



A reading hypothesis of Escola Nova

Uma hipótese de leitura da Escola Nova

Una hipótesis de lectura de la Escola Nova

Victor Wladimir Cerqueira Nascimento

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5058-2577>

Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, Brasil

E-mail: profvictorwladimir@gmail.com

ABSTRACT

This article examines the representations of Escola Nova in the History of Brazilian Education, specifically the relations between liberalism and biopower. The production of consensus around the Escolanovista movement lies not only in the fact that it is a privileged periodization by historians of education, but also, and mainly, by the theoretical-interpretative matrices adopted in the studies, especially Marxism and the theory of representations. It starts here from the assumption that the “enthusiasm for education” of the Escolanovista movement implies an art of governing populations and its “pedagogical optimism” is guided by the idea of forming a New Man, a Homo oeconomicus.

Keywords: History of Brazilian education; Escola Nova; Liberalism; Biopower; Homo oeconomicus.

RESUMO

Este artigo examina as representações da Escola Nova na História da Educação Brasileira, especificamente as relações entre liberalismo e biopoder. A produção do consenso em torno do movimento escolanovista reside não só no fato de ser uma periodização privilegiada pelos historiadores da educação, como também, e principalmente, pelas matrizes teórico-interpretativas adotadas nos estudos, especialmente o marxismo e a teoria das representações. Parte-se aqui do pressuposto de que o “entusiasmo pela educação” do movimento escolanovista implica numa arte de governar populações e seu “otimismo pedagógico” é orientado pela ideia de formação de um Homem Novo, um Homo oeconomicus.

Palavras-chave: História da educação brasileira; Escola Nova; Liberalismo; Biopoder; Homo oeconomicus.

RESUMEN

Este artículo examina las representaciones de la Escola Nova en la Historia de la Educación Brasileña, específicamente las relaciones entre liberalismo y biopoder. La producción de consensos en torno al movimiento escolanovista radica no solo en que se trata de una periodización privilegiada por los historiadores de la educación, sino también, y

Received: 25 NOV 2020 | Reviewed: 10 DEC 2020 | Accept: 18 DEC 2020 | Published: 31 DEC 2020

How to cite: Nascimento, V. W. C. (2020). A reading hypothesis of Escola Nova. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 1(1), e11886. <http://dx.doi.org/10.20952/jrks1111886>

*Corresponding author: Victor Wladimir Cerqueira Nascimento. E-mail: profvictorwladimir@gmail.com

principalmente, por las matrices teórico-interpretativas adoptadas en los estudios, especialmente el marxismo y la teoría de las representaciones. Se parte aquí del supuesto de que el “entusiasmo por la educación” del movimiento escolovista implica un arte de gobernar poblaciones y su “optimismo pedagógico” está guiado por la idea de formar un Hombre Nuevo, un Homo oeconomicus.

Palabras clave: Historia de la educación brasileña; Escola Nova; Liberalismo; Biopoder; Homo oeconomicus.

INTRODUÇÃO

"Tudo vai pelo melhor no melhor dos mundos possíveis" (Dr. Pangloss)

Jorge Nagle poderia ser considerado o Voltaire da História da Educação Brasileira e sua obra *Educação e Sociedade na Primeira República* (1976), seu *Cândido*. Explicamo-nos. Além da fácil associação à utilização do “otimismo” e seu derivado, o “entusiasmo”, Nagle coloca ali onde Voltaire encontrava a personagem do filósofo Dr. Pangloss, que ensinava a metafísica teológica do otimismo, o “profissional da educação”, que professava as maravilhas das técnicas educacionais isentas de qualquer partidarismo político. E a analogia não para por aí. Tal como conclui Voltaire o seu *Cândido*, Nagle também pretende substituir o mantra otimista do Dr. Pangloss pelo preceito iluminista “devemos cultivar nosso jardim”.

Voltaire foi um mordaz crítico da metafísica e a utilizou para a formulação dos problemas iluministas em seus escritos. Nagle buscou através da História da Educação Brasileira a formulação de problemas atuais e foi um sagaz crítico de sua historiografia. Atacou de maneira voraz o “desprezo pela dimensão histórica” que assola a intelligentsia brasileira, especialmente no terreno educacional. Isso porque as relações entre História e Educação no Brasil apresentam, por um lado, a dificuldade em estabelecer um recorte temático e material relevante e, por outro, uma tendência a substituir descrições minuciosas por esquemas interpretativos de forma mecânica, a partir de categorias analíticas gerais. Nagle foi um defensor da continuidade entre os estudos históricos em geral e os estudos históricos sobre educação, condenando a negligência dos estudos marxistas das informações estatísticas e legislativas, por um lado, e o psicologismo culturalista, por outro. O estudo do processo educacional, em seu entender, deveria se beneficiar das múltiplas perspectivas da vida social, produzindo modos de articular enfoques diferenciados e integrar interpretações distintas, ao invés de operar sua mera substituição.

Como bem notou Marta Maria Chagas de Carvalho, a partir de *Educação e Sociedade na Primeira República*, “tornou-se impossível referir-se ao movimento educacional do período sem utilizar a nomenclatura que criou para expressar os momentos distintos desse movimento com suas características” (Carvalho, 1998, p. 32). O “entusiasmo pela educação” seria, para Nagle, a constituição da Educação como problema fundamental em volta do qual gravitava todos os outros problemas nacionais. O “otimismo pedagógico” seria uma fase ulterior, que manteria do “entusiasmo” a devoção quase que religiosa, e como que convertendo a um cristão novo, tinha como missão pedagógica a formação de um homem novo. Os “profissionais da educação” são as personagens desse romance de formação (*Bildungsroman*) narrado por Nagle, esse espíritos livres que paulatinamente vão se desvencilhando das querelas mundanas e impuras como os problemas sociais, políticos e econômicos; seres de pura razão cujo fazer é isento de qualquer paixão, cujo desígnio é o bem: o técnico. Essa personagem tem papel central também nessa nossa trama. Mas não nos adiantemos.

Objetar-se-ia que Nagle, ao estabelecer uma anterioridade temporal do “entusiasmo pela educação” em relação ao “otimismo pedagógico”, teria desconsiderado a importância do critério cronológico nas distinção dos dois movimentos. A questão seria retornar à obra de Nagle para estabelecer um recorte temporal mais rígido: daqui até aqui foi isso, daqui para lá,

aquilo (Paiva, 1973). Se há realmente tal falha historiográfica em Nagle, trata-se muito menos de sua inabilidade como historiador e muito mais do intrincado problema que se institui no período pesquisado. Parece-nos que Mirian Warde, em sua resenha à obra de Nagle, elucidou melhor o problema (Warde, 2000). A questão é muito menos cronológica que analítica: o exame de Nagle sobre os movimentos educacionais, particularmente aqueles dos anos 20, privilegiam a categoria "otimismo pedagógico" devido aí se situar o escolanovismo. É aqui que reside sua problematização.

Segundo Warde, Nagle estabelece uma vinculação entre o "otimismo pedagógico" e escolanovismo, enquadrando-o como ratio do divórcio entre as questões sociais e escolares, ao mesmo tempo em que formula todas as condições de possibilidade para o surgimento dos "profissionais da educação". Daí em diante, um programa de ação social mais amplo se transformaria num restrito programa de formação escolar que teria por função ser o "motor da história" brasileira. Se Nagle dirige uma crítica ao pensamento pedagógico técnico e psicologizado da Escola Nova, é justamente para reatar o casamento entre as ciências sociais, a história e a educação, pois os temas da escolarização vão se restringindo a formulações puramente pedagógicas e vão perdendo ligações com os problemas de natureza social. Essa é a tese da obra de Nagle, e é justamente isso que Mirian Warde problematiza e pretende empreender uma revisão a partir do lugar e do momento em que fala Nagle.

Apesar de aguçar nossa curiosidade, demos a essa problematização que Warde faz da obra de Nagle um outro rumo. As categorias analíticas de Nagle nada perdem em força seja com as objeções de Vanilda Paiva, seja com aquelas de Mirian Warde. Então onde Nagle teria soltado a mão de Alice? Em nosso entender, justamente quando não compreende que a formulação da educação como problema nacional é o deslocamento de problemas sociais profundos; que o "otimismo" é a constituição de uma técnica de subjetivação, de criação de novos sujeitos, que esse Novo Homem que se pretendia formar atendia a interesses sociais muito relevantes para a época; quando leva demasiado a sério a pureza técnica do discurso escolanovista; quando ignora que, ao contrário do que afirmara, o escolanovismo está imbricado e implicado numa tecnologia política, numa arte de governar populações. A educação escolanovista está navegando no mar revolto da flutuação de mercado liberal, e quando pensava ter encontrado um porto seguro no discurso tecnicista, se viu lançada de novo em alto-mar.

Até aqui não há nada de novo. Abundam os textos sobre a relação entre Escola Nova e pensamento liberal. Mas a questão é: o que é o "liberalismo"? Qual sua particularidade no Brasil? O equívoco da volumosa massa crítica sobre as relações entre liberalismo e escolanovismo reside justamente aí, em não problematizar essas questões. Apressadamente, tomam o liberalismo como uma teoria, uma ideologia, um modo de representação social. Mas, ao contrário, o liberalismo é uma prática, um know-how orientado para objetivos bem delimitados e autorregulatórios que exigem reflexão contínua dos meios empregados para atingir os fins. O liberalismo deve ser analisado, segundo Michel Foucault, como princípio e método de racionalização do governo – não entendido como a instituição do Estado, mas como atividade que consiste em organizar a conduta dos homens a partir de meios institucionais, de instrumentos estatais. E enquanto prática racional de governo, o liberalismo obedece ao princípio regulador do mercado, e estende a racionalidade do capital a domínios não exclusivamente ou não prioritariamente econômicos – entre eles, a educação (Foucault, 1997).

Peço calma ao meu leitor. Não se trata de mais um ensaio de categorias gerais marxistas aplicadas ao domínio educacional. O que se pretende aqui não é fazer a denúncia do tecnicismo educacional da Escola Nova como uma máscara ideológica para as monstruosidades do capitalismo e do regime neoliberal, nem bradar o óbvio: que o sistema educacional é um aparelho ideológico do Estado. Dito de maneira sucinta: o que se pretende nesse trabalho é compreender como o liberalismo, entendido como arte de governar indivíduos e populações, foi assimilado pelo discurso pedagógico da Escola Nova, constituindo a educação como

principal problema nacional, formulando um ideário de formação de um novo homem e um discurso técnico-pedagógico como arte de governar.

DISCUSSÃO

Peço calma ao meu leitor. Não se trata de mais um ensaio de categorias gerais marxistas aplicadas ao domínio educacional. O que se pretende aqui não é fazer a denúncia do tecnicismo educacional da Escola Nova como uma máscara ideológica para as monstruosidades do capitalismo e do regime neoliberal, nem bradar o óbvio: que o sistema educacional é um aparelho ideológico do Estado. Dito de maneira sucinta: o que se pretende nesse trabalho é compreender como o liberalismo, entendido como arte de governar indivíduos e populações, foi assimilado pelo discurso pedagógico da Escola Nova, constituindo a educação como principal problema nacional, formulando um ideário de formação de um novo homem e um discurso técnico-pedagógico como arte de governar.

A operação historiográfica para formular uma hipótese interpretativa das relações entre escolanovismo e liberalismo foi transpor as categorias de Nagle para o interior do movimento escolanovista e perceber como a Educação foi o veículo de uma arte de governar indivíduos e populações, um biopoder. Mas isso não é tudo: buscamos retomar essas relações já realizadas pela historiografia educacional brasileira, demonstrando que muito mais que uma questão de novidade interpretativa, trata-se de um enfoque novo, a partir de um referencial teórico cujos passos ainda se encontram claudicantes na historiografia educacional brasileira. Assim, autores tais como Bruno Bontempi Júnior, Maria Rita de Almeida Toledo, Clarice Nunes, Diana Gonçalves Vidal, Marta Maria Chagas de Carvalho, Zaia Brandão, José Silvério Baía Horta, Marilena Camargo, entre outros, nos serviram de fontes para a formulação da problematização.

Nesse sentido, a partir dessa operação historiográfica, constituíram-se personagens ou representações que funcionaram, no interior da Escola Nova, como tipos ideais de análise. Fernando de Azevedo, ao colocar como objeto privilegiado de exame a cultura brasileira e dar centralidade ao problema da educação como principal fator de promoção econômica e social da nação, representaria o ideal de “entusiasmo pela educação” e estenderia a análise dos processos econômicos à racionalidade interna dos comportamentos culturais brasileiros. Anísio Teixeira representaria o “otimismo pedagógico” e seria aquele a quem coube a formulação do ideário do Novo Homem, sendo essa redefinição pautada pela constituição de um *Homo oeconomicus*, empreendedor de si mesmo. Lourenço Filho seria aquele que melhor representaria “o profissional da educação”, através de seu psicologismo e biologismo buscou incessantemente problematizar os elementos adquiridos e o problema do capital humano, relacionando educação e saúde.

Antes de apresentar um plano geral, gostaríamos de nos antecipar ao crítico rigoroso. É que esse poderia nos objetar que o que fazemos é muito menos um trabalho historiográfico que um trabalho sociológico. Apenas gostaríamos de salientar que as fronteiras aqui são muito tênues e que aquele que disso pretenda nos acusar deve saber, com rigor quase que matemático, as fronteiras entre as disciplinas. Admitindo não saber, travestirmo-nos de ignorantes e ingênuos, buscando, para além dessas fronteiras, a elaboração do sentido, da lógica e da metodologia de interpretação. Apenas de uma coisa não nos poderá acusar: de falta de probidade intelectual. A clareza com que descrevemos a operação historiográfica é uma demonstração inequívoca disto. Esperamos apenas que as hipóteses e problematizações aqui levantadas possam de alguma forma contribuir para o debate, ainda que seja apenas através de formulações de objeções ao nosso discurso.

Em primeiro lugar, vamos reconstituir a produção de um consenso historiográfico em torno do movimento escolanovista. Essa produção tem como principal alvo crítico a obra *A cultura brasileira* (1943), de Fernando de Azevedo, e a autopercepção do movimento escolanovista. Aqui poderemos examinar o conflito entre as representações que esses autores

faziam de si mesmos e as representações erigidas por uma historiografia recente da educação brasileira, buscando perceber até que ponto as relações entre liberalismo e escolanovismo eram percebidas pelos próprios autores do movimento e pelo seu legado crítico. Em segundo lugar vamos caracterizar os três principais nomes do movimento escolanovista, a saber, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho como operadores de uma arte liberal de governar, atribuindo à cada um uma função específica no processo de coesão dos ideais liberais no interior do pensamento educacional. Por fim, concluímos tentando estabelecer uma hipótese interpretativa relacionando o movimento escolanovista no interior de uma tecnologia liberal de governar indivíduos e populações, o biopoder.

Mirian Warde, num artigo da década de 80 intitulado *Anotações para uma historiografia da educação brasileira*, faz um levantamento acerca da produção entre 1970 e 1984, tendo em vista a criação de programas de pós-graduação em Educação pelo país e identificando neles o locus privilegiado da produção da maioria dos estudos sobre história da educação. O que chama particular atenção nesse artigo é a sua tentativa de romper com a ideia de continuum entre a produção historiográfica brasileira em geral e a produção “recente” sobre a história da educação brasileira. Assim procedendo, Warde acreditava conjurar o perigo da transformação da história da educação brasileira num apêndice da história política brasileira e romper com o sociologismo que inundava a produção da história da educação brasileira até então. Essa operação tinha como alvo justamente a proposta de Jorge Nagle de reintegrar História do Brasil e História da Educação Brasileira. Trata-se da tentativa de constituir a História da Educação como disciplina autônoma no campo das Ciências da Educação, desvinculada da Sociologia da Educação. Conjurar o perigo do sociologismo e expurgar as impurezas da História da Educação, eis a missão da produção historiográfica da educação dali em diante.

Bruno Bontempi Júnior é herdeiro dessa visão de Mirian Warde, e aprofunda o seu argumento a partir de um estudo sobre dissertações e teses em História da Educação do período de 1972 a 1988. A depuração empreendida por Bontempi é ainda mais rigorosa que aquela de Warde, focando especificamente apenas naquelas dissertações e teses que são integralmente dedicadas à História da Educação. Entre os temas mais estudados, ele elenca os sistemas de ensino, políticas educacionais e pensamento educacional. Mas seu foco é justamente naquele tema menos estudado, a historiografia da educação brasileira. Isso porque é o estudo dessa historiografia que permite melhor diagnosticar os problemas para a constituição de uma História da Educação como disciplina autônoma no interior das Ciências da Educação.

O problema da historiografia da educação brasileira está, segundo Bontempi, na periodização, mais especificamente na tendência em estabelecer como marco fundamental para a História da Educação Brasileira a década de 1930. Essa periodização da historiografia brasileira da educação justifica-se pelo recurso à História Política do Brasil para a delimitação dos objetos educacionais, gravitando em torno do Estado os fenômenos educacionais e sincronizando com suas evoluções as indas e vindas das marés educacionais.

Mais uma vez é com Jorge Nagle e sua obra *Educação e Sociedade na Primeira República* que o diálogo se estabelece. Bontempi reconhece a admoestação feita por Nagle quanto aos historiadores incautos que se lançam aos estudos da História da Educação Brasileira adotando as convenções temporais macropolíticas. Afinal, Nagle já chamava a atenção de que nem a República se implantou a partir de 1889, nem a Primeira República terminou em 1930. Essas datas são simples marcos cronológicos que nada significam em termos de transformação do sistema educacional brasileiro (Nagle, 1976). Contudo, na medida mesma em que retoma a crítica de Nagle ao recorte macropolítico nos estudos de História da Educação Brasileira, Bontempi toma uma atitude ambígua quanto as demarcações cronológicas da obra de Nagle.

A questão é que Nagle minimiza o peso da cronologia dos movimentos políticos e acentua a confluência entre os níveis de realidade que desencadeiam um período de mobilidade estrutural na sociedade brasileira a partir da segunda metade da década de 20. Assim, a

passagem do sistema econômico agrário-comercial para o urbano industrial, a transformação da sociedade estamental numa sociedade de classes e o ideário liberal são elencados para explicar as considerações a respeito da sociedade brasileira em seus diversos aspectos, principalmente o sistema escolar e sua estrutura técnico-pedagógica. E se Nagle rechaça uma periodização rigorosamente cronológica para construir categorias analíticas capazes de caracterizar um processo de mudança estrutural na sociedade brasileira é porque seu interesse é obter um quadro amplo que permita explicar a penetração do escolanovismo no Brasil. O ponto de inflexão da História da Educação Brasileira de Nagle é a relação entre Escola Nova e Liberalismo, e daí que “entusiasmo pela educação”, “otimismo pedagógico” e “profissionais da educação” são muito mais que meras expressões.

Dez anos após a publicação de *Educação e Sociedade* na Primeira República, num artigo intitulado *História da Educação Brasileira: problemas atuais*, Nagle insiste em sua crítica da adoção mimética dos critérios da história política pela historiografia educacional. Contudo, sua crítica não implica numa pureza abstrata do campo educacional em relação à história geral da sociedade brasileira. Ao contrário, “o estudo do tanto da organização como das práticas, no terreno educacional, deve encontrar uma maneira produtiva de interligar-se com as condições econômicas, políticas e sociais de determinado quadro histórico”. É apenas no interior desse quadro mais geral que a educação encontra seu “modo particular de ser” (Nagle, 1984, p. 29).

Se, por um lado, as críticas de Nagle à periodização macropolítica é vista com bons olhos por Bontempi, essa integração entre história geral e história da educação brasileira é vista com alguma desconfiança. Isso devido ao desenvolvimento da disciplina História da Educação Brasileira, por um lado, e do próprio campo educacional no Brasil, por outro. É que o campo educacional brasileiro, após passar por um período de busca de um estatuto científico nos modelos descritivos pautado no tratamento estatístico das ciências naturais, se estabelece como estudos de natureza econômica através da concepção de educação como investimento, demanda profissional, formação de recursos humanos, etc. Ou seja, o campo educacional se constitui no pensamento brasileiro dentro de um quadro marcadamente liberal, incluindo aqueles trabalhos de origem marxista.

Estes últimos, utilizando referencial teórico mais “crítico”, se consolidaram desde o início da década de 70 como uma atitude de repúdio aos princípios ideológicos liberais do período da Ditadura Militar no Brasil, que abandonaram as discussões teóricas em torno da educação e deram ênfase na administração e planejamento, supervalorizando as tecnologias educacionais. A reação dos historiadores da educação brasileira à ideologia liberal desse período foi buscar na sociologia os fundamentos para por em discussão os objetivos educacionais subjacentes às políticas implementadas no período. As explicações sociológicas e econômicas, que ambicionavam reintroduzir as políticas educacionais numa interpretação geral do processo de transformacionacional, ganharam primazia sobre a análise puramente técnica do fato educativo. Esse sociologismo e economicismo seriam doravante um entrave à constituição da História da Educação como disciplina autônoma do campo educacional.

Compreende-se melhor agora qual a distância que o “entusiasmo pela história da educação” de Warde e Bontempi tem que manter em relação à interpretação de Nagle. É que se Nagle não cansou de denunciar o “desprezo pela dimensão histórica” como um problema crônico do pensamento educacional brasileiro, ele não deixou de desprezar o preciosismo cronológico, instinto básico do historiador. E ao tentar compreender o fenômeno educacional no interior de um processo mais amplo de transformação da sociedade brasileira, não deixou de formular categorias analíticas que flertavam com a sociologia. O centralismo dado às relações entre Escola Nova e Liberalismo não deixaram também de exigir um dispositivo de análise que integrava a base econômica às transformações do campo educacional. Nagle, apesar de salientar a necessidade de uma História da Educação Brasileira enquanto disciplina, ainda a concebia estreitamente ligada ao sociologismo e ao economicismo.

Mas esse perigo do sociologismo e do economicismo na constituição da História da Educação Brasileira tem raízes ainda mais profundas e anteriores. Não é por acaso que no interior da historiografia educacional brasileira o legado da década de 30 ocupa lugar central. O acontecimento da Revolução de 30, promovendo a introdução do welfare-state, do Estado burguês, representa uma mudança estrutural na sociedade brasileira cujos efeitos se estendem até hoje. É justamente por isso que seu legado se encontra em disputa no interior da História da Educação Brasileira. E se esse legado foi capaz de erigir um monumento de autoconsciência do momento histórico vivido, esse monumento, com certeza, foi *A cultura brasileira* (1943), de Fernando de Azevedo.

Sem dúvida alguma, Fernando de Azevedo apresenta a primeira interpretação sistemática da história da educação brasileira, dotando-a de importância no interior do processo de constituição da cultura. Compreendendo a educação como “transmissão da cultura”, e nomeando assim o terceiro tomo de sua obra, Azevedo estabelece esquematicamente a história da educação no país. O “início da primeira fase da educação no Brasil” é com a chegada dos jesuítas em 1549. A segunda fase é justamente a expulsão dos jesuítas, em 1759, pelo Marquês de Pombal, que teria apenas destruído o sistema de ensino jesuítico sem, contudo, repor algo em seu lugar. A chegada do “espírito moderno” se dá concomitantemente com a chegada de D. João VI ao Rio de Janeiro, promovendo uma renovação da paisagem cultural nacional e uma tendência descentralizadora da estrutura de ensino, através do Ato Adicional de 1834.

O século XIX, segundo Azevedo, representa a continuidade do agrarismo e do patriarcalismo, refletindo numa esfera intelectual improvisada, diletante, literária, “de que é responsável o tipo de educação escolástica e retórica, dominante por mais de três séculos e de que se encontram, por toda parte, fortes sobrevivências” (Azevedo, 1964, p. 25). Uma cultura retórica anticientificista é a herança ibérica responsável pela formação leniente do homem brasileiro.

É apenas no pós-guerra que Azevedo verá uma transformação social capaz de sacudir a cultura brasileira. A industrialização, a imigração e a concentração urbana formaram um ambiente propício para a renovação do pensamento educacional. Fernando de Azevedo vê a década de 20 como o grande impulso modernizador que culminará na Revolução de 30. Antes tarefa de alguns educadores isolados, como no caso de Rui Barbosa, é a partir da década de 30 que o Estado assumirá a reconstrução do sistema educacional. Por isso que essa década será o principal marco histórico da educação brasileira. E essa matriz interpretativa azevediana será hegemônica na historiografia nacional e determinará, sempre de maneira secundária, outros marcos de periodização.

Esse fato, por si só, demonstra a força argumentativa de Fernando de Azevedo em *A cultura brasileira*. Mas a que se deve essa fixação solidamente fincada por Azevedo na historiografia da educação brasileira? Uma pista nos é dada por Maria Rita de Almeida Toledo. Em sua dissertação de mestrado apresentado na PUC de São Paulo, sob orientação de Mirian Warde, Maria Rita busca explicar o marco estabelecido por Fernando de Azevedo em termos de “memória da educação” (Toledo, 1995, p. 2). Toledo empreende uma revisão bibliográfica dos textos que tratam de Azevedo e sua obra, tanto fora quanto dentro dos quadros da História da Educação Brasileira, com a intenção de verificar como o autor e sua obra se tornaram objetos historiográficos e se converteram em “memória da educação”. Mas além de constatar que a historiografia aceitou de maneira acrítica os marcos de Azevedo, a autora vai além e encontra nas condições de produção de *A cultura brasileira* a construção de um monumento, já que a obra foi concebida como introdução a um Censo Nacional e pretendia ser uma interpretação oficial e cientificamente comprovada do Brasil.

A desconstrução da memória de Fernando de Azevedo como marco da História da Educação Brasileira se pretende radical, e Toledo faz uma análise do método histórico e da organização das fontes da obra. Segundo ela, Azevedo opera uma naturalização dos fatos, compreendendo-os antes como a própria realidade que como interpretações e representações

desta. O ecletismo apresentado na obra é uma tentativa de unificação de dados muitas vezes contraditórios que buscam explicar os problemas atuais pela recorrência ao passado. Mas isso tem um motivo bastante claro: “A síntese produzida por Azevedo, em *A cultura brasileira*, não está vinculada a um programa da ciência da História, mas à Sociologia” (Toledo, 1995, p. 163).

Se a obra de Azevedo está muito mais preocupada com o presente que com a constituição histórica da educação brasileira é porque o que ele pretende elaborar é uma síntese sociológica da evolução da sociedade brasileira. E se a educação aí tem lugar de destaque é apenas porque ela, considerada enquanto transmissão da cultura, permite o exame das permanências e transformações sociais. A legitimidade dada à obra está vinculada ao Censo de 1940, partilhando deste o mesmo tipo de divulgação e status de interpretação oficial. Nesse sentido, o Censo, o estatuto científico da obra e a própria participação de Azevedo permitiram a transformação de suas posições em memória educacional brasileira, ou seja, em marco fundamental do movimento educacional brasileiro.

Mais uma vez, é o fantasma do sociologismo que aterroriza a vila dos historiadores da educação. Mas aqui, em Fernando de Azevedo e sua obra *A cultura brasileira*, o pegamos em plena desencarnação; aqui temos a oportunidade *sui generis* de o exorcizar. Essa é a tarefa a que se propõe Toledo ao desvelar sua transformação em memória educacional. Esse trauma inicial retorna incessantemente na história da educação: “um dos indícios da permanência na historiografia da educação brasileira do tipo de História que Azevedo produziu e que deve ser explorado, é a estruturação lógica de exposição d’*A cultura brasileira*” (Toledo, 1995, p. 167).

É que a pós-graduação é o principal locus de produção da História da Educação Brasileira e um rápido exame de suas teses e dissertações nos permite perceber que as características da produção azevediana são reproduzidas nesses textos. A questão é o tratamento setorizado da educação, que é tomada por determinações econômicas, sociais e políticas. Ou melhor: as determinações são expostas separadamente do objeto estudado, isolando fatores econômicos, sociais, políticos e culturais para, sobre esse cenário, apresentar o objeto educacional. Ainda que apresente uma variedade de fundamentações teóricas, os trabalhos de História da Educação Brasileira seguem essa lógica de exposição, constituindo um padrão historiográfico. Esse é o retorno do recalcado, pois segue o mesmo programa sociológico de Fernando de Azevedo em *A cultura brasileira*.

Além da lógica de exposição, o tratamento das fontes também se constitui um problema para esse padrão historiográfico. O equívoco é colher os acontecimentos históricos a partir de outros autores, sempre já tratado e interpretado. Esse tipo de tratamento das fontes pode até ser correto do ponto de vista sociológico, já que não há qualquer obrigação de “produção” dos acontecimentos por parte desse ramo do saber, mas não do ponto de vista historiográfico. A sociologia limita-se a explicar as suas condições de possibilidade de existência. Assim, as fontes podem até mesmo não se compatibilizarem entre si, pois não estão interessadas em reconstituir o passado, mas somente atribuir ao passado uma função explicativa dos problemas atuais.

Em suma, Fernando de Azevedo inaugurou um modo de fazer História da Educação Brasileira que não é uma História e sim uma Sociologia. O modelo por ele empregado foi transplantado para essa disciplina. E se isso ocorreu, é muito menos responsabilidade sua que dos historiadores que seguiram essa tradição. “A História da Educação Brasileira carrega uma marca que lhe é conformadora: a de ter nascido útil e para ter sua eficácia medida não pelo que é capaz de explicar e interpretar (...), mas pelo que oferece de justificativas para o presente” (Warde, 2000, p. 9). A história escrita por Fernando de Azevedo se perpetuou não apenas como memória, mas também, e sobretudo, como procedimento metodológico, na adoção pelos historiadores do tratamento das fontes.

Mas essas críticas à Fernando de Azevedo não teriam se tornado elas mesmas hegemônicas no quadro da História da Educação Brasileira? Não seria já a hora de submeter essas críticas à crítica? Não seria essa busca por uma pureza historiográfica um empecilho

para avançar na compreensão dos fenômenos educacionais de maneira mais abrangente? A sociologia, ao invés de uma inimiga a ser derrotada, não seria uma grande aliada na compreensão dos processos históricos? Esse “entusiasmo pela História da Educação Brasileira” não teria ele mesmo encontrado seu limite na consciência dos limites teóricos de toda hipótese interpretativa?

Apenas para ilustrar como essa crítica ao modelo de historiografia da educação de Fernando de Azevedo acabou por tornar-se hegemônica, gostaria de elencar alguns exemplos não direcionados a ele, mas ao seu legado. Nesse quesito, o alvo principal é Jorge Nagle. O primeiro deles é Clarice Nunes, que em seu *Anísio Teixeira: poesia da ação*, faz uma dura crítica a Jorge Nagle, justamente por ele ter seguido os passos de Azevedo. Segundo ela, “a reflexão pedagógica, sob o impulso do pensamento de Nagle, enriqueceu a visão que temos da educação brasileira”, mas também “criou sérios obstáculos a uma compreensão mais criativa do próprio processo histórico ao alimentar um processo de estereotipagem que precisa ser sacudido e revisto com base nas fontes históricas” (Nunes, 2000, p. 23).

Para Nunes, a tese da tecnificação e o quadro explicativo em que Nagle a concebe reforçam a percepção dicotômica da realidade educacional entre Escola Nova x Escola Tradicional, sistema agrário-comercial x sistema urbano-industrial, etc. A tese da tecnificação é o problema central da interpretação de Nagle, porque é a partir dela que a burguesia aparece estereotipada e a discussão em torno dos educadores profissionais foi encerrada. Através da tese de tecnificação, Nagle reinterpreta as modificações ocorridas no campo educacional como decorrentes da crise do sistema oligárquico e à expansão das atividades industriais. Elas culminaram numa revolução de caráter democrático liberal no país. Apesar de concordar com Clarice Nunes quanto à interpretação mecânica e dialética do desenvolvimento do capitalismo nacional, é inegável que as modificações no campo educacional são oriundas da entrada e consolidação do liberalismo no país. Mesmo porque a construção de um sistema educacional é uma ideal liberal de forte cunho iluminista. Sequer se pode pensar em falar na constituição de um sistema e de um saber técnico da educação fora desse quadro.

Avancemos um pouco mais e analisemos a crítica de Marta Maria Chagas de Carvalho. Em *Molde Nacional e Fôrma Cívica*, Carvalho faz o elogio às categorias de Nagle, sendo que “tornou-se impossível referir-se ao movimento educacional do período sem utilizar a nomenclatura que criou para expressar os momentos distintos desse movimento com suas características” (Carvalho, 1998, p. 32). Contudo, é na periodização estanque que reside a sua crítica. Ao estabelecer uma anterioridade temporal entre o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”, Nagle haveria desconsiderado um importante critério cronológico na distinção entre os dois movimentos. Mais uma vez, o que está em jogo é a tese da tecnificação e Carvalho recorrerá à Vanilda Paiva para ajudá-la em sua problematização. É que Paiva em Educação popular e educação de adultos já havia argumentado que a mobilização da primeira fase do período não havia necessariamente desembocado numa luta pela adensamento da alfabetização do país. Ou seja, não levou necessariamente para um “entusiasmo pela educação”. Havia também uma forte preocupação com o processo de alfabetização e a conseqüente instabilidade das instituições do país, mesmo porque a migração rural começava a se intensificar. Esse movimento teria uma presença marcante na Associação Brasileira de Educadores também (Paiva, 1973, p. 92-93).

Se Carvalho recorre a Paiva é para compartilhar de sua crítica à falha historiográfica de Nagle, mas também para requerer que se compreenda o “entusiasmo pela educação” e sua transformação em “otimismo pedagógico” inseridos num posicionamento político, que se problematize a asserção de Nagle segundo a qual a tecnificação do campo educacional é operada pela despolíticação deste. Nagle denuncia o caráter ideológico do tecnicismo educacional, afirmando que em última instância ele se compromete com a ordem vigente. Concordamos com Paiva e com Carvalho, quando elas afirmam que o tecnicismo não é apenas

político no sentido ideológico pregado por Nagle, mas que possui um sentido político em termos de arte de governar.

CONCLUSÃO

Aplicando um nominalismo histórico, até poderíamos pensar em modelos educacionais na história da educação brasileira anteriores à entrada do modelo liberal, mas em nada isso seria semelhante ao que concebemos por Educação contemporaneamente. O nome Educação seria uma mera formalidade, já que as práticas, objetivos, meios, etc., seriam completamente diferentes. O que este trabalho propõe é reinterpretar a tese da tecnificação de Nagle em termos de uma arte liberal de governar indivíduos e populações, ou seja, conceber o discurso técnico da Escola Nova como aquilo que realmente é: uma técnica de gerir pessoas, um biopoder. Essa tese da tecnificação liberada da dialética histórica e reinterpretada pela teoria foucaultiana do liberalismo poderia lançar nova luz sobre o processo histórico e sobre as teorias elaboradas no período escolanovista.

Tal hipótese é formulada tendo em vista a consciência que temos dos limites da teoria. Zaia Brandão, num anexo à sua obra *A intelligentsia educacional: Paschoal Lemme por entre as memórias e as histórias da Escola Nova no Brasil*, intitulado *A teoria como hipótese*, chama a atenção de que, no campo da Educação, os pesquisadores e ensaístas se isolam em seus paradigmas interpretativos, ignorando ou não incorporando os debates das áreas afins, seja no que se refere aos recortes temporais seja no que se refere à construção dos problemas pesquisados. A consequência disso é a disseminação de um saber defasado em relação às discussões travadas por vários pesquisadores em diversas áreas sobre um mesmo tema ou problema. Isso contribui para o “desprestígio crescente da área” e o retardamento na criação de uma massa crítica que viabilize a renovação de parâmetros e estratégias de pesquisa.

Apontando para um caminho inverso à fobia do sociologismo na História da Educação Brasileira, Zaia Brandão afirma que em todos os campos do saber “há a consciência da necessidade de redefinição dos limites anteriormente traçados pelas áreas de especialização” e que a competência em uma área de conhecimento qualquer “exige cada vez mais hoje, uma razoável capacidade de estar acompanhando o movimento e o debate de muitas outras áreas” (Brandão, 1999, p. 188). Embora a pesquisa no campo educacional tenha se aberto para o modelo multiparadigmático das ciências históricas e sociais, ainda são prestigiadas fórmulas teóricas demasiadamente gerais e exclusivas na abordagem, além de excludentes, não permitindo a integração de outras perspectivas oriundas de outras áreas do saber. “Os programas de pós-graduação, em especial, têm sido campo fértil para sementeira de exclusivismos ou modismos teóricos/metodológicos”.

As quase infinitas revisões bibliográficas e reedições de modelos teóricos-metodológicos não se mostram frutíferas seja para a exploração da bibliografia seja para a produção de novas pesquisas no campo educacional. A interdependência crescente dos campos de conhecimento aprofundou a consciência dos limites teóricos e impõe a necessidade de ampliação das possibilidades interpretativas. Nesse sentido, é preciso “operar com a verdade como um processo (Foucault, Schaff e muitos outros...)”, como “um resultado dos balanços periódicos da história de cada campo de conhecimento”. Mas ao invés de engessar, o retorno à tradição de reflexão de um campo deve servir para incorporar saberes e superá-los na busca de novos olhares. “A teoria é, nessa ótica, sempre uma hipótese” (Brandão, 1999, p 190).

AGRADECIMENTOS

Não aplicável.

CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES

Victor Wladimir Cerqueira Nascimento: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica de conteúdo intelectual importante. O autor leu e aprovou a versão final do manuscrito.

CONFLITOS DE INTERESSE

O autor declara que não há conflitos de interesse.

REFERÊNCIAS

- Azevedo, F. (1964). *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. São Paulo: Melhoramentos.
- Bontempi Junior, B. (1995). *História da educação brasileira: o terreno do consenso*. São Paulo, PUC.
- Brandão, Z. (1999). *A inteligência educacional – Um percurso com Paschoal Lemme por entre as memórias e as histórias da Escola Nova no Brasil*. Bragança Paulista/SP: IFAN-CDAPH, Editora da Universidade São Francisco.
- Camargo, M. A. J. G. (2000). “Coisas velhas”: Um percurso de investigação sobre cultura escolar (1928-1958). São Paulo: Editora Unesp.
- Carvalho, M. M. C. (1998). *Molde nacional e forma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista-SP, EDUSF.
- Foucault, M. (1997). *Resumos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Horta, J. S. B. (1994). *O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945)*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Nagle, J. (1984). História da Educação Brasileira: problemas atuais. *Em Aberto*, 3(23), 27-29.
- Nagle, J. (1976). *Educação e Sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: EPU/Fundação Nacional de Material Escolar.
- Nascimento, V. W. C. (2020). Autonomy and education in Immanuel Kant. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 1(1), e11738. <http://dx.doi.org/10.20952/jrks1111738>
- Nunes, C. (2000). *Anísio Teixeira: a poesia da ação*. Bragança Paulista-SP, EDUSF.
- Paiva, V. P. (1973). *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Edições Loyola.
- Rodrigues, B. M., Santos, J. E. B., & Vasconcelos, C. A. (2020). Conceptions of undergraduate students in Chemistry on the use of interactive interfaces in and for the activities developed in the distance course. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 1(1), e11649. <http://dx.doi.org/10.20952/jrks1111649>

Santos, J. E. B. (2020). Cartographic narratives: the teaching of mathematics and ICT. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 1(1), e11645.

<http://dx.doi.org/10.20954/jrks1111645>

Toledo, M. R. A. (1995). Fernando de Azevedo e a Cultura Brasileira ou as aventuras e desventuras do criador e da criatura. São Paulo, PUC.

Vidal, D. G. (2001). O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista-SP, EDUSF.

Warde, M. (1984). Anotações para uma historiografia da educação brasileira. *Em Aberto*, 3(23), 1-6. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.3i23.1525>

Warde, M. (2000). Educação e Sociedade na Primeira República. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 161-165.