UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANDRÉ LUIZ PAULILO

A estratégia como invenção
as políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922 e 1935

SÃO PAULO
2007

ANDRÉ LUIZ PAULILO

A estratégia como invenção
as políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922 e 1935

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para a obtenção do
título de Doutor em Educação

Área de concentração: História e Historiografia
da Educação

Orientadora: Prof^ª. Dra. Diana Gonçalves Vidal

SÃO PAULO

2007

AUTORIZO A REPRODUÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Paulilo, André Luiz.

A estratégia como invenção: as políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922 e 1935 / André Luiz Paulilo; orientadora: Diana Gonçalves Vidal. – São Paulo, 2007.

430 f.: fig.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração : História e Historiografia da Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. História da educação, 2. Reforma educacional, 3. Processos de escolarização, 4. Educação popular, 5. Políticas públicas de educação.

FOLHA DE APROVAÇÃO

André Luiz Paulilo

A estratégia como invenção:

as políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922 e 1935

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para a obtenção do
título de Doutor em Educação

Área de concentração: História e Historiografia a
Educação

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr.^a Marta Maria Chagas de Carvalho

Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof^a. Dr.^a Ana Waleska Mendonça

Pontifícia Universidade Católica-RJ

Assinatura: _____

Prof. Dr. Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Assinatura: _____

Prof. Dr. Nelson Pilleti

Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof^a. Dr.^a Diana Gonçalves Vidal

Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

agradecimentos

Sobretudo, esta pesquisa deve quaisquer qualidades que possa ter à prof^a. Diana Vidal. Foi ela quem mais combateu pela qualidade da pesquisa, pela clareza do texto e pelas suas condições de produção. Seu relacionamento de orientadora acompanhou-me desde a graduação, caracterizando-se sempre pelo generoso estímulo intelectual e por procedimentos exigentes de verificação dos resultados de estudo. De partida, gostaria de deixar registrada a minha profunda gratidão pela sua insistente e exigente orientação.

Também no ambiente da Faculdade de Educação, outros professores colaboraram para a concretização dos meus esforços e para minha formação e amadurecimento intelectual. Particularmente, gostaria de lembrar aqui os nomes das professoras Maurilane de Souza Bicas e Denice Barbara Catani e do professor Waldir Calvilha, que somaram informações preciosas e apoio, prestando enorme auxílio no estudo de alguns dos aspectos específicos deste trabalho. Ainda nesse âmbito, sou grato às professoras Maria Lúcia Hilsdorf e Marta Carvalho que, durante a sessão de qualificação, apontaram pistas férteis de pesquisa.

Às professoras e aos professores que aceitaram integrar a banca, meus agradecimentos pela leitura e pelos comentários.

Aos colegas do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas de História da Educação (NIEPHE-USP) devo conversas que me facilitaram o trabalho e pouparam-me de uma série de equívocos. Muito obrigado Raquel, Sônia, Roni, Surya, Thais, Wesley, Daniela, Ana Nicolaça, Carolina, Cris, Sandra, Karina, Ana, Márcia, Érika, Maria Luiza, Elizabeth, Carolina Costa, Renata e José Claudio.

Esta pesquisa beneficiou-se do trabalho desenvolvido no IEB, no AGCRJ, no CPDOC-FGV e nas bibliotecas da FEUSP, da FFLCH-USP, da PUC-SP, da PUC-RJ e da Câmara Municipal do Rio de Janeiro. Agradeço aqui a todos os funcionários dessas instituições, que sempre me receberam com gentileza.

A Sérgio Herman, Ana Tosetti e Estela Bizarro sou grato pelo auxílio nas línguas que não são a minha. A Beatriz Protti, pelo auxílio no idioma que é o meu, recolocando-me diante das regras e das possibilidades da língua portuguesa. A Rodrigo Póvoa, a Cecília Yamada e aos rapazes do L.I.F.E agradeço o apoio com os equipamentos da informática.

Quanto às escolas onde leciono, deixo aqui consignada a minha gratidão aos professores Luís Justino e Luís Cláudio, às professoras Cristina Emiko, Carmen Cristina, Nilva, Rosa, Conceição, Virgínia e Márcia Geraldo, pela prestimosa convivência. Nessa instância da vida profissional, Carolina Weiss beneficiou-me continuamente com uma solidariedade de enorme valia.

Por fim, a Orlanda e Salvador Paulilo reconheço a presença amiga e a forma incomum como acompanharam mais este período da minha vida. De muitos modos, esta pesquisa aproximou as nossas infâncias.

resumo

Esta pesquisa foi dedicada à abordagem das estratégias de reforma da educação pública na capital federal do Brasil entre os anos de 1922 e 1935. Ela teve como objetivo compreender as iniciativas de implementação de políticas públicas na área da educação, então acionadas na Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal. Em especial, propôs-se a investigar as ações que Carneiro Leão no quadriênio 1922-1926, Fernando de Azevedo entre 1927 e 1930 e Anísio Teixeira de 1932 a 1935 desenvolveram nessa instância da prefeitura do Rio de Janeiro. Para tanto, pesquisou uma série de textos produzidos no âmbito da administração pública. Relatórios, atas e legislação, bem como correspondências e até publicações em periódicos informaram acerca das várias tentativas de controle das práticas escolares e seus óbices. Igualmente, foram fontes para o estudo da administração central do ensino no Distrito Federal as memórias e parte da produção intelectual de seus principais componentes. Ao final da análise, concluiu-se que toda uma inconfessa atividade de improvisação e invenção cotidiana contribuiu para a reforma da educação pública no período. No estudo dos serviços educacionais e de sua burocracia, sobretudo, interessou mostrar as estratégias de controle e organização do funcionamento escolar como uma incessante invenção de subterfúgios e artifícios da ação administrativa. Para além disso, importou considerar o modo de administrar a educação pública segundo suas formalidades, a partir das suas normas regulamentares. Nesse sentido, predominou uma preocupação com os desdobramentos que, por meio das estratégias de reforma do ensino, a ação sobre os espaços e temporalidades da escola, sobre a carreira docente e sua especialização e sobre as populações escolares logrou alcançar à época. Em virtude dessas relações, a pesquisa, por um lado, ocupou-se da inventividade da ação administrativa e, por outro, das políticas públicas de educação que a Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal gerou entre 1922 e 1935.

PALAVRAS-CHAVE: POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO, REFORMA EDUCACIONAL, ESCOLARIZAÇÃO 1922-1935, EDUCAÇÃO POPULAR, HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.

abstract

This research deals with the strategies concerning the public educational reform in Brazil's federal capital between 1922 and 1935. The chief goal has to understand the measures taken by the Federal District's Public Instruction General Directorate as to the implementation of public policies in Education. Particular attention was given to the programs developed by Carneiro Leão (1922-26 term), Fernando de Azevedo (1927-1930), and Anísio Teixeira (1932-1935) while at the head of such portfolio at Rio de Janeiro government. A careful scanning of a series of documents issued by the public administration – ranging from reports, minutes and legislation to official correspondence and periodicals – was the source to learn about the attempts to control school practices and their set backs. Likewise the memoirs and a fair part of the intellectual output of the notables involved in Educational central administration were duly probed. A surprising outcome at the end of the analysis revealed an impressive amount of improvisation and daily reinvention playing a key role in the reform of public instruction at the time. Of special interest to show the mechanism of control and the organizational work as a continuous make up subterfuges and artifices of administrative action was the examination of educational services and their bureaucracy. The formal aspect of public instruction administration starting from basic rules has taken into account as well, with a keen eye on the unfoldings brought about by actions on school ambience, teaching, career, its specialization and students staff. This research aiming to the relations between both instances in the analysis, engaged in the inventiveness of administrative action to shape a historical understanding of public educational policies engendered by the Federal District's Public Instruction General Directorate between 1922 and 1935.

KEY WORDS: EDUCATIONAL PUBLIC POLICIES, EDUCATION REFORM, SCHOOLING 1922-1935, POPULAR EDUCATION, HISTORY EDUCATION.

Introdução

A ORGANIZAÇÃO DOS FAZERES	11
Estratégia e inventividade.....	13
A política educacional como objeto histórico.....	15
Período de vigência de um modelo de política educacional	20
Uma difícil operação historiográfica	25
O recurso às fontes administrativas	30
Perspectivas da abordagem	32
Considerações sobre a forma de expor os resultados de pesquisa	35

Capítulo 01

A ADMINISTRAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO	39
Outro sistema de racionalidade para a instrução pública: a Diretoria Geral de Instrução Pública	47
Ampliação da capacidade política de ação da Diretoria Geral de Instrução Pública: Subdiretoria Administrativa e Subdiretoria Técnica	61
Ações sobre as formas de controle do trabalho educativo: o Departamento de Educação	81

Capítulo 02

DOCÊNCIA E BUROCRACIA	98
Formação docente e o provimento dos quadros do magistério municipal	101
Ações para um exercício competente do magistério	123
Burocracia e a busca da excelência profissional	141

Capítulo 03

UM SISTEMA PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA	161
Escola primária e educação popular	166
Transferência de prestígio social e público	186
Institucionalização de um sistema escolar	208

Capítulo 04

A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO	224
Poder de controle e imposição da norma: o Digesto de Educação	230
A eficácia da ficção: o Código de Ensino de 1928.....	238
A voragem do real: as leis municipais do ensino	259
Poderes e estratégias: as tensões políticas na direção do ensino público	274

Capítulo 05

O CONTROLE DA POPULAÇÃO ESCOLAR	289
Capacidade de atendimento da educação pública: quantificar	292
Políticas do corpo: sanear	311
Formação de classes: classificar	344
A infância cercada: disciplinar	359

Conclusão

A ESTRATÉGIA COMO INVENÇÃO	371
Rede de funções interagentes	372
A ação estratégica na implantação das políticas educacionais	377
Estratégias e a invenção do cotidiano	384

Fontes	392
---------------------	-----

Bibliografia	414
---------------------------	-----

Anexo	427
--------------------	-----

introdução
a organização dos fazeres

Esta pesquisa tem como foco central as estratégias de reforma da educação pública na capital do Brasil entre os anos de 1922 e 1935. Pretende contrastar as especificidades das políticas educativas que, então, as iniciativas de Carneiro Leão no quadriênio 1922-1926, de Fernando de Azevedo entre 1927 e 1930 e de Anísio Teixeira de 1931 até 1935 acionaram na Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal. Dessa forma, este estudo fixou-se no exame das muitas maneiras de administrar a reestruturação da educação pública. Em decorrência disso, tornam-se objeto de reflexão questões como a da unidade de propósitos que Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira atribuíram a si mesmos e a do significado político da *fala da continuidade* (cf. VIDAL, 2001, p. 85) estabelecida entre eles.

De fato, o recurso à organização da capacidade operacional da Diretoria de Instrução e ao tratamento técnico das questões do ensino e da aprendizagem revelam ter um padrão de funcionamento semelhante quando se comparam as três administrações. O trabalho educativo standardizado e especializado, a ampliação da rede de cargos e subordinações, a minuciosa regulamentação do sistema educacional e a utilização de técnicas de previsão e controle estatístico aproximam-nas nos serviços e nos

compromissos assumidos. Sobressai um modelo de referência análogo que defendia uma concepção de ensino centrada na atividade e no interesse do aluno e também a racionalidade administrativa da organização educacional. No entanto, talvez mais que as equivalências entre eles, o estudo comparativo daqueles projetos e estratégias de implementação das políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro torna aparente a especificidade das reformas que os promoveram.

Traço frisante do advento reformista dos anos 1922-1935 foi que Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira implementaram estratégias de modelização das práticas e dos funcionamentos escolares, de formação docente, de difusão de saberes, de exercício do poder e de implementação de políticas. A espécie de urdidura que se conseguiu no momento entre *meios* e *fins* na reestruturação da educação pública propiciou uma série de mudanças bruscas nos contornos da escola primária. Ocorreram mudanças não apenas nos procedimentos, não somente nos dispositivos pelos quais o trabalho educativo atuou na escola, mas na gestão das políticas estabelecidas pela Diretoria Geral de Instrução Pública, ao passo que novos termos técnicos, novas doutrinas e instâncias de controle administrativo entraram em uso. E, assim, aperfeiçoaram a visibilidade e o reticulado das providências de reforma educacional.

Diante das nuances desse empreendimento, o fazer administrativo diferiu em cada nova gestão. Nesse âmbito, a principal evidência que este estudo perseguiu foi a variedade de modos como Antônio Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira puseram em funcionamento esquemas administrativos, instituições inéditas e práticas de inovação no sistema escolar do período. Sobretudo em razão disso, cresceu o interesse da pesquisa pela maneira como imprimiram as características dos seus respectivos modos de pensar a educação às estruturas do regime administrativo que encontraram instaurado. No caso desta abordagem, as manobras de que cada um deles se valeram para gerir a educação pública e ampliar os recursos materiais e metodológicos do ensino parecem dar bem conta de expressar as diferenças de estratégia na construção das práticas de reforma educativa à época na capital federal.

Neste texto introdutório procuro tão somente explicitar os procedimentos através dos quais fui *fabricando* a investigação. A fim de facilitar a compreensão dos resultados de pesquisa, gostaria de mostrar primeiro os recortes que optei fazer e a maneira como operei num canteiro tão freqüentado quanto o é a história das reformas do ensino público. Assim, proponho-me a apresentar aqui os critérios que determinaram a definição dos objetivos da investigação e o estabelecimento das suas fontes. Também

integra esse esforço inicial de apresentação a preocupação de informar sobre o sentido que a periodização obedeceu. Seguem ainda algumas considerações acerca da forma de análise dos resultados e sua metodologia e, enfim, um breve desdobramento do modo como a exposição das conclusões de pesquisa está organizada.

estratégia e inventividade

Tomei a investigação acerca do exercício efetivo da direção da instrução pública, dos seus manejos e artifícios nele envolvidos e, também, da formalização das práticas de administração do ensino como tarefa de pesquisa. Possivelmente, essas práticas constituem a nódoa mais indissociável, o limite mais extremo das políticas educacionais, o gesto pelo qual se expõem por inteiro, visando um lugar susceptível de ser circunscrito e apropriado, mas expondo-se igualmente aos golpes da astúcia, à prestidigitação, daqueles que lhes escapam. São parte da série de procedimentos que Foucault (2003, p. 331) entende servir a muitos interesses diferentes, a combates múltiplos, e que Certeau (1994, p. 102) toma por estratégias, ações capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde o poder se distribui. Essa é a razão por que a ação administrativa da Diretoria de Instrução aparece como uma perspectiva para a análise das tentativas de controle das práticas escolares e, assim, dos diversos obstáculos a contornar, dos diferentes meios a combinar. Na década e meia que separa a posse de Carneiro Leão na função de diretor geral de instrução do Distrito Federal da demissão de Anísio da Secretaria de Educação e Cultura daquela cidade, a maneira como se quis administrar a educação pública desempenhou um papel operatório na constituição de um novo projeto educacional. Nesse sentido, a opção de tratar com os dispositivos previstos para atingir certos resultados e os instrumentos concebidos, ou ajustados para ancorar uma determinada estratégia, está ligada por mais de um modo à compreensão do tipo de organização que então se pôde obter para funcionarem.

Portanto, esta pesquisa tem por objetivo avaliar os meios e modalidades adotados para uma administração efetiva da educação pública na capital do Brasil entre 1922 e 1935. Propõe uma abordagem das redes de funções administrativas e dos repertórios de procedimentos implicados com o planejamento organizacional da

Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal no período. A esse respeito, o presente estudo busca não só explorar os formatos organizacionais que Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira elegeram para a realização dos seus respectivos projetos de reforma educativa. Sobretudo, parece igualmente relevante mostrar a configuração política da administração educacional que, na capital do país, o ciclo reformista dos anos 1922-1935 integrou à escola. Em virtude disso, a ênfase da abordagem é dedicada mais que à compreensão das estruturas geradoras dos fazeres escolares, ao mapeamento dos arranjos efetuados em seus esquemas de funcionamento. Com essa finalidade, o enfoque do valor operatório dos dispositivos de difusão e apropriação dos fazeres administrativos já culturalmente confirmados, ou em vias de institucionalização, sugere que há interações possíveis de se notar entre a política educativa e a ação no interior da escola. Chapoulie e Briand (1994, p. 27) utilizam a expressão *domínio político* para focar esse âmbito da atuação dos atores capazes de interferir no processo de criação e de transformação institucional. Para minha ordem de reflexões, em especial, essa noção afigura-se adequada ao propósito de indagar sobre os modos como os altos funcionários da Diretoria Geral de Instrução Pública puderam intervir na política escolar e na ação no interior da instituição escolar.

Há outra faixa de questões estreitamente relacionada com essa problemática. Na hipótese de que as reformas do ensino público da capital entre 1922 e 1935 traduziram decisões políticas em ações institucionais busca-se explicar o processo por meio do qual isso ocorreu. Tentando constituir uma resposta, pensei empreender a análise tendo em vista que há circuitos de produção e de recepção nas relações entre a elaboração e a implantação das reformas educativas. Assim, é central para a discussão que se faz neste estudo apontar o modo pelo qual a Diretoria de Instrução então adaptou seus procedimentos aos problemas postos pelo funcionamento dos estabelecimentos educativos. Este o motivo por que importa tornar visível a inventividade que atravessa a previsibilidade das ações administrativas já institucionalizadas quando da implantação das reformas educativas. Basicamente, foi observado que as estratégias de reforma das práticas de escolarização respondem criativamente às dificuldades ou resistências que se estabelecem entre as várias instituições sociais. De acordo com essa perspectiva, escrever sobre as estratégias de administração e controle da educação pública como resultantes de idéias formuladas a partir de pontos de vista ou objetivos diferentes também constitui um propósito desta pesquisa. Principalmente, trata-se de realçar a

dimensão inovadora e engenhosa das manobras organizadoras das instituições normativas do sistema escolar de então.

a política educacional como objeto histórico

As principais questões da pesquisa tornam necessário que eu me esforce em formular uma idéia clara do que pretendo compreender com o estudo das estratégias de reforma da educação pública na capital do país entre 1922 e 1935.

Inicialmente, as relações que este estudo delineia entre as reformas do ensino conduzidas por Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira não são exatamente determinadas por uma continuidade gradual e cumulativa de procedimentos. Embora sucessivos, os períodos administrativos em questão aqui não foram sequenciais. Após a saída de Carneiro Leão da Diretoria Geral de Instrução, Renato Jardim assumiu, brevemente, em seu lugar. Portanto, em 1927, Fernando de Azevedo foi provido no cargo de diretor da instrução da capital depois da saída de Renato Jardim. Segundo uma das versões aceitas, a indicação do nome de Fernando de Azevedo para o prefeito Antônio Prado Júnior teria partido do próprio Renato Jardim ao deixar o cargo. Da mesma maneira, não foi Anísio Teixeira que substituiu Fernando de Azevedo da Diretoria de Instrução. Entre 1930 e 1931 seguiu-se primeiro a administração de Oswaldo Orico e, logo após, a de Raul de Faria, ambos extremamente hostis ao trabalho de Fernando de Azevedo e dos seus colaboradores naquela repartição. Anísio tomou posse em fins de 1931, vindo do Serviço-Geral de Inspeção do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Saúde (MES). Sua indicação foi recomendada ao interventor do Distrito Federal, Pedro Ernesto, por Themistocles Cavalcanti, amigo de Anísio e do primeiro titular do MES, Francisco Campos.

Apesar dessa alternância intensa no comando da Diretoria, é surpreendente notar quantas das estratégias de ação foram comuns a Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Isso porque elas exprimem uma importante regularidade nas práticas de reorganização do ensino público num momento de grande instabilidade política. Sobretudo, as manobras e os procedimentos de reforma do aparelho educativo da capital federal deixaram vestígios das formas organizacionais segundo as quais intelectuais, docentes e burocratas agiam diante dos diversos regimes de exceção do período. Do

ponto de vista da história política, trata-se de indagar sobre as possibilidades de ação em meio às bruscas restrições democráticas que foram a vigência do estado de sítio entre 1922 e 1926, as depurações do pós-1930 e a repressão política a partir da Intentona Comunista em 1935. Portanto, o mapeamento de práticas que organizaram as relações entre o pessoal da educação e o poder de Estado constitui uma perspectiva deste estudo.

Por outro lado, minha proposta de proceder ao inventário das ações administrativas da Diretoria de Instrução do Distrito Federal tem em vista trazer elementos capazes de sugerir um esboço preliminar das políticas educacionais de cujas estratégias elas foram a expressão. Nesse sentido, o estudo da administração da educação pública atém-se ao modo como a análise pode converter o domínio das decisões políticas num fator de explicação histórica. Não se trata de uma longa reflexão sobre o assunto, mesmo por que aqui só se encontra o exame da documentação disponível acerca do expediente administrativo da Diretoria de Instrução. Assim, não há nesta abordagem quaisquer pretensões de delinear generalizações de maior alcance, sendo o investimento centrado em algumas experiências localizadas e datadas. Só gradualmente, com a exploração constante da dinâmica de funcionamento das ações da administração central do ensino na capital federal, a problemática histórica das políticas públicas adquire formas mais sólidas. Por isto mesmo, as partes isoladas deste estudo, sua ordem de considerações quanto à questão e método, provavelmente apenas serão completamente inteligíveis quando percebidas em seu todo.

No mais, as reflexões de Margaret Archer (1982), Stephen Ball (1994) e Thomas Popkewitz (1997) a respeito das políticas de educação e reformas do ensino conduziram-me a ver na ação administrativa dos órgãos públicos o meio de regular a aquisição do conhecimento e a prática escolar. As contribuições fornecidas por esses estudos se revelam ao longo deste texto por meio das problemáticas a que ele se atém. Archer apresentou-me as perspectivas macro-sociológicas das políticas de estruturação da educação pública, Ball a idéia de ciclo de políticas e Popkewitz as reformas educativas como problema epistemológico. Daí a investigação postular a interdependência entre o enfoque histórico e a teoria social, necessária para iluminar o desenho e as características das políticas educacionais no âmbito das reformas do ensino público na capital federal nos anos de 1922-1935.

De qualquer modo, a validade teórica e especulativa dos estudos de Archer, Ball e Popkewitz para o caso aqui tratado só se confirma quando as fontes acerca dos expedientes de trabalho da Diretoria de Instrução permitiram demonstrar o que é correto

ou não observar. Sob tal perspectiva, a aplicação do termo *política educacional* nesta pesquisa fica restrito aos significados que circularam à época. Por essa razão, a abordagem acaba por enfatizar a acepção forjada “em grupo” no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*.

No *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, a política educacional apareceu como problema filosófico e científico. Termo utilizado para informar do sentido unitário e das bases científicas do plano de reconstrução educacional então apresentado, foi também a instância de considerações sobre as técnicas e as finalidades dos processos de realização da obra educacional. Ao lado das questões de organização e funcionamento escolar, determinar princípios, diretrizes e ideais capazes de modificar as atitudes em face da questão educativa constituíram parte fundamental dos desígnios políticos da administração pública nessa área. Procedeu daí uma abordagem em que um conjunto de idéias abstratas e princípios gerais pareceu decisivo ao domínio da obra educacional. Repetidas vezes a resolução dada aos problemas da administração escolar recebeu críticas por deixar de determinar fins públicos para a educação. Sobressaiu especialmente a acusação de que o empirismo, a artificialidade e a estreiteza de horizontes de sucessivas iniciativas de reforma impossibilitou criar para as instituições escolares uma direção unívoca de propósitos, bem como submetê-las a medidas de administração objetivas ou fazer delas o pólo magnético de uma concepção de vida (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932, p. 34).

A consciência das funções de uma filosofia da realidade social para a vitalidade das ações escolares estabeleceu a doutrina como horizonte da política educacional no *Manifesto dos Pioneiros*. Aconteceu ainda da administração dos serviços escolares importar politicamente. Sob a presunção de que se poderia ser tão científico no estudo e na resolução dos problemas educativos como nos da engenharia e das finanças, foi esse o setor encarregado da irradiação dos fatos das reformas educacionais (cf. MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932, p. 37).

Em 1932, conforme ocorrera no Distrito Federal e em mais três ou quatro Estados na década anterior, reconheceu-se nas reformas do ensino impelidas por um combate de idéias e inspiradas por um ideal o impulso dos trabalhos científicos na administração do trabalho educativo (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932, p. 36-37). O interesse por processos mais eficazes para a realização da obra educacional propugnou por meio do *Manifesto dos Pioneiros da Educação* um modelo administrativo implicado com os ditames da ciência. Uma tal aproximação valeu como programa e erigiu como

tarefa o cumprimento do mínimo aceitável para um tratamento científico dos problemas da administração escolar.

Desse modo, determinar os meios de realização dos fins educacionais, empregar as técnicas que lhes fossem necessárias e medir os resultados de toda e qualquer modificação que se poderia assim conseguir na educação passou por ser um clamor de ordem política:

De mais, se os problemas de educação devem ser resolvidos de maneira científica, e se a ciência não têm pátria, nem varia, nos seus princípios, como os climas e as latitudes, a obra de educação deve ter, em toda a parte, uma unidade fundamental, dentro da variedade de sistemas resultantes da adaptação a novos ambientes dessas idéias e aspirações que sendo estruturalmente científicas e humanas, têm um caráter universal. É preciso, certamente, tempo para que as camadas mais profundas do magistério e da sociedade em geral sejam tocadas pelas doutrinas novas e seja esse contato bastante penetrante e fecundo para lhe modificar os pontos de vista e as atitudes em face do problema educacional, e para nos permitir as conquistas em globo ou por partes de todas as grandes aspirações que constituem a substância de uma nova política de educação (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932, p. 71-72).

A circunstância de um escrito programático reinvestiu as funções públicas da educação, o processo educativo e a formação dos professores de razões políticas. No texto do manifesto interessou a construção de um aparelho administrativo centralizado e a obtenção de um saber organizacional útil à administração da educação pública. Havia a ênfase nas necessidades públicas em face da educação, a serem satisfeitas por meio de ações ou processos capazes de fixar os princípios científicos e no regime escolar de educação como garantia política da unidade íntima da estrutura e da organização dos elementos constitutivos do ensino e do sistema educacional (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932, p. 49).

Em parte, foi entre as tarefas de tornar efetivo o acesso de todos à escola, de afastá-la de todo o dogmatismo sectário e de estender a escolaridade até uma idade conciliável com o trabalho, que a educação apareceu como atribuição estatal no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Por outro lado, foram evocados naquele texto dispositivos de formação, de controle e de controle da formação. O programa de racionalização e secularização da cultura, bem como da individualização pedagógica e da universalidade de acesso à educação reivindicou uma preparação e uma organização calculadas da formação escolar e docente, da administração do trabalho educativo e da unidade de todos os graus e instituições escolares. A realidade do regime educacional que ficou confiado ao Estado passou assim por um conjunto de instruções pedagógicas, pela preparação profissional dos professores e pela articulação dos diversos graus do ensino num sistema único de finalidades, de princípios e de métodos.

A proposta de utilizar os instrumentos jurídico-administrativos de governo para a defesa de uma escola única, pública, leiga e gratuita criou as condições para que a expressão *política educacional* pudesse circular entre os intelectuais. Em face das reformas da instrução pública no Distrito Federal, na Bahia, em Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo, pareceu haver razões suficientes para se assumir a transferência do terreno administrativo, em que surgiu o agrupamento de intelectuais responsável pela publicação do *Manifesto*, para o plano político-social no tocante à solução dos problemas escolares. A política educacional foi, sob a rubrica dos signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, um meio de organizar e desenvolver uma ação durável de reforma escolar. Correspondeu à aplicação de um princípio unificador, à unidade educativa de uma obra metódica e coordenada, a um plano integral de ininterruptos esforços, fecundos em criações e iniciativas e tão eficiente em intensidade quanto em extensão.

Ao termo política educacional coube designar então os meios de universalização das normas da formação escolar formal e de generalização dos valores sociais do ensino público. A referência a um conjunto de processos de fiscalização e controle sobre a definição de atribuições e deveres fez-lhe pleno de conseqüências administrativas. Evitar o desperdício de despesas, zelar pelo planejamento das ações e a firme distribuição de atividades metódicas, recobrem um conjunto de atos que se formalizou como tarefas de um corpo administrativo especializado e ciente da necessidade de recursos materiais para realizá-los. Daí a ampla autonomia técnica, administrativa e econômica ser lembrada como a garantia da regularidade subjacente a toda ordem de serviços educacionais (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932, p. 51). Foi, sobretudo, exigência de cautela contra qualquer efeito contraproducente da política de Estado, das crises dos erários públicos e de influências e intervenções subalternas a caprichos pessoais ou apetites de partidos. O movimento assinalado no *Manifesto* buscou também no enquadramento funcional da educação pública determinar politicamente a reconstrução educacional no país.

É principalmente nessa perspectiva que a expressão “política educacional” tem utilidade neste estudo. Em razão do modo como a emprego aqui, tal categoria configura a própria abrangência das análises da pesquisa.

Período de vigência de um modelo de política educacional

O recorte temporal desta pesquisa abrange a década e meia que vai da posse de Carneiro Leão na Diretoria de Instrução até a demissão de Anísio Teixeira da Secretaria de Educação da capital. Em relação aos propósitos da presente abordagem, as razões são várias.

Em primeiro lugar, porque a investigação acerca das muitas maneiras de se administrar a reestruturação da educação pública que prevaleceram entre 1922 e 1935 na Diretoria de Instrução sugere já estarem em vigência as propostas de ação estabelecidas no *Manifesto* em 1932. Não escapa a nenhuma leitura desse documento o fato de que ele foi o compromisso público da vanguarda educacional em abrir caminho para a reforma social via renovação educacional (cf. XAVIER, 2002, p. 42; CAMARA, 2003, p. 41; CURY, 2004, p. 118-119). Ocorre que o *Manifesto* também deixa explícito seu propósito de orientar e conjugar as idéias e iniciativas promovidas isoladamente a partir de 1920 pelas reformas do ensino paulista, mineiro, pernambucano, baiano, capixaba e carioca. Sobretudo, valoriza o projeto político que a atuação dos seus signatários sintetizava. Dentre eles, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira tiveram papéis centrais. Azevedo foi o relator do *Manifesto*, seu principal autor e, assim, uma espécie de publicista dos esforços já realizados para consolidar certas práticas de controle da educação escolar. Anísio Teixeira pareceu ser o principal articulador das adesões ao *Manifesto*. Muito porque, como mostra Libânea Xavier (2002, p. 29), Anísio era reconhecido por seus pares como líder natural do grupo. O próprio Fernando de Azevedo destacava isso (cf. ATc. 31.12.27). Perceptível também foi o modo como ambos acompanharam o trabalho um do outro, opinando, convivendo com parte da mesma equipe, que se reunira em torno de Fernando de Azevedo e que então acatou a liderança de Anísio Teixeira. Sob esse ponto de vista, as relações interpessoais firmadas no âmbito da Diretoria de Instrução da capital federal sustentaram a vigência de uma certa comunidade de idéias e aspirações que permite fazer do advento reformista do período 1922-1935 um recorte de referência para a pesquisa.

Depois, as redes de sociabilidade das quais resultou o *Manifesto* foram as mesmas que estavam ativas quando do trabalho de implantação das reformas do ensino no Distrito Federal. Portanto, os vínculos sociais e institucionais constituintes do circuito de circulação dos modelos e dos objetos culturais no qual participaram Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira corresponde a uma segunda motivação da periodização a que se presta este estudo. Ao rastrear os contatos entre os signatários paulistas do *Manifesto* e membros da *Ligue Internationale pour L'Education Nouvelle*, Marta Carvalho (2004, p. 169) entendeu que a reforma educacional promovida por Fernando de Azevedo no Rio de Janeiro ampliou uma rede de relações constituída em São Paulo, fortalecendo laços preexistentes e constituindo outros. As evidências que reuniu acerca dos contatos de Adolphe Ferrière no meio educacional brasileiro, das visitas de George Dumas e Paul Fauconnet a São Paulo e do envolvimento de Lourenço Filho e Fernando de Azevedo no movimento internacional da Escola Nova propiciaram incursões de pesquisa pelos canais de circulação das idéias e das informações incorporadas no programa político-pedagógico expresso no *Manifesto*. Marta Carvalho (2004) valeu-se delas para tomar conhecimento dos problemas, para encontrar as perguntas acerca das condições de difusão das iniciativas, dos preceitos e dos princípios do movimento *escolanovista*. Assim, perante a informação que ainda em 1930 Ferrière estava em contato com Celina Padilha com vistas à filiação da Federação Nacional das Sociedades de Educação à Liga, Marta Carvalho questionou porque até então nenhuma sociedade educacional brasileira tinha-o feito. Do mesmo modo, indagou a respeito do que representaram os contatos com George Dumas e Paul Fauconnet para as estratégias por meio das quais Azevedo e o grupo de educadores que se constituía em torno dele e de Júlio de Mesquita Filho construíram sua hegemonia política no campo educacional. Marta Carvalho (2004) também indagou as similitudes entre as diretrizes de campanha pela escola ativa na França e no Brasil, sobretudo a possibilidade de Azevedo ter encontrado nas publicações da *Association des Compagnons de l'Université Nouvelle* todos os tópicos que estruturaram o *Manifesto*. Esse tipo de interesse nas redes de relações pessoais e de solidariedade intelectual enriqueceu a historiografia dos seus acertos e do vanguardismo de suas iniciativas com a compreensão das alianças que os escolanovistas brasileiros expressaram e fortaleceram.

Na Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal surgiu um discurso compartilhado entre os grupos de educadores que gravitavam em torno de *O Estado de São Paulo* e da seção carioca da ABE cujo significado político Marta Carvalho (2004)

analisou. Acompanhando os laços estabelecidos entre membros da ABE carioca que apoiaram a reforma e a ampliação dos horizontes políticos e a plataforma pedagógica do grupo paulista encontrou Vicente Licínio Cardoso, Celina Padilha e Edgard Sussekind de Mendonça somados à rede de relações constituída em São Paulo (CARVALHO, 2004, p.169). Nesse sentido, o deslocamento de Fernando de Azevedo de São Paulo para o Rio de Janeiro ampliou o *front* das disputas entre o grupo de *O Estado de S. Paulo* e a velha geração de normalistas que institucionalizara o chamado modelo escolar paulista. Para explicitar os princípios norteadores da reforma do ensino na capital, Marta Carvalho (2004, p. 178) lembrou as relações de Fernando de Azevedo com Fauconnet em São Paulo, as suas ligações com *O Estado de S. Paulo* e a cobertura que esse jornal fez dos debates franceses sobre a escola única. Aproximando os aspectos que fizeram da Diretoria Geral de Instrução do Distrito Federal um ponto difusor da *escola nova* do texto do *Manifesto*, cotejou-os com os paradigmas estabelecidos pelos especialistas franceses da *Association des Campagnons des l'Université Nouvelle*. Além de muitas outras possibilidades, Marta Carvalho (2004, p. 178) pensou os textos com que Fernando de Azevedo justificou a reforma de 1928 como peças de uma ação largamente forjada sobre o plano de organização do ensino francês que essa associação defendeu. Quando comparados o modelo de escola única embutido nas medidas de implantação da reforma do ensino no Distrito Federal e as formulações francesas sobre o tema, o resultado pôs em evidência a maneira original como as redes de relações pessoais e institucionais constituíram os canais de permutação dos anseios de mudança educacional entre Brasil e França (cf. CARVALHO, 2004, p. 178-179).

Outra instância de articulação do movimento educacional brasileiro que Marta Carvalho (2004) especificou foi a Federação Nacional das Sociedades de Educação (FNSE). Fundada por iniciativa de Vicente Licínio Cardoso e presidida por José Augusto, editor de uma das publicações que chegou às mãos de Ferrière quando da sua visita ao Brasil, reuniu algumas das figuras mais expressivas entre os signatários do *Manifesto*. No Distrito Federal, Frota Pessoa, então subdiretor administrativo da reforma do ensino dirigida por Fernando de Azevedo encarregou-se pessoalmente da sua organização. O grupo paulista trazia Sampaio Dória e Lourenço Filho que aglutinados em torno de Vicente Licínio Cardoso participaram com o próprio Fernando de Azevedo, com Anísio Teixeira e com Venâncio Filho do projeto da Federação. Assim, justificadamente Marta Carvalho (2004, p. 161) aventou que um dos eixos pelos quais se articulou a aliança que se expressou e se fortaleceu na FNSE pareceu ter sido a

aproximação resultante do trabalho comum de alguns desses educadores com outros membros da ABE, na implantação da Reforma Fernando de Azevedo. Nesse contexto, as referências de Ferrière à Federação Nacional das Sociedades de Educação apareceram-lhe como uma derivação do impacto efetivo da reforma do ensino da capital no movimento de renovação educacional do Brasil. Sobretudo, as informações de Ferrière confirmaram a sua percepção de que em um momento no qual, na ABE, se fortalecia um movimento de reação contra os rumos que vinha tomando o movimento educacional do país, a FNSE apresentou-se como alternativa institucional (CARVALHO, 2004, p. 161).

Em seguida, há razões para tomar o reposicionamento que os signatários do *Manifesto* lograram no campo educacional como fator determinante do recorte temporal deste estudo. O lançamento daquele documento recrudesceu a série de rachas que opunha os principais responsáveis pelo comando das operações de reforma da instrução na capital do país. De maneira que, também as tensões no interior do movimento educacional no período passaram pela administração do ensino na cidade do Rio de Janeiro entre 1922-1935. De fato, não só os compromissos que produziram o amálgama doutrinário de sustentação do *Manifesto* informam sobre os círculos sociais e institucionais dos quais participaram Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. As dissensões que então ocorreram no movimento educacional após o lançamento do *Manifesto* são igualmente indicativas da periodização adotada pela pesquisa. A preocupação que Mirian Warde (2004) teve de questionar os efeitos de desagregação do *Manifesto* é uma auxílio nesse sentido. Sobretudo, Warde ateu-se a refletir sobre as tensões existentes no momento de compor a lista de assinaturas. Entre as dificuldades de arregimentação, a gestão da Instrução Pública no Distrito Federal pareceu-lhe central para decifrar porque, apesar de membro da presidência da Associação Brasileira de Educação empossada em 1931, ao lado de Anísio, Carneiro Leão teria se negado a assinar o *Manifesto* e aceitado, em contrapartida, manter-se na presidência do ano seguinte, composta de signatários da peça que ele não endossara (WARDE, 2004, p. 225). Pensou essa estratégia como de oposição não ao texto do documento, mas ao seu redator, Fernando de Azevedo, que não poupou esforços para afirmar a diferença de sua gestão em relação a de Carneiro Leão. À notoriedade que Azevedo ambicionou alcançar na gestão de Anísio, como precursor da grande obra a ser completada, Warde (2004, p. 224-226) contrapôs o trabalho de convencimento exercido sobre Carneiro Leão para que ocupasse um lugar na presidência da ABE após as

distensões provocadas pela publicação do *Manifesto*. Por conta disso, aventou a importância da influência exercida por Afrânio Peixoto na decisão de permanência de Carneiro Leão. Quase uma década mais velho que Leão, Afrânio estava-lhe próximo em prestígio, tinha marcada presença científica e educacional e respaldo para argumentar que as posições e os princípios de conduta de Carneiro Leão não haviam sido eliminados da associação.

Aliás, basear nas posições educacionais e em princípios de conduta o exame do prestígio político das autoridades que passaram pela Diretoria Geral de Instrução do Distrito Federal revelou-se uma formulação de bastante efeito sobre a ausência de Carneiro Leão entre os signatários. Mirian Warde (2004) valeu-se dela também para conjecturar acerca do distanciamento que se deu entre Carneiro Leão e Anísio Teixeira. Sobre tudo ressaltou que as posições assumidas por Anísio Teixeira na condução da reforma educacional do Distrito Federal tornaram problemático o posicionamento de Carneiro Leão nos círculos pelos quais se movimentava em pelo menos dois aspectos. Anísio foi alçado à condição de porta-voz do que havia de melhor na educação norte-americana em detrimento do que o próprio Carneiro Leão representava no Instituto Internacional do *Teachers College*: a referência brasileira no campo educacional. E as suas posições pautadas no pragmatismo de Dewey estavam sendo consideradas, naquele momento, mais avançadas do que qualquer outra defendida no Brasil até então, incluindo as propugnadas por Carneiro Leão (WARDE, 2004, p. 226). A presença de Carneiro Leão na trajetória de Anísio, desde que assumiu o cargo de diretor geral da Instrução Pública da Bahia até a presidência da ABE, passando pelas orientações de viagens de estudos e visitas aos Estados Unidos, encerrou sua influência. No estudo das inserções dos signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* na vida pública, Warde (2004, p. 227) entendeu que ao não assiná-lo, Carneiro Leão resistiu ao modo como dois de seus principais articuladores pretenderam se reposicionar no campo educacional. Ou seja, *tanto ao estilo mais explicitamente truculento de Fernando de Azevedo quanto à ligeireza com que Anísio Teixeira se deixava promover, em menos de uma década, como um dos luminares do pensamento educacional renovador brasileiro de corte norte-americano* (WARDE, 2004, p. 227).

Finalmente, há entre 1922 e 1935 a sucessão de três experiências de reforma da instrução na capital do país que compartilharam compromissos, redes de sociabilidade e dilemas. O clamor por uma articulação mais eficiente e integrada das instituições escolares em função da gestão pública e, paralelamente, por uma ampliação da atuação

inclusiva do Estado sobre a população marcou os influxos transformadores dessa década e meia. Carneiro Leão perfilou na cidade do Rio de Janeiro as expectativas quanto aos métodos ativos e ao ensino concêntrico. Coube a Azevedo atendê-las, ou melhor, zelar pela plausibilidade e credibilidade dessas fórmulas pedagógicas. Por sua vez, Anísio imprimiu de forma indelével as características da sua maneira de pensar a educação às estruturas do regime administrativo que encontrou instaurado. Ainda assim, quis ele iniciar pronunciando-se pela unidade e inteireza do processo de renovação educacional desencadeado em 1922 com Carneiro Leão e alcançado por Azevedo na reforma de 1928. Com o que deu envergadura política à gestão que inaugurava no momento mesmo da sua posse no cargo de diretor da instrução em 1931. Não faltaram intermediários influentes. Anísio serviu-se de boa parte da equipe que havia trabalhado com Fernando de Azevedo e trouxe para os serviços técnicos sob sua direção professores próximos de Carneiro Leão. Salvou a aparência de um núcleo pretensamente despolitizado, comprometido somente com uma gestão eficiente, mas que já punha à mostra suas fraturas.

uma difícil operação historiográfica

A importância dos episódios de reforma do ensino no Distrito Federal para a compreensão do movimento educacional entre 1920 e 1935 tornou o período muito freqüentado pela historiografia. Revisitá-lo aqui significou realizar um recorte temático particular e ao mesmo tempo situar o seu estudo em um repertório atual de pesquisas. Os objetivos que limitam o campo de observação deste trabalho foram definidos a partir de um lugar onde já existem muitas análises fundamentais. As relações que as perspectivas desta abordagem mantêm com a historiografia são parte constitutiva do esforço de pesquisa. Em razão disso, elas são discutidas nos capítulos que se seguem, conforme a problemática de cada um. Assim, mesmo sem pretender esboçar agora um quadro das referências que organizaram as questões deste estudo ou, em alguma medida, esclareceram-no, é possível precisar melhor as condições da sua produção, em face do lugar de onde provêm.

A fim de assinalar parte do que Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira efetivamente puseram em funcionamento na Diretoria de Instrução do Distrito Federal tomei como recurso o estudo da história do movimento educacional entre 1920 e 1935. Tal procedimento procurava captar a “ambiência” das reformas da instrução pública carioca no período e, então, mapear a dinâmica de articulação do grupo de educadores que as conduziram. No entanto, mostrou-se também uma maneira de dar alguma conta do acumulado de pesquisa que estabeleceu o tema das reformas do ensino na capital federal e nos Estados como uma questão para a historiografia. Há no amplo e diversificado conjunto de estudos voltados para essas reformas uma permanente reflexão sobre o estatuto da escola na ordem republicana. Assim, na elucidação do projeto político-pedagógico formulado nos anos 20, a escola de então, com suas práticas cotidianas, expedientes educativos e exigências disciplinares, tem sido compreendida nos seus aparelhos, na sua estruturação jurídica e na série de seus procedimentos de registro e controle burocrático. Não escapou a ninguém que estudou alguma dessas reformas da instrução o que se ganhou em eficácia e em capacidade de organização nos serviços de educação pública. Basta considerar as conclusões das pesquisas para depreender de toda a instrumentação por que então passou a escola o apelo ao enquadramento institucional do trabalho educativo e de seus resultados.

O que Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira fizeram na Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal vem sendo tratado no âmbito da história e das ciências sociais, tanto por meio de biografias quanto de monografias sobre cada uma das suas respectivas reformas. A amplitude de um tal interesse foi-me indicativa do valor que o tema apresenta também para a compreensão dos processos de transformação escolar. Por essa razão, procurei na investigação dos procedimentos de organização administrativa e pedagógica do ensino uma maneira de contribuir com a discussão das experiências que a empresa reformista dos anos 20 integrou à escola. A opção não buscou um aprisionamento conceitual, fundando-se na convicção de ser uma possibilidade útil para interseções entre várias das perspectivas da história da educação.

Dentre as experiências que a historiografia decifrou do empreendimento reformista da década de 20 do século passado está a da institucionalização sistemática de idéias e realizações educacionais. A maneira como se operaram mudanças nas representações das práticas escolares e nos programas e disciplinas de ensino atraiu uma atenção interessada na urdidura própria à educação escolar. Estudos sobre a história das disciplinas ou das práticas de leitura e escrita na escola primária do período têm

demonstrado como Minas Gerais, São Paulo e Distrito Federal alteraram atividades de ensino e os modelos de percepção da expressão, da experiência e do raciocínio infantil através de seus respectivos projetos de reforma educacional. Também a utilização de novas modalidades de estruturação do tempo e do espaço escolares recebeu análises capazes de indicar o alcance do tipo de racionalização e das políticas de edificação de escolas que então se estabeleceram na instrução pública desses Estados e da capital. Longe das considerações acerca de esquemas abstratos ou de estruturas neutras da ação escolar, a arquitetura e o conjunto das periodizações operadas na escola constituíram fontes para o entendimento do sistema de valores propugnados à época para a aprendizagem. A substituição da divisão consecutiva do tempo escolar em atividades pela de tempo “psicológico” do interesse, a reconfiguração da grade diária das disciplinas e a arquitetura das escolas urbanas já possibilitaram reflexões nessa perspectiva.

Do mesmo modo, a educação da infância e da criança e as instituições de formação docente suscitaram abordagens consagradas à crítica dos saberes que lhes organizaram as práticas nos anos 20 e 30. Principalmente, a investigação das preocupações que engendraram atitudes e ações em diferentes instâncias das instituições escolares salientou, entre outros particulares, a materialidade dos fazeres administrativos. A percepção do modo como se constituiu uma identidade para a infância ou uma nova prática docente no âmbito do poder público fez com que todo um repertório de instrumentos de controle e interrogação se tornasse problemático para a análise histórica da educação. Ainda na alça de mira dos modelos seguidos pelas reformas da instrução pública por volta da Primeira República, a revisão dos métodos pedagógicos foi tema que prevaleceu no debate em torno das manifestações *escolanovistas* do poder executivo dos Estados e do Distrito Federal. A copiosa bibliografia sobre a *escola nova* já mostrou a falta de unidade semântica dessa designação e as acirradas disputas em torno dos seus significados. Mas, invariavelmente concordou que, por onde o termo conformou iniciativas de reforma do ensino público, assegurou-se a disseminação de propostas de renovação escolar. Não obstante as divergências de interpretação, a miríade de textos que se ocuparam da *escola nova* no Brasil guindou-a à referência permanente no estudo das fórmulas de organização administrativa e pedagógica produzidas no âmbito das reformas paulista, carioca, mineira e pernambucana.

Sobre o projeto político-pedagógico configurado nos anos 20 e 30 do século passado, a historiografia descortinou os meios utilizados para realizá-lo. A história das práticas escolares favoreceu a compreensão da lógica dos fazeres nas atividades de ensino e aprendizagem, nos procedimentos pedagógicos, nos exercícios de leitura e escrita. E pôs em discussão as inovações educativas que o ciclo reformista entre 1920 e 1935 integrou à escola. Sua preocupação com o significado de atividades como a experimentação ou o *self-government* encontrou lugar para incluir o mapeamento dos lugares de poder e as ações dos indivíduos, nas relações que estabeleceram com a materialidade dos bens culturais em circulação nas escolas. Como as práticas escolares, a arquitetura e o emprego do tempo escolar delimitaram um tema de pesquisa. Sem uma história das disposições temporais que a escola constituiu e da arquitetura escolar, a crítica historiográfica dificilmente alcançaria os modos de organização da percepção cognitiva da temporalidade e do espaço público. Senão pela atenção à importância das edificações escolares para a construção simbólica da escola primária, uma parte substantiva das disputas em torno da representação da identidade do país escaparia à análise. Outro tanto de aspectos simbólicos do comportamento social passou por explicações sobre os usos dos espaços interiores da escola. Nesse particular, a preocupação com os valores da exatidão, da eficácia e da regularidade das tarefas educativas serviu como um meio de revelar com clareza a relevância da medida do tempo e do impacto social dos períodos escolares para o entendimento da cultura urbana.

No contexto da pesquisa sobre os métodos educativos postos em circulação na escola primária, importou ainda abordar os dispositivos de difusão e apropriação das escolhas efetuadas. Investigações acerca da formação docente, dos programas escolares e das matérias de estudo contribuíram para isso, percebendo as práticas de ensino confirmadas culturalmente ou em vias de institucionalização. O impulso que os periódicos pedagógicos e a literatura educacional e didática editados em São Paulo, Minas Gerais e no Distrito Federal ganharam por ocasião das reformas do ensino atraiu o foco dos estudos dedicados à história dos esquemas geradores dos fazeres escolares. A ênfase que deram aos impressos foi clara: distinguiram dos usos dos livros didáticos e das revistas ou boletins escolares as representações que agentes determinados fizeram de si mesmos, de suas práticas, das práticas de outros agentes, de instituições e dos processos que as constituíam. Da mesma maneira, abordagens a respeito dos cursos de formação docente, regulares ou de extensão, e dos concursos para professores na Escola

Normal do Distrito Federal sublinharam o valor operatório das representações sobre o exercício do magistério. Ao dirigir o foco para as situações em que as aptidões docentes foram “certificadas”, tais abordagens permitiram ver em cena as tensões políticas, sociais e intelectuais envolvidas na tentativa de transformação das práticas de ensino pelo ingresso do professorado na carreira, pela sua especialização ou pelo acesso nos cargos de maior importância do magistério.

Com efeito, a história dos impressos pedagógicos, da arquitetura escolar, do preparo docente, dos métodos ativos de ensino e da proliferação dos cuidados assistenciais e de saúde na escola resultou em estudos de políticas específicas para a educação pública da época. Sobretudo com eles, pôde-se fazer da política de incentivo à produção e distribuição da literatura pedagógica, da política de edificações escolares ou das políticas preventivas de saúde nas escolas um fator de explicação histórica. Ou seja, a ênfase que definiu a abordagem da ação planejada e dos problemas de decisão no âmbito da educação pública advertiu para a existência de um conjunto de possíveis conexões entre os fazeres escolares cotidianos e o modo de organizar-lhes uma forma material e pedagogicamente diferenciada. Nesse sentido, também a utilização do cinema, da radiodifusão, de laboratórios e bibliotecas suscitaram análises acerca do tipo de renovação que provocaram na escola.

Do mesmo modo, os vestígios da aplicação dos métodos de projetos, do sistema *platoon* e das iniciativas de cooperação e autogestão entre os alunos atraíram para o provimento material do ensino, para os problemas cotidianos da aula ou para as dificuldades da docência parte do esforço historiográfico sobre as reformas da instrução pública. Mais uma vez, os registros de organização do meio escolar abriram perspectivas para ver como as novas exigências postas nas solicitações que a ciência e a técnica imprimiram à sociedade alteraram algo dos esquemas de educação então vigentes. Por outro lado, a história que a saúde pública, a higiene, a puericultura e a psicologia tiveram na escola impulsionou as interrogações acerca da eficácia atribuída aos novos meios e métodos incluídos no repertório docente também na direção das medidas disciplinares e de controle sanitário.

Como se vê, o campo de estudo desta pesquisa afigura-se rico e multifacetado, permitindo *combinar recortes* que a historiografia já tem bem estabelecidos. E de fato, a perspectiva a partir da qual o presente estudo foi elaborado procura ressaltar as relações entre instâncias distintas do empreendimento reformista. Entretanto, a investigação acerca das ações de reforma escolar levou-me aos meandros de uma história das

políticas e da administração educacional. A elaboração da tese de que os meios administrativos de controle e poder da educação pública não são só feitos de estruturas e regras de organização tornou a inventividade das estratégias de ação da Diretoria de Instrução do Distrito Federal o foco da abordagem. A um interesse pelas instituições constitutivas da organização escolar, formado pelo contato com uma historiografia que valoriza a história das práticas culturais, integrei o entusiasmo pela investigação da *criatividade organizada* no reconhecimento de sua relevância na implantação das políticas educacionais.

o recurso às fontes administrativas

Para compreender a vontade incessantemente manifestada nos discursos dos educadores que dirigiam a escola naquela época de ativar um novo conjunto de fazeres no interior da escola e o registro dos seus contentamentos e materializações, recorri às fontes administrativas. A fim de vislumbrar os meios eventuais das reformas educacionais de então gerarem procedimentos, busquei sondar nesse tipo de documentação os processos ínfimos e decisivos da burocracia, os modelos de que efetivamente se lançou mão, os artifícios para aplicação de um decreto público e as práticas de distribuição e controle da população escolar.

Os relatórios administrativos, as atas de reunião, os periódicos oficiais e os mapas estatísticos forneceram o principal das informações que reuni para análise de cada um daqueles domínios. As memórias, as correspondências e o noticiário da imprensa permitiram completar a documentação necessária ao empreendimento. A legislação ao mesmo tempo que serviu de fonte foi objeto a perscrutar entre as demais práticas de formulação e implementação das políticas públicas de educação. De todo o material compulsado, a legislação escolar é que reúne os principais indícios da cumplicidade da administração com a ordenação, o controle e a formalização de novas práticas para a educação pública. Mas, conforme uma oportuna observação de José Luís Sanfelice (2004, p. 100), só em conjunto essas fontes podem traduzir o registro de geração das políticas educacionais e lhes dar alguma materialidade. Nesse sentido, a contribuição que se quis dar diz respeito menos à história da grande reavaliação da

administração educacional entre 1922 e 1935, e mais ao estudo do repertório de suas operações.

A opção pela abordagem do material proveniente ou acerca do expediente da Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal acabou por enfatizar a investigação sobre a organização formal e os recursos do ensino público. Por essa razão, deixei de tratar numerosas questões e aspectos que se equacionaram no curso dos estudos desta pesquisa. Contentei-me em apenas procurar obter certa compreensão da organização dos fazeres na educação pública da capital do país numa década e meia de reformas que foram capazes de consolidar novos contornos às práticas e aos saberes escolares. Pelo mesmo fato, não se vai encontrar aqui muitos traços de uma “história dos intelectuais”. Ainda que Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira tenham trajetórias marcantes como pensadores da educação e suas idéias a respeito do ensino público alcançado repercussão significativa, o investimento na análise das fontes com algum caráter administrativo não me permitiu ultrapassar muito os limites de um relato sobre as suas ações de reforma. Certamente, o mesmo se dá em relação a outras especialidades da história e da historiografia da educação.

Não obstante, a realização das tarefas a que se propôs esta pesquisa foi beneficiada com o trabalho nos acervos da Biblioteca da Câmara Municipal do Rio de Janeiro, do Centro de Documentação de História Contemporânea do Brasil, do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro e do Instituto de Estudos Brasileiros. Nessas instituições encontrei e consultei os materiais centrais da reflexão sobre o funcionamento da Diretoria de Instrução do Distrito Federal e do sistema escolar que ela administrou. As principais fontes selecionadas foram a *Classificação por merecimento – ata de eleição do terço, 1927-1929*, a *Coleção de Leis Municipais Vigentes*, os *Álbuns de Recortes* de Fernando de Azevedo, o *Boletim da Educação Pública*, o *Boletim da Prefeitura do Distrito Federal* e uma singular documentação manuscrita contendo apontamentos a respeito da organização da administração escolar na capital federal entre 1922 e 1935. Os registros que sobreviveram com este conjunto de documentos deram ensejo às muitas manobras utilizadas neste estudo para construir os limites do campo de questões ao qual se permitiu responder. Alertado que eu estava pelas considerações de Arlette Farge (1991, p. 75) sobre a atração do arquivo, a pesquisa das fontes serviu para propor uma inteligibilidade própria ao que me foi possível pensar.

Cumpra ainda explicar os parâmetros de leitura impostos ao material de arquivo. Assim, segue-se uma breve apresentação do processo de questionamento das fontes e da forma de análise dos resultados deste trabalho. A tarefa principal, agora, é explicitar a maneira como utilizei-me da documentação de arquivo.

O ponto de partida necessário foi delinear uma topografia de interesses. De saída, privilegiei os temas que concerniam à administração pública do ensino para estabelecer a coerência inicial da série documental. Reunir os registros da ação administrativa da Diretoria de Instrução do Distrito Federal me possibilitou perceber a quantidade de informação tratável em função daquele critério. E, em conformidade com Chapoulie e Briand (1994, p. 16), considerar que organizar a análise a partir desses registros corresponde a estudar as propriedades de funcionamento da instituição escolar. Adotar essa perspectiva significou ocupar-me da administração do trabalho educativo, das relações entre a docência e a burocracia, do sistema público de educação, dos artifícios de implantação das reformas do ensino e do controle das populações escolares como fatores de uma investigação específica. O fundamental da discussão em torno de cada um deles diz respeito a suscitar questões e explorar possibilidades de entendimento sobre os modos como a administração central da educação pública buscou reorganizar os fazeres escolares na capital do país entre 1922 e 1935.

Como, neste estudo, se escolheu trabalhar com um inventário de estratégias de controle e administração da educação pública, vislumbrei na história institucional da Diretoria de Instrução um modo de circunscrever a problemática da pesquisa. Por essa razão, interessei-me pelas características organizacionais da repartição pública encarregada de gerir a *rede de movimentos sócio-populacionais* (NÓVOA, 1995, p. 25) que a escola envolvia à época. As interrogações, então, repousaram sobre o enfoque que as ações para concertar recursos de gestão suscitavam. No âmbito das condicionantes estruturais (FRIDENSON, 1989, p. 1470-1473), perguntei-me sobre o alcance dos dispositivos de supervisão e controle. Em relação às operações e manipulações técnicas, importava-me a lógica de funcionamento que supunham, questionando como contribuíam para gerar as *estratégias de estabelecimento* (HUTMACHER, 1995, p. 55-57) das políticas de reforma da educação pública de então. Na dimensão dos fatos escolares (cf. CHAPOULIE; BRIAND, 1994, 17-18; DESAULNIERS, 1992, p. 98-99),

indaguei-me acerca das soluções institucionais que foram apresentadas para ampliar as oportunidades educativas da população na capital federal. Sobretudo, a análise dos quadros estatísticos levaram-me a reconhecer a relevância das manobras de estruturação da oferta de vagas nas escolas e do tratamento dos fluxos de alunos para a política educacional do período 1922-1935. O desenrolar da pesquisa e do exercício arquivístico propiciou ver na Diretoria de Instrução um lugar onde as práticas de escrituração cada vez mais transformavam a vida escolar cotidiana em objeto que se podia observar, medir, controlar e, portanto, *incluir* na sua supervisão.

Tão logo as questões de pesquisa mostraram-se relacionadas com o estudo da instituição que, no âmbito das políticas educativas da capital permitia e comandava as características de um *poder decisivo*, os horizontes de interpretação das fontes se alteraram. A configuração institucional da Diretoria de Instrução impunha reconhecer a importância desse lugar organizacional para uma mínima coordenação das ações individuais no interior do sistema escolar público. Por essa razão, debrucei-me também sobre o repertório de operações administrativas que constituiu os dispositivos de poder sob os quais os sujeitos transitavam enquanto estavam nas instâncias escolares. Nesse sentido, o conceito de estratégia de Michel de Certeau (1994) foi um aporte de análise útil. No destaque dado às manobras administrativas, a idéia de que são *estratégicas* as ações que permitem capitalizar vantagens conquistadas, preparar expansões futuras e, assim, obter autonomia em relação à variabilidade das circunstâncias (CERTEAU, 1994, p. 99) conferiu perspicácia aos esforços de compreensão do funcionamento da Diretoria de Instrução do Distrito Federal. Principalmente, Certeau (1994, p. 102) auxilia no estudo desse tipo de procedimentos com advertências fundamentais envolvendo o alcance das relações de força e poder constituídas pelas estratégias. Na sua concepção, é central identificar os usos, a apropriação e, especialmente, a reutilização dos modelos de conduta impostos às pessoas pelas instituições. Nos termos em que ele pensava, a ênfase nos artifícios e subterfúgios de movimentação dos sujeitos num sistema de poder e controle possibilita entrever hábeis utilizações dos significados oficiais, por vezes vantajosas, em parte subversivas.

No que se refere ao método, as considerações de Certeau (1994) contribuíram para definir a problemática desta pesquisa. Contudo aqui, o estudo das estratégias procurou servir ao argumento de que também elas são uma ação inventiva, não exatamente de indivíduos, mas de coletividades. Sobretudo, as instituições constitutivas da organização escolar se beneficiaram da engenhosidade com que os seus altos

funcionários equacionaram os problemas cotidianos ou de concepção das políticas educativas. Entendo que qualquer abordagem dos *procedimentos de poder sobre os outros* melhora a acuidade das suas conclusões se reter de Certeau a maneira como pensou as práticas cotidianas. Não obstante haver outras questões a respeito da noção de estratégia (Foucault, 2003; Bourdieu, 1996; Habermas, 1970 e 2004, Giddens 1979 e 1989, Willis, 1991), nenhuma outra supõe em cena a desproporção que há entre a inventividade cotidiana e uma elucidação estratégica. Isto é, dizer que falta em outras análises do “modelo” estratégico de ação a perspectiva da reutilização, da apropriação de um repertório de práticas, de usos e de saberes. Sendo assim, o privilégio conferido por Certeau (1994, p. 104-105) à problemática das práticas cotidianas avisa da relação que a experiência dos sujeitos mantém com as instituições de ordem sócio-política. No caso desta investigação, o móbil não é a miríade de movimentos aleatórios que as populações impõem às redes de coerção e controle sociais. No entanto, a partir desse ponto de vista o advento reformista dos anos 1922-1935 na capital federal melhor expõe os aparelhos sócio-econômicos e políticos das instituições administrativas do sistema público de ensino. Em relação às práticas cotidianas das comunidades para as quais serviram, as panóplias administrativas e aparelhagens disseminadas pela Diretoria de Instrução foram como que notações fugazes de poder, *insularidades efêmeras*, para ainda uma vez utilizar Certeau (1994, p. 105).

Principalmente política, a história a qual se prestou esta abordagem considera as instituições como a Diretoria de Instrução uma organização que reage a uma série de tensões externas. Conforme Julliard (1976, p. 190) havia vislumbrado e hoje, entre outros, Remond (1996) e Sirinelli (1998) vêm praticando, ela interessa-se pela busca das respostas que as instituições políticas constituem para continuar funcionando no contato com instâncias sociais de outro tipo. As questões atualmente postas pela história política observam o estudo do poder e de sua repartição (Julliard, 1976, p. 190; Sirinelli, 1998, p. 125). Sobretudo nessa direção, as contribuições de Foucault (1987) têm servido como meio de abarcar os aspectos mais informais do exercício do poder em instituições de pequena abrangência como as escolas e, no caso aqui, as organizações do seu controle. Portanto, os ditames da história política são uma preocupação de fundo metodológico que diz respeito ao objeto desta pesquisa. No tratamento histórico das políticas educativas dos anos 1922-1935 na capital do Brasil torna-se especialmente significativo o conjunto de interrogações que a problemática do poder e a perspectiva antropológica dos fenômenos políticos foram capazes de impor. O resultado das discussões de

pesquisa, então, sintetiza o esforço de refletir sobre as estratégias de ação da Diretoria de Instrução do Distrito Federal numa década e meia de reformas do ensino público a partir de alguns aportes da história política.

considerações sobre a forma de expor os resultados de pesquisa

Entre as maneiras de compreender as ações que as reformas do ensino público ocasionaram na capital federal entre 1922 e 1935, o estudo das suas estratégias e técnicas operatórias segue como produto de pesquisa. As respostas às circunstâncias e as escolhas por tal procedimento e tais instrumentos, de preferência a outros, serviram de referência para uma amostragem geral das ações de que se pôde lançar mão para consolidar um modelo de gestão da população na escola. Desse modo, a sobrevivência de registros sobre o trivial da administração do ensino e as muitas observações perspicazes que contêm contribuíram para deslindar os interstícios do empreendimento reformista daqueles anos na educação pública da capital federal. A forma de expor os resultados dessa investigação presta conta deles e faz dos domínios nos quais são mais marcantes as seções que lhes apresentam os contornos. Assim, os cinco capítulos em que foi dividida a abordagem têm o propósito de entrever as principais instâncias de implementação das políticas públicas de educação articuladas pelas reformas da estrutura de funcionamento escolar sucessivamente promovidas por Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira na cidade do Rio de Janeiro. Tratam sucessivamente da administração educacional, das relações entre a docência e a burocracia, do sistema escolar, das práticas legislativas e do controle das populações escolares.

No primeiro deles, as estruturas para administrar o trabalho educativo e as suas instâncias de realização são indicadas. Pareceu imprudente analisar os meios eventuais das reformas educacionais independente da instituição em função da qual eles silenciosamente se organizaram. Em função dessa precaução, a Diretoria Geral de Instrução Pública foi objeto de um estudo detido, interessado em designar seu tipo de racionalidade, suas possibilidades de articulação política e sua capacidade de inventividade. Sob esse aspecto, os relatos que Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e

Anísio Teixeira deixaram de suas gestões possibilitam uma série de considerações e um mapeamento dos espaços e do clima dessa repartição da prefeitura da capital federal. Daí emergem alguns *percursos de gerência* que permitem alcançar os bastidores das manobras e operações de reforma no ensino público da cidade. Em parte, eles interessam pelo que exprimem da intensidade e da dificuldade das questões então enfrentadas pelo país na busca de uma política pública para a educação popular. Por outro lado, contentam a pesquisa apenas com os vestígios de uma incessante atividade administrativa.

O segundo capítulo resulta das informações que se pôde reunir sobre a carreira do magistério com a leitura das *Atas de Eleição para Classificação por Merecimento* do ano 1927-1928 e das designações registradas no *Boletim da Prefeitura do Distrito Federal* entre 1932 e 1935. Nesse sentido, cobre dois quadriênios das promoções docentes trabalhando com os trâmites de acesso à distinção. Contudo, do ponto de vista do que era preciso o professorado fazer e da maneira como devia fazer para ser distinguido, a análise dos procedimentos de classificação da carreira docente abrange a concepção dos critérios de avaliação e as estratégias de sua verificação. No âmbito do que se entendia e desejava postular como competência profissional à época na capital federal, a legislação do ensino, os seus dispositivos e os relatórios administrativos ainda detém as principais indicações. Antes, porém, de focar as pressões burocráticas presentes no exercício do magistério, o empenho em entender as relações entre a docência e o poder público vai na direção dos dispositivos configurados para especializar e controlar as práticas de ensino nas escolas públicas do Distrito Federal. Assim, a problemática do controle doutrinário da formação docente prepara as discussões que são feitas acerca dos trâmites, dos critérios e estratégias de promoção e designação na carreira do magistério municipal do Rio de Janeiro. No que ela envolve de decisivo para a política educacional daqueles anos, instiga uma exploração dos diferentes aspectos que assumiu nas administrações de Carneiro Leão, de Fernando de Azevedo e de Anísio Teixeira.

As alterações que o sistema de educação pública da capital do país sofre com a criação das Escolas Técnicas Secundárias e com a Universidade do Distrito Federal são tema do terceiro capítulo. Combinado com a história da organização da estrutura de serviços escolares da cidade, ele abarca as manobras para ampliação das oportunidades educativas do ensino público no país e sua importância política e social. Do ponto de vista analítico, o sistema escolar é considerado um espaço de manobras administrativas

dotado de variadas possibilidades de arranjo e articulação, tendo sido institucionalizado de acordo com uma política de educação específica e para atender às suas necessidades. Com uma tal orientação, o estudo resultante da investigação em fontes legislativas e em depoimentos publicados nos relatórios ou ensaios críticos de pessoas ligadas ao Departamento de Educação do Distrito Federal privilegia a atividade criadora verificada ali entre 1933 e 1935. Sobretudo, as inventivas do governo municipal para estreitar as relações entre os cursos profissionalizante, elementar e universitário aparecem agora como motivo de pesquisa, sua compreensão a essa altura constitui uma maneira de destacar as conseqüências que tiveram para o funcionamento da rede escolar da capital.

O quarto capítulo persegue os expedientes utilizados para a implementação das políticas educacionais da Diretoria Geral de Instrução Pública e, depois, do Departamento de Educação do Distrito Federal. Desta vez, o que se deseja apontar é a questão do como um decreto público ou uma determinação executiva implantam no sistema educacional um repertório de novas operações possíveis e consolidam práticas. O esforço, então, vai todo no sentido de refletir sobre as prescrições legislativas das reformas educacionais do período, tomando como objeto de análise não a totalidade dos seus dispositivos, mas apenas os artifícios por meio dos quais manobras minúsculas triunfaram. Assim, a perspectiva que mais interessa explorar recobre as tarefas de regulamentação das leis de reforma da educação pública. Em vez de enfatizar a exegese do que se materializa nas leis do ensino, a opção da abordagem será pelas práticas operadoras do enunciado normativo, pelos estratagemas relevantes ao fazer administrativo. Por essa razão, o *Digesto* de 1926, o Código de 1928 e a centena de decretos que regulou o regime escolar do Distrito Federal entre 1932 e 1935 são, simultaneamente, fonte e também objeto da pesquisa acerca das silenciosas organizações das reformas do ensino público da época. Para o estudo dos modos de garantir e controlar a legalidade das mudanças pretendidas, eles ilustram as ações sinuosas, as astúcias, que um texto normativo contém.

O interesse pelas técnicas aplicadas sobre a população escolar para fazer funcionar um sistema de educação de *massa* conduzem o último capítulo. Nessa seção, são investigados os quadros estatísticos publicados pela administração central do ensino. Não exatamente porque permitem consultar as estimativas e as medições da expansão escolar, mas por beneficiarem uma reflexão sobre os modos de gerir na escola uma concentração cada vez maior de crianças com indícios das ações associadas às tarefas de quantificação, classificação e distribuição da sua população. Nesse sentido, as

estatísticas de ensino servem de fontes para análise histórica de uma série decisiva de operações de controle daquilo que é específico aos fenômenos da escolarização de massa. Por isso, o rendimento do sistema educacional, a saúde e a disciplina do corpo discente aparecem como fatores tão administráveis quanto o trabalho docente, a burocracia ou as instituições escolares. Ainda quanto à forma de redimensionar a capacidade de atendimento do sistema público de educação, os relatórios administrativos, o noticiário da grande imprensa e as circulares de expediente dão conta dos artifícios de rentabilização do espaço e do tempo escolares. Uma ação de planejamento, que abarca desde a instrumentação didática da arquitetura das escolas até os processos de repartição dos turnos de ensino e da grade diária das disciplinas, passando pela sujeição da motricidade aos princípios da eficácia do trabalho, se deixa atestar na leitura desse conjunto de documentos. Em relação ao que se pôde apurar com o estudo da organização das atividades escolares, as cifras do cômputo estatístico trazem consigo os vestígios das várias manobras através das quais surgiram.

Uma reflexão acerca das questões suscitadas no exercício da pesquisa encerra o texto da tese. Assim, as conclusões expressas resultaram do cotejo das estratégias que Antônio Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira utilizaram para forçar uma reformulação da ação executiva da Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal. Sobretudo, aparece como problemática a forma de atuar desse foco da autoridade educacional na coordenação do processo de mudança posto em curso nas escolas públicas com o advento reformista de então. Além disso, cumpriu esclarecer, a esse propósito, que o encaminhamento positivo e a condução consciente do fluxo de transformações são apenas a parte mais visível da realização de uma reforma do ensino público. Subjaz nas iniciativas de renovação da educação escolar uma inconfessa atividade de improvisação e invenção cotidiana, a consciência prática das operações possíveis que as estratégias de controle e organização da administração central do ensino revelaram ter à época. No texto de conclusão da pesquisa estão entrelaçados ainda as perspectivas de uma história política do reformismo de causa educacional e o enfoque no cotidiano da administração da educação pública entre 1922 e 1935. Afinal, tanto quanto os problemas do funcionamento escolar que a ação política tornou visível, cumpriu compreender as estratégias criadas para concretizar em política educacional operações de gestão e organização da escola pública.

capítulo 01
a administração do trabalho educativo

Quando Antônio Carneiro Leão estava prestes a deixar o cargo de diretor da Instrução Pública do Distrito Federal publicou um testemunho do que conseguiu, ou tentou, no seu quadriênio administrativo. *O ensino na capital do Brasil* é, justamente, um apelo para o renovação dos métodos administrativos da educação pública. Traz o cômputo dos trabalhos feitos e a declaração dos motivos da impossibilidade da concretização de certos planos. Carneiro Leão (1926, p.7) juntou, também, aos resultados e justificativas, as suas conclusões sobre a administração pública do ensino:

Penso que a direção do ensino não é tarefa meramente pedagógica nem tão pouco apenas burocrática, mas antes de tudo, de caráter social e político de importância considerável, em toda parte.

Sobretudo foi destacada a dificuldade política de agir na capital federal. Em meio ao que Carneiro Leão considerava *um saber de experiências feito*, predominaram as soluções para os impasses, os embaraços e os enfrentamentos com que se deparou a reforma da instrução pública do Distrito Federal. Um movimento do mesmo tipo ganhou expressão tanto com Fernando de Azevedo quanto com Anísio Teixeira quando se despediram do cargo de diretor da instrução pública da capital. Em 1931, *Novos caminhos e novos fins* compilava os textos e discursos produzidos por Fernando de Azevedo nos anos em que dirigiu a instrução pública carioca. Em 1935, Anísio Teixeira

reuniu textos programáticos e partes do relatório administrativo que apresentou ao prefeito do Distrito Federal, Pedro Ernesto, em 1934 num volume cujo título era *Educação para a democracia*. Ambas as publicações imbricavam-se com toda uma série de práticas ou de estratégias administrativas que custaram a seus autores oposição e até perseguição. Ninguém que estudou as reformas do ensino público na capital federal entre 1928 e 1935 ignorou a força dessa dimensão política no fazer administrativo.

Em sua tese, em que estudou as práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal, Diana Vidal (2001) entendeu a manifestação de solidariedade de Anísio Teixeira com a reforma educativa de Azevedo como uma exigência política. Mostrou que a indicação de Anísio para dirigir a instrução carioca respondia às reivindicações da Associação Brasileira de Educação, especialmente “para recuperar a imagem de alguns educadores hostilizados com as mudanças políticas resultantes da revolução de 1930” (VIDAL, 2001, p. 58). E que serviu para recriar as esferas de competência administrativa da Diretoria Geral de Instrução, segundo os princípios da educação ativa instituídos pela reforma do ensino de 1928. O trabalho também foi atento ao clima de perseguição e de controle das idéias políticas que prenunciou o Estado Novo nos anos 1936-1937. Entre as ações cíveis na justiça e os inquéritos para apurar irregularidade administrativa ou subversão política na Diretoria de Instrução da capital federal, Vidal (2001) encontrou as tensões provocadas pelos dispositivos que, de 1931 a 1937, funcionaram no Instituto de Educação para introduzir uma nova prática docente.

Também o doutorado de Clarice Nunes, e mais ainda a sua tese de livre docência, discutiu a transição que se deu na Diretoria Geral de Instrução do Distrito Federal entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, do ponto de vista político. A sua análise do episódio compreendeu as circunstâncias em que ela ocorreu. Pôs em evidência que a presença de Pedro Ernesto na prefeitura do Distrito Federal abriu caminho para a indicação de Anísio Teixeira na Diretoria Geral de Instrução. Ao Estado-maior do governo Vargas interessou atender às pressões dos tenentistas do Clube 3 de Outubro e substituir, com sua interventoria da capital, a imagem desgastada pelas denúncias de corrupção de Adolfo Bergamini por Pedro Ernesto. De fato, foi como imagem adequada ao ideal de regeneração política das lideranças do processo revolucionário que as pesquisas de Clarice Nunes (1993; 2000) encontraram associadas a atuação política e a organização pública do ensino, no período. A autora mostrou

fundamentalmente o modo como a postura de técnico assumida por Anísio Teixeira marcou seu distanciamento dos *políticos profissionais*, mas não das disputas político-ideológicas do momento (NUNES, 2000, p. 230). E assim, como a ação administrativa redundou uma opção política definida pelo compromisso profissional com o exercício da docência (NUNES, 2000, p. 585-587).

A problemática política das reformas da instrução pública sempre ocupou um lugar central nas pesquisas de Marta Carvalho. A começar pela sua tese de doutoramento em que foi analisado o autoritarismo do projeto de renovação educacional forjado na Associação Brasileira de Educação entre 1924 e 1931. A influente idéia de uma “instituição eficaz de difusão do pensamento pedagógico europeu e norte-americano”, apresentada por Fernando de Azevedo, não se confirmou na documentação levantada por Marta Carvalho (1998, p. 31). Em vez de um debate largo sobre doutrinas e reformas pedagógicas, ela encontrou um projeto de ação política. Foi o caráter de moldagem da obra, que os ideólogos da ABE projetaram, o seu destaque principal para uma reavaliação do movimento educacional brasileiro (CARVALHO, 1988, p. 7). A compreensão das disputas pelo controle da diretoria da ABE por diferentes grupos de associados encontrou mais que o registro dos projetos de intervenção social formulados e divulgados pelo movimento educacional nos anos 1920 e 1930; também mostrou a estratégia organizacional de grupos interessados em ampliar seu campo de atuação na sociedade.

Outra dimensão dessas mesmas disputas as pesquisas de Marta Carvalho reconheceram nos órgãos públicos encarregados da reforma da instrução nos Estados e no Distrito Federal. Nessas repartições, ela identificou Anísio Teixeira atuando na Bahia, Carneiro Leão em Pernambuco, Lourenço Filho no Ceará e Fernando de Azevedo no Distrito Federal. Teceu entre essas experiências uma relação de proximidade que passava pela participação de seus responsáveis nos congressos organizados pela ABE, pela sua produção editorial e a divulgação de suas opiniões pela imprensa e pelo rádio. Para o período 1922-1930, Marta Carvalho discutiu a viragem que ocorreu no entendimento do problema educativo brasileiro. Tanto quanto a campanha educacional promovida pela ABE, as reformas da instrução pública da década de 1920 sedimentaram a convicção de que não cabia ao analfabetismo a culpa pelo atraso, pelo desgoverno e pelos muitos males que afligiam o país. Seriam mais nocivas, culpáveis e condenáveis as elites mal preparadas que governavam e a multidão de semi-alfabetizados que as sustentava (CARVALHO, 2000, p. 237). Ainda que a

temática do analfabetismo tenha sido retomada como legitimação das reformas do ensino por toda década de 1920, o investimento político foi de outro tipo: a revisão das finalidades sociais da escola e de seu potencial transformador e conformador (CARVALHO, 2000, p. 241).

O interesse posto na história das reformas da instrução pública no Brasil, em geral, e no Distrito Federal, em particular, sugere ainda outras formas de compreender sua problemática política. O trabalho de Nelson Piletti (1982) sobre a cobertura da reforma Fernando de Azevedo pela imprensa vale como um exemplo disso. Os resultados obtidos com essa abordagem informam acerca do apoio articulado na imprensa por Fernando de Azevedo. Desse modo, pode-se ver o posicionamento dos principais diários da capital durante a tramitação e implementação da reforma do ensino carioca e acompanhar um obstinado debate público em torno das suas questões centrais (PILETTI, 1982). Nesse aspecto, a interface entre a administração pública e a grande imprensa parece decisiva politicamente, o *front* entre o apoio social e uma crítica obstinada às decisões do poder público.

Também as relações que Raquel Gandini (1980) criou entre a obra de Anísio Teixeira, em sua tentativa de implantação das reformas do ensino, e os limites legalístico-burocráticos desse empreendimento exemplificam a compreensão da trama política movida pela direção do aparelho de controle das instituições escolares. As propostas teóricas de Anísio Teixeira e seu trabalho administrativo serviram à Gandini para entretecer tanto a influência da organização social como as pressões do ordenamento político ao funcionamento do aparelho de Estado. Com isso, ela elaborou um quadro explicativo voltado para os constrangimentos político-ideológicos da situação de reforma que entre 1931 e 1935 reorganizou a administração pública da educação. Ao contrário de Piletti, Gandini investigou uma produção de gabinete, interior e refletida, na busca dos limites da participação de Anísio nos quadros da burocracia estatal. E mesmo sem elucidar os diferentes momentos e situações em que surgiram os diversos relatórios, artigos, discursos, editoriais e livros utilizados para sua análise, reavaliou-os enquanto empreendimento ideológico. De acordo com as conclusões que logrou em *Tecnocracia, capitalismo e educação em Anísio Teixeira*, toda essa produção deveu-se à convergência inicial entre o pensamento tecnocrático de Anísio e as tentativas de se criar um Estado Administrativo (GANDINI, 1980, p. 216).

O dimensionamento da modernidade republicana no Brasil demonstrou ser uma abordagem profícua das reformas da instrução pública na capital federal entre as

décadas de 1920 e 1930. Carlos Monarcha (1989), Cecília Hanna Mate (2002) e Marlos Bessa Mendes da Rocha (2004) têm pesquisas publicadas nesse sentido. De modo geral, estudaram as tentativas de uma geração de intelectuais em construir uma estrutura de escolarização comprometida com a mudança social, com as condições de contemporaneidade do mundo. E a questão que vêm suscitando a respeito da modernidade educacional brasileira está relacionada ao estatuto e às condições da mudança que se opera com as reformas da educação carioca entre os anos 1920 e 1930.

As diretrizes adotadas por Fernando de Azevedo na reforma do ensino que conduziu no Distrito Federal entre 1927 e 1930 foram centrais às reflexões de Marlos Bessa e Cecília Hanna Mate acerca da assunção dos pioneiros da educação nova como grupo político. Nesse sentido, Cecília Hanna Mate (2002) avançou sobre o entendimento do processo de constituição de um sistema específico de escolarização, em que a racionalização dos serviços escolares quis nacionalizar um universo de etnias heterogêneas, preparando-as para o convívio com o mundo produtivo (HANNA MATE, 2002, p. 64). O currículo, a formação e o papel do professorado, bem como a organização espaço-temporal das atividades pedagógicas serviram-lhe para discutir o panorama cultural que produziu, e foi produzido, por uma *nova* forma de escola (HANNA MATE, 2002, p. 25). Também a Marlos Bessa (2004) interessou pensar a relevância para o país do que se deu no ensino público da capital sob a direção de Fernando de Azevedo. No entanto, encontrou-a não no fazer administrativo, mas na capacidade de influência do ideário que a reforma da instrução elaborou e aplicou naquele momento. Ele argumentou em favor da novidade que foi a proposta de incorporação do educando, de sua família e do meio social na ação transformadora da escola. Assim, o intuito de adequar a sociedade a uma filosofia comprometida com o valor da igualdade, um investimento material inspirado na produção industrial e uma moral entretecida nos princípios de cooperação e solidariedade pareceram-lhe agregar à cultura política da geração dos críticos republicanos uma dimensão ideológica nova (ROCHA, 2004, p. 122-123). Considerando o que se seguiu depois dos acontecimentos de 1930, Carlos Monarcha (1989) perseguiu a memória constituída pelos reformadores, ou melhor, os instrumentos dos quais se valeram para criar uma consciência de ruptura. Chama a atenção na sua interpretação do movimento educacional brasileiro nos anos 1920 e 1930 a quantidade de operações efetuadas pelo grupo ao qual pertenceram Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira para tornar monopólio de uma vanguarda intelectual o exercício do poder. De modo que, revisar os princípios da

política liberal, tornar público um discurso científico sobre o povo e para o povo, exorcizar a luta de classes ou produzir uma nova literatura pedagógica foram golpes de um embate político (MONARCHA, 1989, p. 16, 17, 19 e 128). Tais ações encobriam o monopólio do uso público da razão e sugeriam uma substituição da política partidarizada pela militância em torno de um tema comum aos intelectuais daquele momento: *a conciliação da cultura com a política* (MONARCHA, 1989, p. 128).

Para demonstrar os meios utilizados na condução das reformas do ensino público emergiu um outro conjunto de monografias. Seus autores se interessaram pelas medidas de reestruturação empreendidas pela administração do ensino e pelo funcionamento de seus dispositivos. Deram, sobretudo, mostras do número de reorganizações bem sucedidas no ensino desse período. No âmbito das aspirações políticas ou pedagógicas, abordando as reformas da instrução pública do Distrito Federal contam-se numerosos trabalhos que esclarecem principalmente acerca da produção intelectual de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira no período¹. A história do ensino profissional feminino tem nas pesquisas de Sônia Câmara (1997) e Rosane Nunes Rodrigues (2002) duas importantes contribuições ao entendimento das escolas desse tipo na cidade do Rio de Janeiro. A transformação da Escola Normal em Instituto de Educação e a criação da Universidade do Distrito Federal pautaram estudos voltados tanto para a formação docente² quanto para a história da institucionalização da organização e estrutura do ensino superior no país³. Sobretudo a atuação administrativa de Anísio Teixeira tornou-se objeto de estudos monográficos desde a década de 1980. Atentos a sua influência sobre a reestruturação do ensino pós-1930 na capital do país, tais estudos sublinham o profundo envolvimento de Anísio Teixeira no processo⁴. Outro ângulo das reformas da

¹ Possuem abordagens nessa perspectiva as pesquisas de Pedro Angelo Pagni (**Do manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico**: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Ijuí: Editora Ijuí, 2000), Maria Cristina Leal (**Fernando de Azevedo**: um exercício teórico e prático de sociologia da educação. Niterói, UFF, 1992, mimeo) e Hugo Lovisolo (**A tradição desafortunada**: Anísio Teixeira, velhos textos e idéias atuais. Rio de Janeiro: FGV, 1989.)

² Sobretudo os estudos sobre o Instituto de Educação do Distrito Federal de Léa Maria S. V. de Castro, **Uma escola de professores**: formação de docentes na reforma Anísio Teixeira (1931-1935). Dissertação de Mestrado, PUC, Rio de Janeiro, 1986, Liette de Oliveira Accácio, **Instituto de Educação do Rio de Janeiro**: a história da formação do professor primário (1927-1937). Dissertação de Mestrado, UFRJ, Rio de Janeiro, 1993 e Diana Gonçalves Vidal, **O exercício disciplinado do olhar**: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

³ Cf. os apontamentos de pesquisa de Ana Waleska Mendonça, **Anísio Teixeira e a Universidade de Educação**. Rio de Janeiro: UERJ, 2002.

⁴ Nessa perspectiva, realizaram pesquisas Maria Cristina Leal e Marília Pimentel, **Trajetórias liberal e radical em defesa do sistema público de ensino no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro, 1992 (mimeo). e Vera Lúcia Marques Leite, **Da crítica da escola única à defesa do ensino comum**: Anísio Teixeira (1924-1935). Dissertação de Mestrado, PUC, Rio de Janeiro, 1990.

instrução pública foi percebido na concepção de espaço e de tempo que as políticas de edificações escolares envolveram⁵ e no redimensionamento social das finalidades escolares⁶. Também as estratégias editoriais e o uso dos impressos como domínios do controle doutrinário das reformas do ensino nos anos 1920-1930 motivaram um conjunto de estudos esclarecedor das práticas educativas, das culturas escolares e do trabalho docente⁷. Portanto, a história dos processos de reforma da instrução pública na cidade do Rio de Janeiro entre 1928 e 1935 constitui objeto já tradicional de estudo.

A administração Carneiro Leão na cidade do Rio de Janeiro ainda conta com poucos estudos monográficos. No entanto, os trabalhos de Sandra Cabral Mendonça (1997) e Maria Cristina Santos Rocha Zentgraf (1994) sobre o período 1922-1926 na instrução pública carioca trazem análises convincentes do alcance que pôde ter a Diretoria Geral de Instrução Pública à época.

As pesquisas apresentadas pela historiografia da educação acerca do que ocorreu nas escolas públicas da capital federal entre 1922 e 1935 percebem os seus procedimentos disciplinares e as tecnologias políticas. Consolidaram, ainda, uma compreensão formidável dos sistemas implícitos que determinaram o funcionamento dos seus dispositivos, capaz de atribuir-lhes uma origem, pôr em evidência sua formação e a coação que impunham. Já a história da administração desses procedimentos e dessas tecnologias é uma consequência mais recente dos estudos dedicados às reformas da instrução pública. Principalmente aqueles que envolvem discussões sobre o exercício do poder na Diretoria Geral de Instrução destacam uma tentativa sistemática de recriar sua fórmula de funcionamento.

⁵ Os principais tratamentos da configuração arquitetônica das escolas no período 1928-1935 são os de Beatriz Santos de Oliveira, **Modernidade oficial: a arquitetura das escolas públicas do Distrito Federal (1928-1940)**. Dissertação de Mestrado. FAU-USP, São Paulo, 1991, Sílvia Ferreira Santos Wolff, **Espaço e educação: os primeiros passos da arquitetura das escolas públicas paulistas**. Dissertação de Mestrado, FAU-USP, São Paulo, 1992 e Célia Rosângela Dantas Dórea, **Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escolas, construindo sonhos**. Dissertação de Mestrado. PUC, São Paulo, 2003.

⁶ Cf. pesquisa de José Cláudio Sooma Silva, **A reforma Fernando de Azevedo: tempos escolares e sociais (Rio de Janeiro, 1927-1930)**. Dissertação de Mestrado, FEUSP, São Paulo, 2004.

⁷ Sobre as relações entre essas questões e os impressos escolares ver principalmente Diana Gonçalves Vidal, **Fragmentos para uma história da educação no Distrito Federal (1930-1935): análise do Boletim de Educação Pública**. Relatório de pesquisa, FEUSP, São Paulo, 1992; Rachel Duarte Abdala, **A fotografia além da ilustração: Malta e Nicolas construindo imagens da reforma educacional no Distrito Federal**. Dissertação de Mestrado, FEUSP, São Paulo, 2003; Marta Maria Chagas de Carvalho e Maria Rita de Almeida Toledo, **Reforma escolar, pedagogia da escola nova e usos do impresso. Contemporaneidade e Educação**, ano V, n.º 7, p. 71-92, jan./jun. 2000, Marta Maria Chagas de Carvalho. Estratégias textuais de difusão do escolanovismo no Brasil: uma perspectiva. In.: GVIRTZ, Silvina (org.) **Escuela Nueva en Brasil y en Argentina: visiones comparadas**. Buenos Aires: Mino y Dávila Editora, 1993. p. 59-72.

O cunho organizacional das reformas do ensino na Primeira República foi avaliado por Jorge Nagle (1974) quando estudou a montagem das estruturas administrativas no âmbito dos Estados. Mas, a razão administrativa desse empreendimento apareceu em estudos interessados nos constrangimentos burocráticos do sistema educacional que amparavam. Trabalharam nesse sentido Clarice Nunes (2000), Helena Bomeny (1993) e Marta Carvalho (2000). Existem algumas analogias entre suas pesquisas, que ressaltam uma formulação mais complexa e impessoal de organização do ensino público, embora derivem de perspectivas distantes. Clarice Nunes (2000, p. 392) discutiu a configuração do Departamento de Educação como *locus* de definição do direito escolar, mostrando os espaços de atuação das forças políticas dentro da máquina governamental. Helena Bomeny (1993) e Marta Carvalho (2000) têm explorações mais conjunturais, examinaram a plataforma política que se consubstanciou nas diretorias de instrução do país. Ambas concordam que a Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal abrigou um projeto de reforma social baseado na unificação da cultura e do trabalho em todos os graus do ensino. As reflexões de Bomeny (1993, p. 37) acusam a dificuldade teórica e empírica de equilibrar nesse projeto a interação entre estrutura e agência humana. A Marta Carvalho (2000, p. 246-247) interessou apontar a contradição entre o apelo modernizador do projeto e a velha política a qual ele serviu até os anos que precederam a Revolução de 1930 e também, posteriormente, a recomposição dos apoios. No período, o solapamento das articulações que sustentaram o apoio a esse projeto educativo custou igualmente antes e depois de consumada a Revolução de 1930. O preço que Fernando de Azevedo pagou em 1930 foi o mesmo pago por Anísio Teixeira em 1935: a demissão em meio a um processo de depuração política nos quadros da estrutura pública do poder.

Através das perspectivas que se abrem com as análises das reformas da instrução pública é possível ver como a Diretoria Geral de Instrução Pública surgiu como órgão central de articulação das políticas de educação na capital federal. E, observando um pouco mais de perto, fica nítido o problema da administração do ensino no âmbito do poder público. De um modo muito geral, a historiografia do movimento educacional dos anos 20 e 30 tornou visível a forma institucional das instâncias de decisão política nos domínios da educação pública. Este capítulo também é dedicado ao estudo dessa *forma* entre 1922 e 1935 no Distrito Federal. Suas três seções tratam sucessivamente da Diretoria Geral de Instrução de 1922 a 1926, das sub-diretorias técnica e administrativa no biênio 1928-1930 e do Departamento de Educação a partir de 1933. Aqui, vai-se,

então, inventariar alguns aspectos das novas experiências administrativas que efetivamente apareceram com as reformas do ensino público na capital federal entre 1922 e 1935. Em proveito dessa abordagem observei, além disso, os elementos de um mutismo na formulação discursiva das reformas da instrução pública já no período administrado por Carneiro Leão. E se, assim, interessou-me analisar as funções próprias ao que se estruturou como educação pública foi porque elas aportaram nos conceitos, nos métodos e nos enunciados acionados ainda nos anos iniciais da década de 20 do século passado como a razão de ser de uma política específica. Depois de encontrar os registros que lhes deram organização administrativa, procurei seus desdobramentos instrumentais. Por fim, minha atenção recaiu sobre a progressiva sofisticação do aparelho técnico e burocrático de controle do trabalho educativo. Meu propósito principal, neste capítulo, é trazer à consideração três aspectos significativos para a elaboração de uma outra organização escolar e pedagógica da instrução pública: seu sistema de racionalidade, sua capacidade política de ação e a inventividade das suas formas de controle.

outro sistema de racionalidade para a instrução pública **A Diretoria Geral de Instrução Pública**

Quando, em novembro de 1922, Antônio Carneiro Leão apresentou, no discurso de posse na Diretoria Geral de Instrução Pública, o projeto que elaborara para a educação do Distrito Federal pretendeu fazer dele tanto um modelo para toda a República como um ponto de referência do progresso pedagógico e cultural do país. Embora ele indicasse um reformismo comprometido com o nacionalismo, com o desenvolvimento econômico, com a utilização de métodos ativos de instrução, com uma nova ordem socioeconômica, com a qualificação profissional do professor, com a regeneração e elevação da raça e com a construção de um Estado moderno, a ação implicou reestruturação administrativa da instrução pública (ZENTGRAF, 1994, p. 44; ARAÚJO, 1999, p. 66). Carneiro Leão partiu da constatação, muito comum à época, de que o professorado era o responsável pela decadência ou grandeza das gerações, sacerdote dos destinos e da elevação da pátria brasileira. Por outro lado, valorizou o planejamento das ações, as soluções técnicas de reforma. De tal modo que, entre a

melhoria dos padrões de ensino e a renovação institucional do aparato escolar, Carneiro Leão (1942, p. 75) percebeu a Diretoria Geral de Instrução Pública como central na generalização das melhores práticas educativas:

A tarefa compete à diretoria da instrução pública, cujo dever é zelar, diretamente ou por intermédio de seu corpo de inspetores, pela adoção dos melhores métodos e sua aplicação inteligente em todas as escolas.

Foi um primeiro passo dado na direção de um novo arranjo entre o funcionamento institucional e operatório das atividades escolares e o enquadramento profissional do magistério. Assim, para começar, Carneiro Leão optou por orientar a atividade docente para um fazer calcado na realidade, procurando substituir a maneira intelectual de pensar o trabalho educativo por uma prática ensaiada em sala de aula, em oficinas e em laboratórios. Para os contemporâneos que queriam transformar o trabalho educativo numa espécie de cultivo, a partir do qual só se deveria colher uma elite, Carneiro Leão afirmava que muito desse trabalho não era um mero exercício intelectual. Ao contrário, era uma atividade intermitente e oportuna de influência na elaboração da nacionalidade e na formação de indivíduos produtivos:

A questão no Brasil, como em parte alguma, não é apenas produzir mas produzir aquilo que há realmente necessidade. A escola pois, que ensinar a observar, a sentir as realidades, a interpretá-las preparará a inteligência para tirar o melhor proveito da vida, aumentando a felicidade individual e social (CARNEIRO LEÃO, 1924, p. 2).

Para aqueles que acreditavam ser a alfabetização o compromisso público da instrução, Carneiro Leão insistia em que a instrução pública tinha outros destaques. Ela ofereceria educação física e higiênica, cuidados com a assistência escolar e a saúde dos alunos. Prática e ativa, devia desenvolver trabalhos manuais. Tanto crianças abastadas quanto os alunos pobres podiam freqüentar com proveito tal ensino.

Carneiro Leão foi um crítico da *escola primária de letras* cuja fórmula jurídica ainda vigorava na lei geral do ensino. No discurso de abertura do curso de férias de 1923-1924, definiu a escola elementar da cidade como sendo excessivamente literária, desviada dos seus fins educativos para satisfazer a mania das carreiras liberais (CARNEIRO LEÃO, 1942, p. 76). Na ocasião, Carneiro Leão pronunciou-se avesso ao ensino promovido pelas escolas primárias da capital por entendê-lo feito com o objetivo de ornar a inteligência. Ainda que reconhecendo a qualidade do ensino fornecido pelas professoras do Distrito Federal, a fala do diretor da instrução mostrou-se atenta aos problemas das escolas primárias da cidade. Sobretudo, Carneiro Leão (1942, p. 77) reconheceu que nessas escolas a “formação de especulativos” e o “abastardamento da personalidade” tinham efeitos nocivos para o trabalho educativo. De acordo com as

considerações que fez a respeito da questão, qualquer esforço naquele sentido seria contraproducente.

Por outro lado, no momento em que preparou os cursos de férias para professores em 1923 e os cursos das quintas-feiras em 1925, Carneiro Leão (1942, p. 77) assume que o poder público não poderia deixar a inteligência e o futuro de alguém circunscritos às estreitezas do *habitat*. Não faltou à administração do ensino a percepção de que uma das finalidades da escola pública era dirimir os gestos obscuros, provisórios, pelos quais parte da população recusava e desprezava a linguagem, as normas e os procedimentos escolares (cf. CARNEIRO LEÃO, 1926, p. 260). A definição que um dos professores encarregados da realização do curso de férias entre 1923 e 1924 deu do tipo de escolarização primária então almejada pela administração mostrou-o de modo contundente⁸. Por ocasião do encerramento do curso, o professor Deodato de Moraes (CORREIO DA MANHÃ, 10 jan. 1924, p. 1) declarou à imprensa:

A escola primária de hoje deve conservar-se afastada de todo escopo utilitário e profissional, dar cultura geral indispensável a cada indivíduo e formar o espírito utilitário e comum do povo. Por isso, além de ministrar os conhecimentos necessários para compreender a natureza e a sociedade deve desenvolver a atividade espontânea da mente e do coração da criança de modo a torná-la um elemento consciente e eficaz no trabalho da civilização.

Do mesmo modo, a administração do ensino público tinha consciência de que a atenção furtiva, a experiência cotidiana, as palavras insensatas, a vulgaridade e a ignorância pertenciam a um meio que já as havia capturado. Na escola, compunham o repertório de tensões desde o início denunciado e compreendido pelo trabalho educativo (cf. CORREIO DA MANHÃ, 10 jan. 1924, p. 1). Era também essa a avaliação que tinha Carneiro Leão (1942, p. 78):

Não é justo limitar a possibilidade de cultura a alguém simplesmente porque esse alguém nasceu em tal localidade. A criatura inteligente, filha ou hóspede de um ambiente acanhado, pode pretender conquistar uma cultura muito acima do nível de seu meio e ao estado deve caber fornecê-la. Julgamos, porém, inútil, senão prejudicial, pelo menos aos interesses sociais, o ensino despreocupado do mundo em que vivemos.

No curso de férias de 1923/24 essas atitudes não eram anunciadas como problemáticas, mas como fonte de observação do que cercava a docência na instrução pública. Pelo menos o discurso que inaugurou o curso, pronunciado por Carneiro Leão, tinha essa presunção: sua maior esperança em relação ao professorado era que os mestres deveriam adotar uma visão contínua dos fatos e das coisas, uma observação

⁸ Os professores encarregados de fazerem os cursos foram Carlos Porto Carrero, Carlos Delgado de Carvalho, Deodato de Moraes, José Paranhos Fontenelle, Nereu Sampaio, Edgar Sussekind de Mendonça e Teófilo Moraes.

acurada das necessidades do tempo e das exigências do meio (CARNEIRO LEÃO, 1942, p. 77). E o significado disso foi o que o professor Pedro Deodato de Moraes explorou em entrevista ao *Correio da Manhã*: “Novidade propriamente não. O culto professorado carioca já percebeu que o que ali se pretende não é ensinar, mas chamar a atenção para alguns assuntos que passam, às vezes, despercebidos e que constituem hoje base fundamental do ensino”. Os cursos foram a ocasião de apresentar e justificar a orientação metodológica que a Diretoria de Instrução desejou fixar como finalidade do trabalho educativo: “ensinar a ver, para planejar e agir com lógica, oportunidade e eficiência” (CARNEIRO LEÃO, 1942, p. 78).

Carneiro Leão continuou sugerindo um método para educar na escola pública. Nos programas de ensino para as escolas primárias, publicados ainda em 1923, as matérias não eram apenas um pretexto para orientações conteudistas ou moralistas, mas uma questão de método. A cada disciplina seguiram observações visando orientar a sua interpretação por parte do professorado. A preocupação com o uso desse programa de ensino chegou ao ponto de fazer preceder uma espécie de advertência à sua leitura e utilização:

Antes de lecionar qualquer disciplina o professor deve ter o cuidado de ler, a respeito, atentamente, todas as observações deste programa.

Do contrário, o programa quase sempre ficará sujeito às interpretações mais diversas, perturbando a uniformidade de orientação tão necessária ao bom êxito do ensino (CARNEIRO LEÃO, MELLO, MARANHÃO, GAZE, 1923, p. 349).

Novos programas de ensino para as escolas primárias diurnas e noturnas foram editados três anos depois. A apresentação, desta vez, trouxe um tom diferente. Em 1926, Carneiro Leão preferiu contemporizar com as formas de apropriação dos programas escolares pelos professores. E, em vez de uma pauta exigente, considerou as possibilidades de participação e crítica do magistério na reelaboração das determinações compendiadas nos programas para o ensino primário diurno naquele momento. O edital de publicação dos programas determinou as condições dessa participação nos seguintes termos:

A administração não espera imediatamente a aplicação perfeita e uniforme, em todos os seus pormenores, da orientação agora estabelecida, mas está segura de que sem prejuízo do ensino das diversas matérias, ao contrário, com reais vantagens, a adaptação se irá fazendo com grande rapidez e eficiência.

É possível que apesar do esforço e boa vontade geral, muita coisa haja a desejar e muitos senões existam. Até o último dia 8 de março, a Comissão receberá, por escrito, na Escola Celestino Silva, as críticas e as sugestões que o professorado julgue oportuno fazer. Nos primeiros dias de março, atendido o que for justo, serão publicados novamente e adotados nas nossas escolas, entrando em vigor em 1926 (DISTRITO FEDERAL, 1926a, p. 182).

A introdução escrita por Carneiro Leão aos programas seguiu o mesmo tom, procurando ainda suscitar iniciativas capazes de tornar as aulas vivas e atraentes e os estudos úteis e práticos. Insistiu na importância do professor provocar a atividade em todas as disciplinas e fazer o aluno aprender o mais possível observando, experimentando e fazendo. E, uma vez que o ensino escolar parecia-lhe frequentemente tão diferente disso, ele teve alguns cuidados com os significados da nova metodologia reivindicada pela administração: “O ensino assim dirigido é uma fonte de prazer, para os alunos, pelo encanto de tais lições; para os pais, por compreenderem o alcance prático, a utilidade imediata dos estudos dos filhos” (CARNEIRO LEÃO, 1926a, p. 183). Algumas de suas orientações não faziam mais que insistir na atenção às exigências do meio onde estava a escola, algumas já eram experimentadas ou executadas nas escolas pelas professoras que participaram dos cursos de férias e dos cursos das quintas-feiras. O próprio Carneiro Leão fez questão de sublinhar o fato, ainda na introdução aos programas de ensino em 1926:

Não faltam professores que se inspirem nos mesmos princípios. O necessário é tornar a orientação mais geral, mais acessível a todos, e desde 1923 a administração vem trabalhando com esse fim. O Curso de Férias em 1923, as instruções e circulares da Diretoria Geral em 1924 e 1925, e os Cursos das quintas-feiras esse último ano, não tiveram outro intuito. Várias são as escolas que, a partir de 1924, experimentam e executam, com resultado, muitas das determinações agora compendiadas em programa (CARNEIRO LEÃO, 1926a, p. 182).

Assim, a Diretoria de Instrução tinha claro que a formação do magistério precedia em importância os programas de ensino. Nesse sentido, o seu método de trabalho e ensino era tão importante que Carneiro Leão admitia que por melhor que fosse um programa, “o seu valor está muito menos na escolha e na distribuição dos materiais do que nos métodos adotados e, sobretudo, na capacidade, na inteligência e na ação do mestre” (CARNEIRO LEÃO, 1926a, p. 182). De fato, toda uma série de procedimentos foi adotada para enlaçar o feixe de relações comandadas pelos professores na sala de aula. Sob a denominação de método concêntrico, havia diretrizes para organização da forma e do conteúdo de saberes contidos no programa escolar (CARNEIRO LEÃO, 1926a, p. 184). Desse modo, dispunham sobre os desdobramentos da matéria a ser ensinada para uma interpretação lúcida e uma aplicação proveitosa por parte do professor. Tais diretrizes advertiam sobre a importância de uma determinada noção ser ministrada no momento oportuno, de ter uma duração conveniente e de levar em conta as necessidades do Distrito Federal e as exigências da região escolar. Substituíam a preocupação exclusiva de não faltar em cada mês às determinações regulamentares por uma distribuição trimestral das matérias como forma de

proporcionar ao professor um desdobramento mais harmônico dos conteúdos em cada classe. Para que esses procedimentos fossem efetivados, seguia uma *seção de orientação* das possibilidades de ensino de cada disciplina e uma *seção de indicações* para a organização do curso fundamental em conformidade com cada uma das sete séries primárias. Aí vinham definidas as disposições indispensáveis para uma aplicação proveitosa do método aconselhado pelo programas de ensino. Então aparecem as indicações para que se aproveitasse as funções naturais e as atividades sociais para conduzir e aperfeiçoar a educação. Da mesma maneira, os apelos para pôr a criança em relação ao mundo que a cercava por meio de atividades e exercícios dirigidos foram formas de preestabelecer o método preconizado pela Diretoria Geral de Instrução Pública.

Para os professores, o diretor geral de instrução tinha uma mensagem dupla. Amainar as reações de insatisfação com a escolarização pública implicava procedimentos efetivos de educação. A escola primária devia instruir a partir da relação que as coisas mantinham entre si, ou como se concebia esta relação, ou, enfim, a partir da maneira pela qual o conhecimento designava essa relação. O que os cursos de férias, os cursos das quintas-feiras, as instruções e circulares e os programas escolares mostraram entre 1923 e 1926 foi que, de fato, a Diretoria de Instrução Pública esteve disposta a circunscrever as funções docentes na escola:

Não foi em vão que as nossas escolas chamaram-se, até agora, *escolas primárias de letras*. No entanto não parece cedo para compreendermos que o ensino não pode ser feito com o objetivo único de ornar a inteligência. Se perguntarmos a nós mesmos qual o fim da escola primária no Brasil, encontrar-nos-emos em grandes dificuldades para responder.

Se o fim da escola primária não é ministrar letras não será tão pouco alfabetizar, dar habilitação para as quatro operações. Quase nada poderia fazer a geração saída da escola com preparação tão exígua, apesar dos recursos despendidos e dos esforços feitos. Nem também será sua finalidade encher a cabeça dos jovens de noções teóricas para dissertações e exames brilhantes. A escola deve antes ser considerada a oficina (e a primária base de todas as outras) em que se vai forjar o povo para a luta pela vida (CARNEIRO LEÃO, 1942, p. 76).

O problema dos cursos de formação e dos programas escolares era converter os métodos e as técnicas de ensino em instrumentos de utilidade social. Carneiro Leão insistiu nisso tanto nos discursos que escreveu para inaugurar os cursos, quanto na apresentação que fez para os novos programas escolares. A instrução pública deveria tender, cada vez mais, para a fixação da realidade como motivo de cultura e para a observação e a ação como métodos de trabalho (CARNEIRO LEÃO, 1942, p. 78). Havia, nessa concepção, uma articulação das finalidades do ensino com a estrutura administrativa do ensino público. Nesse sentido, ambas coincidiam nas atribuições. Até certo ponto, o primeiro efeito do curso de férias, do curso das quintas-feiras e dos novos

programas escolares foi estabelecer um quadro de correlações que fazia da escolarização uma experiência com estrutura própria. Isto é, a escolarização, no entendimento de Carneiro Leão, configurava o sistema público de ensino como um domínio específico de exercício do trabalho educativo.

O nosso professorado tem convicção de tudo isso. Não ignora as vantagens de uma instrução dirigida com uma finalidade. Por isso mesmo parece urgente entendermo-nos sobre essa finalidade, estabelecer a orientação de modo que todos a pratiquem. Essa política, essa unidade de vistas não significa a morte da iniciativa individual, a mecanização de determinadas regras e princípios, o nivelamento da inteligência transmissora de cultura, mas a generalização de uma orientação definida (Carneiro Leão, 1942, p. 78).

Entre 1922 e 1926, não há propriamente novidade na maneira da Diretoria de Instrução Pública dispor das definições, das diferenciações e das correlações que poderiam existir entre o exercício docente e o seu controle. Em particular, o que se configurou próprio e o limite da reforma do ensino foi que, para generalizar suas orientações, Carneiro Leão admitiu a possibilidade de uniformização dos métodos e das concepções de ensino por todo aparelho escolar numa espécie de predeterminação das condições reais de instrução. Por um efeito ligado à uniformização pretendida pelos cursos e pelo programa, Carneiro Leão reformou inteiramente os critérios de promoção do professorado por meio do decreto n.º 2.008, de 12 de agosto de 1924. Em proveito de uma reforma que ligava os métodos e as concepções de ensino às condições efetivas de trabalho do professor, a Diretoria Geral de Instrução modificou as condições de organização da carreira da qual dependia a fixação da sua orientação e por meio da qual procurava reorganizar a instrução pública.

Com essa medida, um segundo passo foi dado em relação ao planejamento das ações a serem desenvolvidas o que implicou verificar, registrar e expandir a capacidade instalada e a eficiência da instrução pública.

De início, ficou organizada toda uma série de registros acerca da vida funcional do professor. Na tentativa de solucionar os problemas ocasionados pelo processo de promoção dos professores adjuntos, a Diretoria Geral de Instrução estabeleceu critérios de desempenho docente estritamente relacionados às suas expectativas acerca do *bom* trabalho educacional. Como será visto no capítulo seguinte, Carneiro Leão, para isso, tornou mensurável todo um conjunto de elementos de apreciação: assiduidade, pontualidade, zelo pelo ensino e pela escola e local de exercício. Havia ainda o que se designava por aptidão pedagógica, isto é, o método de ensino e a direção da classe, a clareza da exposição, o preparo intelectual provado na interpretação dos programas, a disciplina da classe, a frequência escolar dos alunos, o número de promoções na classe,

a higiene e a cultura física dos alunos, a influência moral sobre os responsáveis pelos alunos. O decreto n.º 2.008, de 12 de agosto de 1924, definiu o processo de classificação e promoção dos adjuntos de 1ª, 2ª e 3ª classes regulamentando os critérios de análise comparativa dos resultados obtidos na avaliação da professora catedrática, do inspetor escolar e do inspetor médico escolar. A comissão encarregada de constituir as listas de classificação dos adjuntos relativas aos anos de 1922, 1923 e 1924 recebeu os índices registrados no *Boletim do Professor*: “tratava-se de apurar serviços de 305 adjuntos de 1ª classe, 518 de 2ª e 932 de 3ª num total de 1755 relativos a três anos, alguns professores com 4 e até 5 boletins por ano” (SENA, PEREIRA, PEREGRINO, 1926, p. 398). A perspectiva que prevaleceu no decreto n.º 2.008 e no trabalho da comissão de classificação determinou que, para o registro e chancela dos índices de classificação, a habilidade do magistério em controlar sua experiência no interior de um sistema de ensino fazia parte das estratégias de regularidade e de normalização das atividades escolares e de assistência, de vigilância e de tutela das crianças. Nesse sentido, o registro funcional do professorado permitido pelo *Boletim do Professor* representou mais que uma indicação da integração de novos procedimentos didáticos ou pedagógicos na realidade cotidiana das classes, um verdadeiro fator da reorganização do exercício do ofício docente.

Embora tenha sido o principal meio de ação efetiva, a compilação objetiva do desempenho docente não foi uma iniciativa isolada na direção de um planejamento científico para o funcionamento da instrução pública. Seguiu-se a organização dos resultados alcançados pelo sistema público de ensino. Uma descrição sucinta dos gráficos e estudos estatísticos publicados por Carneiro Leão configura as características da reforma realizada. A Diretoria de Instrução Pública contou com 2.301 professores sendo 300 catedráticos (150 sem classe, por terem as suas escolas mais de 200 alunos) e 2001 adjuntos dos quais 100 secretariaram escolas de mais de trezentas crianças e outros 30 compondo comissões técnicas diversas. Até agosto, a média de frequência em 1926 nas escolas atingiu a cifra de 53.831 alunos das 69.169 crianças matriculadas. E conseguiram promoção nessas escolas 25.800 alunos em 1923, 31.871 em 1924 e 34.143 em 1925. Além disso, os índices conseguidos pela assistência médica e alimentar nas escolas públicas repercutiram sobre os resultados obtidos pela administração junto à população escolar. O quadro geral dos serviços de inspeção médica das escolas entre 1924 e 1925 totalizaram, entre outros números, 7.574 inspeções, 35.820 alunos examinados, 144 visitas domiciliares e 41.987 revacinações.

Foram igualmente acompanhados os gráficos de altura, circunferência torácica e peso organizados em algumas escolas públicas. Assim, os serviços de registro e estatística possibilitaram o desenvolvimento de medidas que foram além das relações entre matrícula e frequência dos alunos. Observaram, ao lado do funcionamento dos trabalhos internos ao aparelho de ensino, as modificações apresentadas no perfil e na saúde dos alunos atendidos pela instrução pública. Portanto, desenvolveram indicadores que tornaram representativas as diferentes funções que o magistério podia desempenhar no interior da carreira ou da escola. Há ainda uma percepção das diferenças regionais. O levantamento apresentado por Antônio Carneiro Leão acerca do número e lotação dos prédios escolares veio discriminado por distrito escolar e apontava diferenças importantes de oferta de vagas, de matrículas e frequência entre as regiões urbanas centrais, os subúrbios e a zona rural. Ficava sugerido, no enquadramento produzido pela 3ª seção da Diretoria de Instrução Pública, o desafio que era o trabalho educativo normalmente realizado nas escolas públicas.

Finalmente, o esforço para traçar o perfil dos alunos atendidos pela escola pública materializou em fichas de acompanhamento escolar a necessidade de informação sobre o desenvolvimento infantil. As fichas pedagógica e sanitária utilizadas pela Diretoria Geral de Instrução no período de 1923 a 1926 infelizmente parecem ter desaparecido. Ainda assim, a partir dos modelos a que Antônio Carneiro Leão deu publicidade em 1926, é possível fazer algumas observações. Em se tratando das crianças em processo de escolarização havia interesse por muita coisa, perguntava-se de tudo. Eram comuns às duas fichas a identificação da data de admissão na escola, a idade do aluno e a tentativa de estabelecer as características do ambiente familiar da criança. Por meio da ficha sanitária, ficariam registradas as condições de saúde e os resultados do exame antropométrico, a hereditariedade, as moléstias anteriores do aluno e a situação da família. A ficha pedagógica cuidava dos resultados obtidos através da escolaridade. E vislumbrava perceber as eventuais aptidões e a capacidade de trabalho da criança. No entanto, às preocupações com o desempenho escolar estavam ainda vinculadas indicações acerca do temperamento da criança e da sua proveniência familiar. Tão importante quanto os apontamentos sobre o aproveitamento nas diferentes disciplinas escolares e a identificação das disciplinas preferidas, mostrou-se o registro do comportamento do aluno, da ocupação dos pais e das condições econômicas da família. Segundo o próprio Carneiro Leão (1926, p. 128), foi esse um dispositivo criado para se conhecer a qualidade e a possibilidade da inteligência e também a organização

sentimental e moral do aluno. Numa ficha eram apontadas as condições físicas do aluno, o seu nível de vitalidade; noutra eram indicados o temperamento e as disposições intelectuais da criança. Assim, cada aluno deveria ser situado, descrito através de números e com palavras como “sim”, “não”, “boa”, “mau”, “normal”, “positivo”, “negativo”; e guiado por entre as formas de seleção social.

A verificação e o registro foram ações que Carneiro Leão sistematizou para sustentar sua administração. Apesar dessa standardização não indicar uma modificação significativa no funcionamento do aparelho público de instrução, Carneiro Leão dedicou-se a escrever sobre seus resultados. Em 1926 o contingente de professores sofreu uma redução de 93 em relação a 1921. A matrícula declinou em cerca de oito mil alunos em face da máxima alcançada no Distrito Federal em 1919 que chegou a ser de 83.407 crianças. Em contrapartida, aumentaram tanto os índices de frequência em relação à matrícula quanto o número de promoções em relação à frequência de alunos. A frequência chegou, pelos dados reunidos pela 3ª seção em 1925, a ser de 52.735 alunos dos 68.012 matriculados, isto é, cerca de 12% maior que os números de 1920: 46.143 alunos freqüentes perante uma matrícula inicial de 70.892. Ainda em 1925, a 3ª seção da Diretoria de Instrução computava índices de promoção perto de 70% dos alunos freqüentes. Para Carneiro Leão (1926, p. 35) esses números representavam a eficiência alcançada pela Instrução Pública:

Se já o ano passado podíamos escrever que pelas simples medidas administrativas conseguimos a maior freqüência média até então apresentada, este ano diremos que nos foi possível dar ensino em 1925 a mais 4 mil crianças. Foram evidentemente a maior freqüência e o maior rendimento escolar no Distrito Federal .

As interpretações que Carneiro Leão deu aos dados reunidos pela terceira seção acerca da aptidão pedagógica dos professores, do aproveitamento escolar da demanda e da capacidade de atendimento do setor, foram feitas a partir da identificação das condições estruturais da instrução pública. As oscilações da verba de Instrução em relação à receita geral da cidade, as porcentagens de frequência em relação à matrícula, os custos dos alunos freqüentes, as promoções em relação à frequência, o número e lotação dos prédios escolares eram importantes para ele. A distribuição e rotatividade dos docentes e a lotação das classes mantinham um trabalho constante: “Trabalho lento e cuidadoso, dependendo do estudo mensal, metuculoso, de classe por classe, mapa por mapa, de todos os Distritos Escolares” (CARNEIRO LEÃO, 1926, p. 33), observou em seu relato sobre a reforma publicado em 1926. Ainda assim, Carneiro Leão considerava as aproximações da escola com o ambiente familiar, a defesa da saúde na escola, a

organização da assistência escolar, a generalização da educação física e a orientação profissional pela escola como tarefas administrativas da Diretoria Geral de Instrução. Parece-me que esse repertório de preocupações permitiu-lhe encontrar as conexões, os encontros, os apoios, os bloqueios, e os jogos de força entre o trabalho educativo nas escolas e a elaboração política da instrução pública. A Diretoria Geral da Instrução Pública, tal como operou com Carneiro Leão, mostrou que, de fato, o que era preciso começar a reformar, no Distrito Federal, eram as condições estruturais da instrução pública. Ela entendeu o sistema público de ensino como um aparelho múltiplo e integrável a estratégias de planejamento social.

Nessa medida, ainda um terceiro passo foi dado. Desta vez em relação ao aparato técnico de organização da ação administrativa.

A organização funcional da carreira docente, a tabulação dos números de matrícula, frequência e promoção das escolas e as fichas dos alunos surgiram no Distrito Federal já no século XIX. Com a complexidade da vida urbana e a relativa expansão da escolarização esses registros proliferaram de muitos modos importantes. O mais óbvio foi o seu uso sistemático nas escolas públicas. Em 1926, havia fichas de matrícula, fichas pedagógicas, fichas sanitárias, tabelas de promoção do professorado, boletins estatísticos, mapas distritais de matrícula e frequência e um controle oficial das vagas disponíveis em cada classe, escola ou prédio escolar. Além disso, significativamente, a Diretoria Geral de Instrução Pública utilizou os resultados obtidos para assinalar as alterações no rendimento do aparelho de ensino. Quando Carneiro Leão publicou *O ensino na capital do Brasil* explicou que, com o estímulo e a boa distribuição do pessoal, a Diretoria de Instrução conseguiu elevar os índices de frequência e, por conseguinte, de aproveitamento das 2.178 salas de aulas em funcionamento no Distrito Federal. Administrou 300 escolas e, melhorando umas e transferindo outras, deu novas condições de funcionamento a mais de 120 escolas. Carneiro Leão (1926, p. 37) acreditava, com isso, não ser possível um esforço maior perante a situação em que encontrou a Instrução Pública:

A Instrução Pública está dando o máximo de rendimento que seria lícito esperar sem comprometer a saúde do magistério, nem a eficiência do ensino. Para aumentar ainda mais a matrícula e a frequência só o aumento de número de professores e de prédios escolares. Antes disso qualquer aumento redundará em transgressão às mais comensuráveis determinações de ordem higiênica e pedagógica.

Com dois mil professores para reger classes e a área de 43.142 metros quadrados é impraticável qualquer modificação para melhor. Senão vejamos:

Quando se analisa a situação do nosso ensino verifica-se marchamos em bom caminho, faltando-nos em última instância, apenas a solução de um problema que não diz conosco: o problema financeiro.

As críticas publicadas por Carneiro Leão ao final da sua gestão apontavam para os limites da Diretoria de Instrução Pública. Elas indicavam o que representavam as determinações de ordem higiênica e pedagógica na oferta de vagas, e, também, as restrições orçamentárias. O modo como Carneiro Leão entendeu os constrangimentos administrativos da repartição de ensino da Prefeitura do Distrito Federal identificou a falta de instalações adequadas para o ensino como o principal problema. Entre 1920 e 1925 o número de 179 casas alugadas pela Prefeitura para o funcionamento de escolas retrocedeu a 156 casas. Muitos prédios escolares tiveram de ser desocupados pela precariedade de suas condições, outro tanto sofreu a falta de abastecimento de água (Carneiro Leão, 1926, p. 38). Apesar dos defeitos, os edifícios escolares não eram tomados como empecilho para um ensino de qualidade. No discurso de abertura dos cursos de férias de 1923, Carneiro Leão (1942, p. 61) asseverou em tom de advertência:

O ensino não é unicamente instalação material, cujo valor, embora grande, muito grande, não pode ser suficiente para definir a qualidade da instrução. Seria uma injúria julgar o ensino fornecido pelas nossas professoras pelos defeitos das salas de classe.

Por outro lado, houve também uma reação ao chamado desperdício de professores: “a existência, nas casas de aluguel, de saletas em que se perdem adjuntas com a regência de classes de 20 e 15 e até menos” (Carneiro Leão, 1926, p. 154). A isso vinha somar-se o êxodo de professores para as profissões mais rendosas da indústria e do comércio. Mais uma vez, o depoimento do diretor da instrução pública sobre a questão foi contundente. Desta oportunidade, na justificação do seu plano de reforma da instrução, Carneiro Leão (1926, p. 230) pontuou o problema do êxodo de normalistas para outras profissões:

É necessário alargar o horizonte do normalista, abrir-lhe possibilidades novas, capazes de lhe compensar, quando as carreiras rendosas se multiplicam e seduzem as inteligências e as melhores capacidades de ação, o sacrifício pela profissão de educar. Ninguém que atente em tais assuntos ignora o êxodo do professorado inteligente e ativo para as profissões rendosas – o comércio e a indústria. E nada há de estranho, quando se sabe que uma menina habilitada em datilografia e estenografia encontrará imediatamente salários de 400\$000, 500\$000 e até mais por mês, enquanto uma normalista diplomada, depois de cinco anos numa escola Normal começará a vida hoje, ganhando apenas duzentos mil réis mensais.

Todas essas circunstâncias guardavam, em muitos aspectos, similaridades com os relatórios escritos anteriormente sobre a instrução pública carioca. Os problemas com as instalações escolares e a falta de professoras diplomadas constaram dos relatórios dos diretores da instrução pública desde o século XIX. Ramiz Galvão em 1893, Benedito Valadares em 1900 e Manoel Bomfim em 1906 fizeram registros com preocupações

semelhantes⁹. A situação que Carneiro Leão encontrou na Diretoria Geral de Instrução ainda apresentava alguns dos constrangimentos das duas primeiras décadas de vigência da República no Brasil. Contudo, *O ensino na capital do Brasil* avançou quando trouxe a percepção de que a própria organização da Diretoria Geral de Instrução Pública também foi um limite para a reestruturação do ensino público na cidade do Rio de Janeiro. Carneiro Leão argumentara, de maneira esperançosa, que uma maior qualidade da instrução pública estaria garantida com a remodelação da organização administrativa. Quando encontrasse “os meios para saber a quantas andava, quais os resultados de tais ou quais providências tomadas e quais as novas medidas a tomar” (CARNEIRO LEÃO, 1926, p. 198) a Diretoria Geral da Instrução Pública controlaria melhor a distribuição de material individual e coletivo nas escolas. A implantação de novas atribuições para os serviços de expediente deveria estabelecer uma ordem em todo o movimento de papéis da Instrução. Assim, o inventário do material escolar, a regularização dos trabalhos de escrituração e dos serviços de registro e estatística e a compilação, em ordem, devidamente catalogadas, com índices alfabéticos e roteiro seguro, de toda as leis, decretos e resoluções relativos ao ensino ainda eram tarefas por realizar. De modo que a implantação de um serviço de Secretaria nas dependências da Diretoria de Instrução Pública significava melhores distribuição do serviço, determinação das atribuições, definição das responsabilidades e organização do trabalho geral. Carneiro Leão (1926, p.200) pleiteou uma distribuição de serviço mais racional, em cuja organização administrativa, mesmo sem separar as funções técnicas e burocráticas da direção da instrução, atribuisse a subdiretores responsabilidades de molde a “desafogar bastante os afazeres do Diretor Geral”, como aliás, apontava, já acontecia nas Diretorias de Obras e de Fazenda.

O que Carneiro Leão (1926, p. 198) fez, ele o diz precisamente em *O ensino na capital do Brasil*, foi encontrar as pequenas dificuldades, os retardamentos provenientes de uma organização que não correspondia mais às exigências do “vasto e complexo” aparelho da instrução municipal. Carneiro Leão criou diversos serviços sob a direção imediata da Diretoria de Instrução Pública, e apenas pensou outros, uma vez que viu as tarefas relacionadas ao controle do trabalho educativo sobre os indivíduos nas escolas cederem lugar às necessidades de reforma das condições estruturais do ensino:

⁹ Cf. RAMIZ GALVÃO, Benjamin Francisco. **Relatorio da instrucção publica**. AGCRJ: código n.º 38-1-28; VALLADARES, Benedicto. **Relatorio da instrucção publica**. AGCRJ: código n.º 38-1-28; BOMFIM, Manoel. **Relatório da Directoria Geral de Instrucção Publica apresentado em 11 de setembro de 1906**. AGCRJ: código n.º 38-1-29.

Nunca houve um regulamento que distribuisse serviço, determinasse atribuições, definisse responsabilidades e organizasse o trabalho geral.

É a regulamentação coisa urgente, mesmo porque no regime presente a sobrecarga de trabalho para o Diretor Geral é formidável; não se arquiva um processo, não se registra um título, não se remete um papel, não se submete um professor à inspeção sem despacho e assinatura do Diretor Geral. Além disso é do Diretor Geral a responsabilidade de tudo, mesmo daquilo que nem sempre lhe é possível tomar conhecimento (Carneiro Leão, 1926, p. 199).

A partir de Carneiro Leão, a reconfiguração da carreira docente, o agenciamento administrativo do trabalho educativo e a expansão conscienciosa da capacidade instalada da instrução pública vão ser percebidas no Distrito Federal como requisitos para aumentar a eficiência do seu sistema público de educação. Por isso, pareceu possível descrever o mutismo pelo qual se passou do controle administrativo do trabalho educativo à estruturação político-administrativa dos dispositivos de padronização das modalidades escolares de organização e avaliação, das práticas de trabalho e do funcionamento institucional do aparelho de ensino. A mudança procedeu da trama pela qual Carneiro Leão reconstituiu a linguagem acerca da escolarização pública, isto é, das implantações, das distribuições e das organizações que se iam encadeando na instrução, crescendo em uma ramagem complexa e sempre variável, ampliada finalmente até as dimensões de uma profissão, de uma instituição, do Estado.

Uma realização modesta, talvez, particularmente quando se nota que Carneiro Leão propôs um novo código de ensino e solicitou uma nova organização para a Diretoria Geral de Instrução, colocando em questão as estratégias didáticas e os discursos sobre a formação docente. Carneiro Leão não conseguiu tudo que queria. Entretanto, para além dos subterfúgios então empregados para contornar a falta de apoio político atestados por Sandra Mendonça (1997, p. 62), Carneiro Leão contribuiu para a elaboração de práticas que viriam se opor, se compor, se superpor e produzir efeitos permanentes e sólidos sobre o funcionamento da educação pública no país. Ainda que tão específicas quanto a revisão dos métodos de ensino, o registro estatístico e a crítica das condições estruturais do trabalho educativo foram ações de êxito no âmbito da administração da Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal.

ampliação da capacidade política de ação da Diretoria Geral de Instrução Pública
Subdiretoria Administrativa e Subdiretoria Técnica

Em agosto de 1927, pouco depois de assumir a direção da Instrução Pública do Distrito Federal, Fernando de Azevedo retornaria à obra de Carneiro Leão e à sua concepção do problema da educação pública. Em discurso proferido por Azevedo no Palácio da Prefeitura do Rio de Janeiro, seu antecessor pareceu-lhe ter definido o que podia ser uma visão de conjunto, um sistema, para a educação pública. Para Fernando de Azevedo, Carneiro Leão não deixou resolvido o problema, mas o compreendeu: antes de uma intervenção geral, constante e articulada na instrução pública, era preciso provocar movimentos de opinião no pessoal do ensino, arrotear os espíritos para a implantação de novas idéias, ampliar margem para novas iniciativas. Nesta percepção, as reformas escolares não compunham acontecimentos específicos ou isolados. Ao contrário, eram um núcleo de circunstâncias que precisava ser composto. E, por isso, na concepção e no delineamento das iniciativas, dependiam mais do “sentimento profundo das nossas realidades” que do interesse pelo problema da educação. O que as reformas educativas exprimiam e a lição que ministravam, nos atos reiterados com que se consolidavam, era que a obra de educação popular, para ter o cunho de uma instituição social, precisava da unidade infrangível, dominadora e impessoal das obras coletivas. Ainda nesta perspectiva, as iniciativas tomadas por Antônio Carneiro Leão foram mencionadas com algum fervor no discurso de agosto de 1927:

Foi ele, de fato, quem tentou a remodelação dos programas das escolas primárias em bases novas, se nem sempre de acordo com a experiência fielmente observada em todas as suas particularidades, ditadas sempre sob a inspiração de generosos ideais; foi ele quem procurou agitar, aqui no Rio, os problemas de higiene social e de educação física, que não deixou resolvidos, mas pelos quais conseguiu suscitar a atenção e os cuidados dos educadores; foi ele, enfim, quem se preocupou em projetar sobre o meio a ação educativa e reformadora da escola, então confinada em horizontes estreitos, e por ele, não apenas utilizada como verdadeira instituição social, mas como instrumento eficaz na política inteligente e sadia de aproximação dos países americanos (AZEVEDO, 1929, p. 24-25).

Na remodelação dos programas das escolas primárias, a organização dos exercícios físicos nas escolas públicas também foi apontada. A tentativa de associar a família à escola, nos domínios da higiene e do ensino, e as iniciativas de assistência social foram identificadas. E, enfim, a maneira como os problemas educativos foram postos em foco entre 1922 e 1926 foi reconhecida e sublinhada naquela ocasião:

O Dr. Carneiro Leão agitou a opinião pública, preparando-a para acolher as grandes reformas, pôs em foco os problemas educativos e mostrou, em quatro anos, que a instrução pública estava em termos e na véspera de uma reconstrução total de seu sistema de ensino. Foi esse, em período

anormal, um esforço nobre e edificante, em que havia, pelo seu caráter dispersivo, um fundo de inquietação irritada pelas dificuldades, mas que não se pode deixar de saudar com um sincero respeito misturado de surpresa (AZEVEDO, 1929, p. 25).

A “herança” de Carneiro Leão foi acolhida por Fernando de Azevedo enquanto agitação fecunda, mas limitada às iniciativas que revelavam maior poder de persuasão, de penetração. Entretanto, os bastidores do trabalho iniciado na nova administração sofreram uma influência mais capilar do modelo anterior. A comissão encarregada da organização do anteprojeto de reforma da instrução pública apresentada ao Conselho Municipal em 1927 aproveitou o modelo institucional escolhido por Carneiro Leão para a Diretoria Geral de Instrução Pública. Ela aceitou a visão de que uma transformação efetiva da instrução pública também dependia da reforma do departamento de ensino da Prefeitura. A proposta que o anteprojeto encaminhava deu especial atenção aos processos de otimização e de instrumentalização do ensino. Organizava, para cuidar do expediente, da contabilidade, do arquivo e publicidade e da estatística e cadastro escolar, uma subdiretoria administrativa e, para realizar a inspeção escolar do ensino primário e profissional e da inspeção médica escolar bem como da assistência dentária, uma subdiretoria técnica. Desse modo, Fernando de Azevedo fez-se promotor de um órgão público cujas linhas fundamentais, que inspirariam sua ação entre 1928 e 1930, foram, de um lado, centralizar, controlar e direcionar as atividades de articulação e conservação do aparelho de ensino, e de outro, pôr fim à rotina vigente no trabalho educativo, de tipo subjetivo e arbitrário. A idealização, o projeto e os preparativos da nova reforma da instrução pública combinavam orientações técnicas e administrativas, em parte, já bastante disseminadas no Brasil: ampliação da influência da escolarização primária, remodelação do ensino profissional e modificação dos padrões de ensino e cultura então característico do sistema escolar. Tais eram também as credenciais da experiência que o anteprojeto de reforma da instrução pública tinha em vista constituir.

Fernando de Azevedo (1929) expôs com algum detalhe o projeto de reforma do ensino já no discurso com que tomou posse das funções de diretor-geral da instrução pública da capital federal. Adiantou, ainda em 1927, a intenção de reorganizar a Diretoria de Instrução, com o restabelecimento do seu almoxarifado privativo; o desejo de reformar o ensino normal e profissional; o plano de construção e instalação de prédios escolares; as diretrizes de organização do ensino primário gratuito e obrigatório; e a idéia de reformular o serviço de inspeção escolar (AZEVEDO, 1929, p. 15). Assim, dentre os aspectos particulares desse projeto, a reforma da própria Diretoria Geral de Instrução Pública foi indicada. Mais importante, no entanto, mostrou-se a explicitação

das diretrizes. De saída, Fernando de Azevedo relacionou os diversos serviços vinculados à instrução pública a um sistema de coordenação e subordinação. Abordou o problema da organização administrativa do ensino e ligou as peças do seu aparelho a um plano único e sistemático de educação de modo a reivindicar um para o Distrito Federal:

A dispersão de esforços sem seqüência nem coordenação só se poderá evitar mediante um plano capaz de dar ao ensino o caráter de uma instituição social, real e viva, e o vigor e a harmonia de um sistema de construção em que as instituições, subsidiárias ou fundamentais, cada uma com sua função particular, modeladas todas de acordo com as idéias modernas de educação, não dissimulem, através de sua variedade orgânica e funcional, as relações recíprocas de coordenação e subordinação para um objetivo comum (AZEVEDO, 1929, p. 14).

Um formalismo desse tipo ordenou, em torno da Diretoria Geral da Instrução Pública, um discurso em que as questões de articulação e coordenação das instituições educativas apareceram como centrais. A perspectiva que Fernando de Azevedo sustentou no seu discurso de posse na direção da instrução carioca fez da harmonização das diferentes instituições do ensino público uma tarefa da administração. Nesse sentido, tornou-se alçada administrativa reconhecida refundir e ampliar os serviços de assistência e inspeção pedagógica e higiênica, articular todas as instituições escolares e reorganizá-las, tanto na sua estrutura como na sua finalidade pedagógica e social. Nesse discurso, a reforma técnica e administrativa dos serviços da Diretoria Geral de Instrução foi anunciada com toda a contundência como “obra sistemática de idealismo prático e construtivo” (AZEVEDO, 1929, p. 13).

A capacidade de ação e o alcance do exercício docente na articulação, que se quis constituir, entre a administração do ensino e o trabalho educativo desenvolvido nas instituições escolares pertenceram à trama de preocupações que, já em 1923, concebeu o Curso de Férias da Diretoria Geral de Instrução. E, portanto, Fernando de Azevedo igualmente não negligenciou esse tipo de influência que a administração podia ter sobre as habilidades intelectuais do magistério. Também insistiu na adoção de métodos que lhe pareciam mais adequados às finalidades da reforma em diversos dos seus discursos e entrevistas. Ofereceu fórmulas para adaptar o aparelho escolar à realidade do meio, para erguê-lo, com uma sólida arquitetura, sobre as bases científicas da educação. Enfim, Fernando de Azevedo vinculou e envolveu a administração nas tarefas de elaboração de uma experiência renovada de ensino:

É preciso que esse círculo de formação profissional, em que se apura a alma do educador, se envolva, pela sua organização, numa atmosfera constantemente renovada de idéias e de trabalho experimental que lhe avivem o interesse pelos assuntos de educação, lhe rasguem no espírito aberturas em todas as direções e lhe permitam contribuir, como num laboratório social e pedagógico sem cessar em evolução, para um continuo aperfeiçoamento dos novos métodos de ensino (AZEVEDO, 1929, p. 46).

Na proposta de renovação escolar apresentada por Fernando de Azevedo, a Diretoria Geral de Instrução Pública demarcava duas ordens de constatações imediatas:

O problema da educação é, adjetivamente, um problema de organização e substantivamente um problema de formação do professorado, em cada uma das funções especializadas ou não, que lhe estejam reservadas, na variedade solidária das instituições escolares (AZEVEDO, 1929, p. 16).

De fato, uma nova organização teria por objetivo coordenar as instituições esparsas, precisar-lhes as atribuições, e envolver o professorado numa atmosfera constantemente renovada de idéias e de trabalho experimental (AZEVEDO, 1929, p. 16 e 46). Num enquadramento desse tipo, o que definia a administração da instrução pública não parecia ser o controle de pessoal, o registro burocrático e a obtenção de recursos orçamentários, mas a capacidade de cruzar, integrar e trabalhar essa série de ocorrências distintas, indicando sua trama causal e sugerindo novos encadeamentos para ela. Não é de surpreender que as observações de Fernando de Azevedo sobre a direção da instrução pública insistam numa forte relação entre os propósitos e o desdobramento da ação, entre a capacidade criadora e o senso prático. E que, em muitos pontos, coincidam com a reflexão de Carneiro Leão.

Em algum momento entre 1926 e 1927, Fernando de Azevedo, recém-chegado de São Paulo, leu o que Carneiro Leão havia publicado acerca do ensino na capital do Brasil. Ele, em alguma medida, considerou as realizações e as referências contidas nos registros deixados por Carneiro Leão. Os discursos de Fernando de Azevedo e suas observações a respeito da direção do ensino, repercutiam o conteúdo de *O ensino na Capital do Brasil*. Coincidiam, em ambos, o caráter das atribuições e dos objetivos de um diretor da instrução pública. Havia a ambição partilhada de conciliar as exigências políticas da educação popular com as tecnologias pedagógicas. Também era admitido o papel central das iniciativas de formação do professorado organizadas a partir da Diretoria de Instrução. E, nos dois casos, a estrutura organizacional da direção foi pensada para centralizar as funções de controle e fiscalização do aparelho público de ensino em cargos e unidades especializadas (AZEVEDO, 1929, p. 16 e 46). O encontro de propósitos, entretanto, não deve iludir. A Fernando de Azevedo preocupou fazer das zonas de inoperância das programações, dos atos, dos gestos de seus antecessores uma evidência agressiva. No discurso pronunciado por ocasião da sua posse na Diretoria Geral da Instrução Pública, ele foi comedido. Sobre Carneiro Leão, apenas ensejou a crítica do que havia lhe familiarizado as monografias e exposições exaustivas sobre o estado de coisas do ensino carioca dos últimos quatro anos, dentre as quais a de Renato

Jardim e *O ensino na capital do Brasil*: “administração fecunda de realizações, embora isoladas, que nem sempre obtiveram a repercussão equivalente ao seu esforço empreendedor”(AZEVEDO, 1929, p. 10). Mas, apenas dez dias depois, reuniu os jornalistas que cobriam o funcionamento da Prefeitura para transmitir-lhes suas impressões sobre a organização da instrução no Distrito Federal. Desta vez, nas revelações que Fernando de Azevedo fez sobre a situação em que encontrou o ensino primário municipal houve até mesmo quem identificasse material para provocações. O editorial do jornal *O Brasil* nesse aspecto, foi acintoso:

É de ver-se o seu espanto, diante das revelações de seu sucessor. Que disse seu sucessor? Disse que tudo aquilo é uma tremenda babilônia, um arranha-céu de sarrafos e latas velhas. Disse mais que deverá consertar tudo, orientado por um novo critério administrativo etc. etc. ... Tem a palavra, pois, o Sr. Carneiro Leão! (O BRASIL, 29 jan. 1927).

Não obstante o efeito de tábula rasa que pretendeu criar, Fernando de Azevedo reconheceu a diversidade de soluções instauradas no Distrito Federal entre 1897 e 1927 por Medeiros e Albuquerque, Manoel Bomfim, Álvaro Batista, Afrânio Peixoto, Azevedo Sodré e Carneiro Leão. Uns foram organizadores, com seus atos firmes, outros improvisadores, com seus ensaios impacientes. Em sua visão, à intuição pedagógica de uns sucedeu o sentimento da realidade de outros. Também alternaram-se o sentido das linhas acabadas e definitivas de alguns e a inteligência dos detalhes de outros, estes com a avidez do aperfeiçoamento, aqueles, com o ideal da extensão do ensino. Do mesmo modo, uns restabeleceram a disciplina no trabalho, enquanto outros fizeram palpitar o ambiente de vibração, com sua alegria criadora (AZEVEDO, 1929, p. 21). Mas, argumentava Fernando de Azevedo, os padrões de realização das administrações até então encarnaram mal aquilo que propunham fazer. Contribuíram todos para a organização e o desenvolvimento do ensino na cidade do Rio de Janeiro, não para reformá-lo (AZEVEDO, 1929, p. 21-22).

Esta interpretação teve um sentido preciso na configuração do problema discutido por Fernando de Azevedo. Tornava explícita que nenhuma reforma do ensino seria possível enquanto não fosse modificada a situação a que ela servia de anteparo, a da sua administração. E, muito naturalmente, Fernando de Azevedo viu no seu anteprojeto a solução para o impasse político enfrentado pelos mais diversos planos de reforma do ensino público: organizar “os materiais de construção, fragmentários e desarticulados, sim, mas quase todos aproveitáveis e ainda suficientes para a solidez e a grandeza das instituições educativas” (AZEVEDO, 1929, p. 23). O que estava politicamente em questão, nas reformas da instrução pública, não era o interesse pelo

problema da educação ou a vontade de o conduzir a sua solução definitiva, mas o próprio sentido do trabalho educativo e o caráter do sistema que o definia e controlava.

Os historiadores que estudam a *reforma Fernando de Azevedo* encontram no decreto n.º 3.281, de 23 de janeiro de 1928, mais que normas e diretrizes, o uso refletido dos dispositivos de estruturação e configuração institucional da instrução e do trabalho docente. Suas interpretações atentam para a estruturação administrativo-burocrática (NAGLE, 1974, p. 203) e seu repertório de fontes impressas acerca da reforma Fernando de Azevedo inclui não apenas os aspectos técnico-pedagógicos do decreto n.º 3.281, mas, também, seus efeitos políticos (CARVALHO, 1999, p. 26). Outras sugestões vão na direção do plano de trabalho que se consumou ali (PILETTI, 1982, p. 60) e da concentração do poder decisório no gabinete do diretor geral da instrução, com tudo aquilo que representava (NUNES, 1996, p. 184). Além disso tudo, há, no decreto n.º 3.281, indicações que permitiram muitas ações sobre as relações ensino-aprendizagem (VIDAL, 1998, p. 90). Apesar dos diferentes interesses, as abordagens dessas pesquisas concordam que o decreto n.º 3.281 reestruturou, de fato, a Diretoria Geral de Instrução. Reenquadrou na estrutura administrativa as relações que se estabeleciam entre o pessoal encarregado das tarefas de inspeção e educação. Redefiniu as especificações sobre as competências do Diretor Geral, as regras a serem observadas pelos diretores de escolas, as normas de escrituração escolar e os deveres dos professores. Enfim, as pesquisas reconhecem que esse decreto denotou a nova importância que a administração escolar ganhava no plano de reforma da instrução pública: especializar as funções e as competências do trabalho com a educação. Se os resultados obtidos com os novos recursos para dar à escolarização as feições de uma atividade planejada têm contado com análises muito bem cuidadas, ainda existem, entretanto, poucas descrições da estrutura a partir da qual foram organizados. Foi disso que o regulamento do ensino de 1928 cuidou logo no seu título II, do artigo 2º ao artigo 58, pondo em cena um aparelho administrativo beneficiado pelo redimensionamento das suas formas de centralismo, de racionalidade e de hierarquia.

De fato, o decreto n.º 2.940 fez da Diretoria de Instrução Pública uma função desempenhada por meio de três gabinetes e um órgão consultivo. O gabinete do diretor geral centralizava os trabalhos de superintendência, orientação e fiscalização dos serviços técnicos e administrativos do ensino público. O gabinete do subdiretor administrativo teve seus serviços distribuídos em quatro seções. A 1ª seção cuidou do expediente geral e da correspondência, bem como de tudo quanto se referia a nomeação,

posse, promoção, exoneração, exercício, transferência, licença, aposentadoria, disponibilidade, jubilação, substituição, designação e penalidades dos docentes. À 2ª seção coube a contabilidade geral e tudo quanto se referia a pagamento, preparo da folha, guia de taxas e impostos. Também foi responsável pela fiscalização financeira do ensino subvencionado, da justificação e abonos de faltas, das caixas escolares e do fundo escolar. Na 3ª seção concentraram-se os serviços de arquivo, classificação do tempo de serviço, certidão, protocolo de registro de entrada, saída e trânsito de todos os ofícios e documentos apresentados, publicidade e preparo do material para o *Boletim de Educação*, com sua revisão e distribuição e o expediente do Conselho de Educação. E, finalmente, a 4ª seção foi responsável pela estatística geral do ensino público e particular, pelo recenseamento, cadastro e cartografia escolares, pelo inventário de móveis e material escolar, pelo exame dos pedidos de material e informações sobre o seu fornecimento às escolas e pelas fichas prediais.

O gabinete do subdiretor técnico reuniu as funções de inspeção do ensino primário, de inspeção do ensino profissional, de inspeção médica escolar e da assistência dentária escolar. Sob sua alçada estiveram os serviços de propaganda da educação popular e de extensão educativa, de publicidade, além do secretariado do *Boletim de Educação Pública* do Distrito Federal, de estabilização e ampliação das instituições auxiliares de assistência, de organização e desenvolvimento de medidas de cooperação da escola e da família e de aperfeiçoamento do ensino, como cinema educativo, museus escolares e bibliotecas. Esse gabinete contou, ainda, com um almoxarifado, atrelado à subdiretoria administrativa, e de um órgão consultivo e deliberativo: o Conselho de Educação. Encarregado da aprovação dos programas de ensino primário, normal, técnico profissional e doméstico, dos livros didáticos, de literatura infantil e do material escolar e, também, do julgamento dos processos disciplinares, o Conselho de Educação foi presidido pelo diretor geral e composto pelos dois subdiretores, por dois inspetores escolares, por dois inspetores médicos, pelo diretor da escola normal, por uma diretora e um diretor de escola profissional, assim como por um representante do magistério primário¹⁰.

¹⁰ Foram membros do Conselho de Educação: Presidente: Fernando de Azevedo; Membros natos: Frota Pessoa e Jonathas Serrano; membros nomeados por dois anos pelo Prefeito: Paulo Maranhão e Loreto Machado (inspetores escolares), Oscar Clark e Leonel Gonzaga (inspetores médicos), Carlos Werneck (diretor da Escola Normal), Andréa Borges da Costa e Manuel Marinho (diretores de escolas profissionais) e Alcinda Moreira de Souza (diretora de escola representante do magistério primário).

Em 1928, portanto, a ossatura principal da Diretoria Geral de Instrução Pública estava formada pela subdiretoria administrativa, organizada em 4 seções, pela subdiretoria técnica, servida por 28 inspetores escolares, 28 inspetores médico-escolares e 4 inspetores dentários e cirurgiões dentistas, além de um conselho composto por 11 pessoas. Não obstante a originalidade do tratamento dispensado à integração e coordenação das atividades administrativas e de apoio técnico, os elementos constitutivos da Diretoria Geral de Instrução restauravam, em muitos aspectos, a estrutura e as funções observadas nesse departamento quando da sua organização, em 1893. O Conselho de Educação já não aparecia na legislação do ensino desde o início da década de 1910, mas foi instituição decisiva para Medeiros de Albuquerque compor e legitimar os dispositivos criados nas duas reformas que implementou no Distrito Federal entre 1897 e 1901. As três seções que desde 1911 organizavam o funcionamento da Diretoria Geral de Instrução mantiveram suas atribuições de expediente, contabilidade, arquivo, publicidade e estatística na reforma de 1928, agregando outras, entretanto. De um modo algo diferente do que foi feito nos decretos elaborados por Ramiz Galvão, Medeiros e Albuquerque e Álvaro Baptista, Fernando de Azevedo conduziu o modelo administrativo da instrução pública como um meio de reforçar a rede de informação institucional, constituindo dispositivos de direção específicos para nomear, dizer quem faz o quê, designar objetivos. O decreto n.º 2.940 circunscreveu a direção do ensino às suas sedes de poder. Não que ninguém o houvesse feito antes, mas, por meio das ligações laterais e das distribuições capilares de poder e de instâncias representativas que instaurou, e, mais ainda, designando-as, modelando-as e articulando-as em serviços de fiscalização e informação, a reforma Fernando de Azevedo foi capaz de exercer funções de controle e planejamento cada vez mais precisas.

Dentre as peculiaridades da nova organização da Diretoria de Instrução Pública há influência de outras repartições públicas. A criação de uma subdiretoria para cuidar das atribuições técnicas da administração escolar foi a solução de outras diretorias da Prefeitura para ampliar sua capacidade de trabalho. Já havia sido reivindicada no Distrito Federal, por Carneiro Leão (1926, p. 199-200). Mais ainda, quando Carneiro Leão reformou a instrução pública no Estado de Pernambuco, em 1928, instituiu a separação dos setores administrativo e técnico por meio da criação de uma Diretoria Técnica (ESTADO DE PERNAMBUCO, 1929, p. 9).

A iniciativa de Fernando de Azevedo de organizar uma 4ª seção no interior da subdiretoria administrativa para realizar os serviços de estatística, cadastro e inventário

foi recebida como uma medida de atualização. Em artigo do jornal *A Patria*, de 13 de junho de 1928, foi saldada como “medida de grande alcance”, cujos serviços “preencheram as lacunas” de cadastro e cartografia escolares e “armaram a administração de elementos seguros de controle e de direção”. Também foi notícia quando autuou os colégios de particulares que faltaram com o registro na Prefeitura (DIARIO CARIOCA, 13 mar. 1929, p. 1).

Nesse sentido, tanto a subdiretoria técnica quanto a 4ª seção da subdiretoria administrativa foram novidades para a Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal. As vantagens dessa mudança, se existiram, estiveram reservadas ao universo pouco visível da realização do expediente e do fluxo dos serviços e dos materiais. Mas a implantação dessas duas instâncias do serviço, de qualquer modo, foi indício da atenção dispensada à estruturação dos aspectos administrativo-burocráticos das intervenções praticadas no sistema público de ensino.

Apenas na ação e no ambiente da Diretoria Geral de Instrução Pública foi possível encontrar exemplos de experiências inovadoras para as atividades de administração. Nos depoimentos de quem enfrentou o período de reforma do ensino entre 1927 e 1930, Fernando de Azevedo aparece encarnando um tipo de liderança centralizador e intransigente. O resultado obtido foi tão personalizado que não apenas foram apagados os dispositivos pelos quais se exerceu mas, como Marta Carvalho sugeriu, as próprias apostas políticas dissolveram-se na memória legada por seus aliados (CARVALHO, 1999, p. 26, 27 e 30). Ainda assim, alguns vestígios do trabalho realizado na Diretoria Geral de Instrução Pública podem ser recolhidos no testemunho publicado por Paschoal Lemme (1988, p. 33), acerca da equipe na qual tomou parte em junho de 1928:

Sentia apenas que penetrava num verdadeiro burburinho de pessoas, idéias, discussões, controvérsia, num ambiente que nada tinha de burocrático, de rotineiro, de despacho de papéis, por homens pregados às suas mesas de trabalho, naquela rotina estéril das repartições públicas, que sempre me repugnou.

Paschoal Lemme foi nomeado primeiro-assistente do serviço técnico criado na administração de ensino da capital. E, se este serviço alcançou a fremeia sentida por ele quando chegou, isto foi conseguido mediante à liberdade de gerência das atividades criadoras possibilitada pela divisão dos setores administrativo e técnico. De fato, vinham da subdiretoria técnica as notícias sobre a elaboração dos programas escolares, a regulamentação do código de ensino e igualmente sobre a organização das iniciativas de extensão e publicidade das diretrizes adotadas para renovação do ensino. As muitas

comissões que cuidavam desses aspectos da implementação da reforma da instrução pública reuniam nomes reconhecidos no magistério municipal. Os *Programmas para os Jardins de Infância e para as Escolas Primarias* detiveram a atenção de Paulo Maranhão, Everardo Backeuser, Celina Padilha, Maria dos Reis Campos, Affonsina das Chagas Rosa e Alcina Moreira de Souza por 3 meses. Coisa semelhante aconteceu com as discussões acerca da regulamentação do ensino que, sob a responsabilidade do inspetor escolar Paulo Maranhão, tomou 10 meses de trabalho. O próprio anteprojeto da reforma havia sido produto de uma dessas comissões. Constituía o resultado das contribuições de Jonathas Serrano, Maria dos Reis Campos, Paulo Maranhão e Renato Jardim à direção do ensino. Também tinha lugar na subdiretoria técnica um minucioso trabalho de escrituração e logística. As tarefas de preparação dos editais e programas de concurso e dos contratos de serviços, ficava a cargo de uma equipe mais fixa, composta por Paschoal Leme, Antônio Vitor de Souza Carvalho e Álvaro de Souza Gomes, auxiliares diretos da Subdiretoria Técnica e do Gabinete do Diretor Geral da Instrução que especificava os critérios de recrutamento de pessoal e a qualidade dos empreendimentos implicados na remodelação pretendida. Em toda essa atividade, o papel de liderança pertenceu sem dúvida a Fernando de Azevedo. Ele era o presidente das comissões. Sempre cioso da sua autoridade, contou Paschoal Lemme (1988, p.151), centralizou no seu gabinete tanto os processos de idealização quanto as decisões relativas à implementação da reforma do ensino. O trabalho de elaboração, entretanto, ocorreu num ambiente coletivo.

A forma organizacional do trabalho por comissões ainda era a mais apropriada para o aproveitamento do professorado nas tarefas que se precisava realizar. Na Subdiretoria Técnica encontravam-se professores catedráticos e adjuntos, diretores de escola primária, inspetores escolares e professores do ensino profissional e normal. Havia também outros colaboradores, como Everardo Backheuser, professor da Escola Politécnica, e Renato Jardim, ex-diretor da Instrução Pública. Em todo caso, trata-se de um trabalho que encontrou no professorado uma ajuda notável na consecução dos resultados. Não exatamente por um eventual sucesso de persuasão política. Mas, principalmente, como indicam as análises de David Tyack e Elisabeth Hansot (1982) para situações do mesmo tipo, no mesmo período, nos Estados Unidos, porque era uma oportunidade para consolidar a carreira desses colaboradores. A dificuldade de regulamentar o projeto de reforma estava, assim, reduzida pela organização *ad hoc*. Alguns aspectos do trabalho de regulamentação do decreto de reforma, percebem-se na

descrição que Paschoal Lemme (1988, p. 33) fez do local onde a comissão designada para tanto exerceu suas funções:

Nos 3 salões do 3º andar da Escola Deodoro, onde funcionava o quartel general da Reforma, havia algumas mesas semelhantes às das repartições públicas burocráticas, mas o principal local de trabalho era a grande mesa situada no centro do salão onde funcionava a Subdiretoria Técnica. Em torno dela, sucediam-se as comissões de professores que, diariamente, se empenhavam na discussão dos inúmeros detalhes que era preciso elaborar e transformar em proposições claras, compreensíveis, para servir de regulamentação à lei básica que entrara em vigor a 23 de janeiro daquele ano de 1928.

A Subdiretoria Técnica constituía uma repartição especial dotada de uma capacidade de auto-regulação muito grande, e a autonomia evidenciava-se na disposição do espaço de trabalho, caracterizado pela separação entre as tarefas de controle burocrático e a elaboração das proposições sobre as quais se alicerçava esse controle. As descrições de Paschoal Lemme acerca do seu ambiente de trabalho fazem notar que na grande mesa situada no centro do salão onde funcionava a Subdiretoria Técnica as atividades criadoras prolongavam-se, às vezes, até altas horas da noite. E que, também ali, ocorria um relacionamento mais informal. Depois do trabalho, o próprio diretor reunia sua equipe na sala da Subdiretoria Técnica para satirizar os violentos artigos d'*O Globo*, cheios de denominações pitorescas, contra a reforma da instrução. Era, inclusive, o momento de apreciação dos resultados, por onde circulavam as fotografias que iam sendo tiradas dos aspectos mais relevantes dos novos prédios escolares que estavam sendo construídos (LEMME, 1988, p. 40-41). O clima de convívio agradável apanhava o grupo em meio a um trabalho dimensionado intelectualmente. Embora implementado segundo critérios funcionais e sujeito à supervisão constante, o que se realizava ali era um trabalho motivado pela concepção de diretrizes para a instrução pública. Isso tudo ocorria, entretanto, num espaço de exceção. Na mesa central de uma das três salas da Diretoria Geral de Instrução Pública prevaleceu, na divisão dos trabalhos, um clima participativo, de criação e de co-responsabilidade nos resultados.

Não há motivos para crer que na subdiretoria administrativa ocorreu algo semelhante. Paschoal Lemme não faz uma só menção acerca do que se passava ali quando chegou. E os documentos do expediente da Diretoria Geral de Instrução Pública que sobreviveram no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro só reforçam a impressão de que esta foi criada para centralizar o trabalho burocrático. São numerosos os papéis reunidos sob a forma de ofícios, de correspondências e de mapas de matrícula e frequência arquivados sob a chancela da subdiretoria administrativa. Os *Boletins da Prefeitura* publicados entre 1927 e 1930 registraram uma quantidade importante de

documentos subscritos pelo subdiretor administrativo. Em meio às tabelas de classificação por antigüidade e merecimento das adjuntas e a divulgação das estatísticas escolares, distingue-se a racionalização dada às informações ali centralizadas. É igualmente evidente, através de um breve acompanhamento do movimento de pessoal determinado pelo trabalho incessante de designação e transferência de professores e de concessão de direitos, que as funções desempenhadas na 3ª seção da Diretoria de Instrução Pública foram mantidas. Também as tarefas de registro de títulos e portarias e dos estabelecimentos de ensino primário particular do Distrito Federal, de organização do expediente geral, de empreender o inventário do material escolar e realizar o serviço de contabilidade previstos no regulamento do ensino dão provas de tratar-se de um ambiente burocrático, rotineiro, de despacho de papéis. A Subdiretoria Administrativa foi a repartição na qual ficaram reunidas as responsabilidades com o trabalho burocrático necessário à especialização das tarefas, à generalização das diretivas operacionais, à contabilidade das despesas e à redução do tempo de tramitação dos ofícios tidas por Max Weber (1944, v. 01, p. 173-180; v. 02, p. 716-752) como a razão de ser da legitimidade racional-legal do Estado capitalista.

Ainda que a especificação weberiana do caráter racional da dominação de tipo burocrático contribua com uma categoria de interpretação para a análise da organização e do funcionamento escolar, fica adstrita a um conjunto singular de invariantes, indiferente em relação a mudanças ao longo do tempo. Ao menos nesse sentido, o estudo da burocracia educacional no Brasil circunstanciou a dinâmica interna pela qual a administração escolar estrutura raízes na sociedade e aumenta de poder. Conforme mostram os trabalhos de Maurício Tragtenberg (1978) e Fernando Carlos Prestes Motta (1987) é inteiramente exato que o fenômeno burocrático constitua uma dominação morna e estável de um aparelho uniformizante. Pois, esses autores, analisaram, sobretudo, os mecanismos eficazes, contínuos, bem avaliados que são as escalas de autoridade ou níveis de *staff*, as regras locais e seus formalismos impessoais, segundo a idealidade das programações organizacionais. Mesmo úteis para caracterizar as relações entre um regime de condutas e um sistema de organização formal, são elementos pouco convincentes para fazer referência à perpétua agitação das nomeações, das designações e das depurações no interior do aparato burocrático. Também as relações interpessoais, as alianças políticas ou as formas do convívio profissional dão-lhe um certo valor coativo, encorpam seus objetivos. Mais fundamentalmente, expressam as diferentes fases dos processos de transformação a que um sistema coletivo de ação está submetido

(FRIDENSON, 1989). Nessa perspectiva, a criação da Subdiretoria Administrativa da Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal deu oportunidade para um hábil manejo da rede de cargos e subordinações na instituição central do ensino municipal.

Como a reestruturação do departamento de ensino previu modificações nas características e no volume do trabalho desempenhado pelas funções administrativas do quadro de pessoal da instrução pública, foi possível reorganizá-las. Dessa situação, Fernando de Azevedo tirou o máximo proveito. Reuniu na subdiretoria administrativa todo o quadro administrativo da Diretoria Geral de Instrução mantendo não só a ordem do expediente mas, sobretudo, o modelo de funcionamento. Nomeou como seu subdiretor o antigo secretário geral José Getúlio Frota Pessoa, um funcionário de carreira muito conhecido pelos problemas que causava aos diretores que assumiam o departamento de educação da Prefeitura (A PÁTRIA, 18 jun. 1927). Assim, Fernando de Azevedo ficou com a possibilidade de nomear um outro secretário geral para seu gabinete e com a liberdade de ter na subdiretoria técnica não um funcionário de carreira, mas um devoto da causa educacional para comandar os serviços de inspeção escolar. Inicialmente escolheu para a tarefa Vicente Licínio Cardoso, figura destacada da Associação Brasileira de Educação, mas que se demitiu alguns meses depois. Veio a ser substituído por Jonathas Serrano, então diretor da Escola Normal, e também professor do colégio D. Pedro II. Eram personalidades que o regulamento do ensino (art. 40, parágrafo único) definia como “técnicos em questões de ensino e de educação”. O rearranjo das funções realizado na Diretoria Geral de Instrução Pública configurou também um reposicionamento das diferentes autoridades. A separação entre os ambientes de idealização técnica e controle burocrático serviu ainda para separar as prerrogativas adquiridas no funcionalismo público e na carreira docente desde os altos escalões da administração do ensino.

Dessa perspectiva, o silêncio de Paschoal Lemme sobre a subdiretoria administrativa pode ter uma interpretação complementar. Não é de admirar que, com seu talento para observar os assuntos cotidianos, Paschoal Lemme tenha concluído que para a criação de uma atmosfera apropriada a estudos e debates era essencial vencer a situação anterior de falta de estímulo à formação e participação de uma equipe de trabalho prenhe de alianças políticas. Certamente ele atribuiu essa situação ao ambiente de tricas e futricas, meramente burocráticas e de baixa politicagem que comprometiam os serviços de instrução pública naquele momento. Nesse contexto arraigado, a nomeação de Frota Pessoa para o cargo de subdiretor administrativo significou a

conquista daquele que “havia muito tempo dominava todo o setor burocrático da Diretoria Geral de Instrução Pública, e que era quase sempre um opositor sistemático a qualquer tentativa de mudança daquela situação” (LEMME, 1988, p. 22). Por meio dessa nomeação, restringiu-se sua influência sobre o trabalho docente às comissões da Subdiretoria Técnica, diluindo-a nas discussões da equipe que elaborou o anteprojeto de reforma da instrução pública. Ao mesmo tempo, Fernando de Azevedo reservou-lhe o comando de todo o imenso e monótono trabalho burocrático, tomando para secretário geral, em seu lugar, o professor Antônio Vitor de Souza Carvalho, então diretor de escola primária. Nessa manobra, não parece haver desprestígio da autoridade de Frota Pessoa e nem desgaste político para Fernando de Azevedo, no interior do quadro de funcionários da Diretoria Geral de Instrução e, tampouco, algum tipo de confrontação entre os dois. Entrementes, ela foi premiada com alguns pequenos êxitos: na imprensa, em *O Jornal*, Carlos Alberto Nóbrega da Cunha, sobrinho de Frota Pessoa, dispôs-se a colaborar com a reforma do ensino. Mais tarde, o próprio Frota Pessoa no *Jornal do Brasil* e Diniz Júnior, um dos inspetores escolares próximos do ex-secretário, em *A Noite*, participaram ativamente na defesa da reforma. É claro que a oposição coligou veículos de imprensa importantes como o já lembrado *O Globo* em cujo quadro de colonistas figuravam professores disponibilizados pela reforma e *O Diário Carioca*. Havia muita crítica. Ainda assim, a Diretoria de Instrução Pública não sofreu com desgastes provindos de conflitos internos. Um baixo grau de conflito foi verificado entre os integrantes do alto escalão da Diretoria de Instrução pelo noticiário da capital.

Em meio a todos esses rearranjos, e sobre o tipo de ambiente criado por eles, a Diretoria Geral de Instrução Pública tornou explícita a ligação institucional que havia entre todos os serviços de educação da municipalidade. Com muitas dificuldades, conseguiu realizar uma articulação convincente das suas atribuições de fiscalização e controle do magistério às funções de modelagem da política e dos procedimentos do trabalho educacional. Nas ações da Diretoria Geral de Instrução Pública se vê esboçar-se um certo número de implicações políticas relevantes. Isso porque, na realidade, a Diretoria de Instrução entrecruzou e enredou no interior da administração, num setor do Estado, estruturas, instituições e serviços tão diferentes quanto os necessários a um sistema de propaganda e popularização do programa de reformas, a uma política de edificação de prédios escolares, ou ao exercício de uma influência direta sobre o trabalho docente. É assim que, buscando fazer a tipologia das diferentes realizações da reforma, em um texto de avaliação datado de 1931, Fernando de Azevedo dirá que no

fundo existiram três aspectos originais na estrutura e nas linhas fundamentais das ações da administração do ensino entre 1928 e 1930: a força com que se divulgou, a luta contra os interesses partidários e o poder de coesão e sugestão profissional. Ele lembrará bem que se tratava de explicitar, de fazer valer e de fundamentar seu contato com a realidade do meio social e das aspirações dos pais e professores, sua autonomia técnica e administrativa e as adesões que recebeu do magistério.

Apesar dessa tipologia, aquilo a que se referem os diferentes aspectos da ação administrativa de Azevedo corresponde a toda uma série de operações realizadas para resolver as situações de variação, isto é, para contornar os obstáculos impostos à implementação da reforma planejada. Assim, o contato com a realidade parece-me que foi a aposta essencial da avaliação feita por Fernando de Azevedo. Pois, o contato áspero com a realidade das forças vivas da sociedade não só punha à prova decisiva a aplicabilidade da obra, como decidia sobre a sorte da tarefa: “se a reforma, como a julgaram apressadamente os que não quiseram ou não puderam compreendê-la, fosse obra de gabinete, concebida em abstrato, sem base na realidade e nas condições do meio, teria esbarrado em sua aplicação, em obstáculos invencíveis” (AZEVEDO, 1931, p. 31). Mas, ao contrário, Fernando de Azevedo entendeu que esse contato “longe de enfraquecê-la e comprometer-lhe o êxito definitivo, só contribuiu para transformar num ambiente de entusiasmo e dedicação a atmosfera de expectativa simpática, em que se iniciou a sua execução atropelada de dificuldades” (AZEVEDO, 1931, p. 31). O problema, entreviu ele, era:

Toda reforma, por mais adaptada que seja às condições específicas do meio social, cria uma necessidade constante de reajustamento, nos seus detalhes. Ela cria situações novas que exigem soluções imediatas, e, no desdobramento progressivo de suas realizações, coloca o reformador a cada momento, em face de problemas, de cujas soluções depende a sua adaptação integral, com o mínimo de atritos e transigência (AZEVEDO, 1931, p. 32).

Entre outros efeitos, a necessidade de *constante reajustamento* influía no ritmo das atividades da reforma. E mais, marcava o momento em que apareciam novos embaraços à rapidez das transformações. Mas, se Fernando de Azevedo reconheceu a necessidade de reajustamento constante da reforma do ensino não foi para lamentar os recursos limitados, o número reduzido de professores e a ausência de prédios e instalações escolares adequadas e, sim, porque compreendeu que ela era parte das exigências administrativas das realizações técnicas. Em relação à variância e ao imprevisto, era bem evidente que o reajustamento tinha sua singularidade e Fernando de Azevedo indicou bem que reajustar não significava exatamente transigir nem

inteiramente corrigir. A tarefa de contínua adaptação tinha vínculos com a maneira de gerir, como se deve, as dificuldades, com o mínimo de atrito e transigência. Era uma visão muito exata do problema. Gerir a transformação do aparelho escolar não era gerir simplesmente os domínios escolar e pedagógico do sistema público de ensino ou gerirlos no nível dos seus resultados. Gerir a transformação do aparelho escolar era, para Fernando de Azevedo (1931, p. 32), geri-lo igualmente em todos os embaraços e em todos os obstáculos impostos à sua lei:

A rapidez da transformação, a audácia das inovações introduzidas e a necessidade de vencer as resistências impunham, sobre uma direção uniforme, vigilante e onipresente, de um lado, todo um sistema de propaganda e popularização, por meio de cursos de conferências, ensaios e demonstrações, e por outro lado, uma atividade intensa de numerosas comissões para a execução simultânea de um vasto programa de reformas.

Assim, para procurar vencer a partida, Azevedo reencontrou nos dispositivos ou nos manejos do exercício do poder na Diretoria Geral de Instrução, concebidos ou ajustados em administrações anteriores, a aparelhagem necessária para satisfazer suas motivações. E, em certa medida, obteve o resultado que deles se esperava: “nenhum dos que aderiram às novas idéias da reforma sentiu necessidade de fazer, mais tarde, quaisquer restrições essenciais a sua adesão, e a cada momento vinham agregar-se ao núcleo de colaboradores as mais belas vocações e as energias mais fecundas do magistério” (AZEVEDO, 1931, p. 31).

Sobre os resultados que Fernando de Azevedo acreditou alcançar pode-se perguntar, ao final das contas, quais abalos sua administração teve de enfrentar. O modo como o próprio Fernando de Azevedo respondeu essa questão sugere, senão a apreciação de tudo o que se pode saber hoje sobre os problemas da reforma, ao menos, um indicativo dos elementos que atuaram na maneira da Diretoria Geral de Instrução Pública reconhecer o problema. Dessa perspectiva, não se vão encontrar conflitos de doutrina ou a oposição entre os ideais da reforma e as tendências gerais da opinião. Vai-se encontrar, tão somente, a luta aberta contra os interesses, as injunções e as conveniências partidárias provenientes do jogo político. Uma expressão, aliás importante para o momento, caracteriza bem isso. Fernando de Azevedo (1931, p. 24) falava de sua disposição em “redimir a educação pública do ignóbil cativo político”. No seu entendimento, enquanto o favorecimento político foi regra, enquanto as instituições atenderam interesses subalternos e enquanto o exercício administrativo refletiu preocupações pessoais, os interesses superiores da educação não puderam se desenvolver de maneira específica e autônoma. A prevaricação com objetivos

polítiques, o caráter consuetudinário dos dispositivos em que se perpetrava não eram simplesmente a constatação de um problema a resolver. Mas, causa de hostilidade irreduzível: onerava com restrições ao seu raio de ação todo procedimento técnico de colocar e resolver os problemas da educação, comprometendo sua eficiência (AZEVEDO, 1931, p. 24 e 33). Nessa maneira de considerar os elementos de conflito numa situação de reforma, havia mais do que a identificação das práticas em disputa. E penso que se tem disso um belo exemplo, justamente, no modo com que Fernando de Azevedo (1931, p. 33 e 34) entendeu o exercício do poder na Diretoria Geral de Instrução Pública:

Creio que ninguém me disputará a primazia na reivindicação de uma autonomia técnica e administrativa, sem restrições, para o departamento de educação, que procurei subtrair a quaisquer intervenções políticas, empenhando na defesa intransigente dessa autonomia todas as minhas forças e opondo-me tenazmente, com uma resistência desesperada, a qualquer ato que pudesse comprometê-la.

Já que o contexto real dos confrontos não aparece nunca, não se pode confirmar o grau de sucesso das ações realizadas contra a influência política nos trabalhos do departamento de educação. Mas, onde as manobras políticas mais funcionavam por meio do regime de clientela e apadrinhamento vão ocorrer concursos públicos para o provimento dos cargos. Entre os episódios cujos registros Paschoal Lemme recheou de vivacidade estiveram os encargos relativos à preparação dos concursos de recrutamento de pessoal, uma das atividades que desempenhou como assessor da Subdiretoria Técnica. Os editais dos concursos, os programas e, principalmente, a constituição das bancas examinadoras foram elaborados e vistos sob o propósito de uma ação segura e honesta contra o amparo político das nomeações. Neles, Paschoal Lemme (1988, p. 36 e 37) viu um pioneirismo absoluto na montagem de um “sistema de mérito” para o provimento do quadro do magistério carioca. E, talvez mais importante, a modificação dos velhos hábitos de administração. Do mesmo modo, onde dominava a figura do burocrata vão ser providenciadas estruturas de qualificação técnica. Por meio da reconfiguração das condições de exercício da inspeção escolar o decreto n.º 2.940 criou condições para torná-lo o ápice da carreira docente. E, assim, a reforma da instrução providenciava uma nova referência técnica de procedimento profissional ao professorado. O artigo 45 do regulamento da instrução agregava a essa alta posição da administração do ensino a necessidade de serviço no magistério primário e notória competência. Isto é, tratava-se de limitar a escolha dentre os diretores de escola com mais de dez anos de magistério ou, então, dentre as pessoas que tivessem publicado

obras de educação significativas ou, ainda, exercido o magistério público ou privado durante doze anos. Um exame de algumas outras áreas da reforma, iniciada em 1928, revelaria o mesmo padrão de ação afirmativa em relação à autonomia dos procedimentos administrados pela Diretoria Geral de Instrução Pública. De uma lado, se têm efeitos de prescrição em relação ao que se deve fazer, como no caso das promoções do magistério e, de outro, efeitos de codificação em relação ao que se deve saber, como no caso do recrutamento de pessoal¹¹.

Terceiro aspecto, enfim: Fernando de Azevedo vai dizer que tinha a consciência de começar pela formação integral e seleção rigorosa das capacidades no magistério. Era essa, entendia, a base para o desenvolvimento de um dinamismo fervoroso em todos os campos de atividades técnicas. E, ainda, o meio necessário para tornar a missão social da escola e a educação pública inacessíveis às injunções partidárias e sobranceiras às competições pessoais. Assim, para Fernando de Azevedo a primazia do mérito e a aplicação do princípio de autonomia não eram somente uma questão de decoro ou de dignidade profissional, mas sim um elemento de coesão do magistério. Envolviam, por isso, toda uma série de ações de controle, de gestão e de cooptação. As transformações do recrutamento de pessoal e das oportunidades abertas na carreira modificaram as formas de distinção profissional, permitindo, inclusive, a constituição de associações de classe no magistério. Nesse momento, viram-se as ações da Associação Brasileira de Educação e das recém criadas Associação dos Professores Primários, Cruzada em Prol da Escola Nova e Federação Nacional das Sociedades de Educação (FNSE) em apoio à Diretoria Geral de Instrução Pública que, por sua vez, soube aproveitar o movimento:

Foi, por isto, possível a coordenação de todas as forças dispersas do magistério, que passaram a gravitar em torno de suas verdadeiras elites, constituindo-se em associações, sem assimilações forçadas, independentes umas das outras, mas que tinham a uni-las e a identificá-las, o ideal comum que lhes transmitiu a reforma – os novos ideais de educação (AZEVEDO, 1931, p. 34).

Por mais idealizada, ou mesmo facciosa, que seja essa imagem das condições de aproximação e organização do magistério em torno da reforma, em parte isso ocorreu. É verdade que, antes mesmo de aprovada a reforma, a Diretoria Geral de Instrução

¹¹ Cf. as memórias que publicaram Fernando de Azevedo (**História da minha vida**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971 e **Figuras de meu convívio**. Obras Completas, vol. XVII. São Paulo: Melhoramentos, 1960) e Paschoal Lemme (**Memórias**, v. 2, São Paulo: Cortez, 1988, especialmente p. 48-49. Sobre tudo avançam sobre as discussões acerca do provimento dos cargos docentes pela Diretoria Geral de Instrução Pública nas Escolas Profissionais Femininas e na Escola Normal as pesquisas de Rosane Nunes Rodrigues (**Representações de feminino e educação profissional doméstica – Rio de Janeiro, 1920 e 1930**. Dissertação de Mestrado, FEUSP, São Paulo, 2002) e Liéte de Oliveira Accácio (**Docentes e catedráticos: os concursos para professores da Escola Normal do Distrito Federal – 1928-1930**. Tese de Doutorado, FEUSP, São Paulo, 2001).

Pública abrigou, nas suas comissões ou círculos de discussão, professores que integravam entidades de classe. Foi o caso de Vicente Licínio Cardoso, Venâncio Filho e Edgar Sussekind de Mendonça na ABE, de Everardo Backheuser na Cruzada em Prol da Escola Nova e do próprio Frota Pessoa na FNSE. O próprio Fernando de Azevedo tomou parte em algumas reuniões da ABE, enquanto dirigiu a instrução pública da capital. É muito difícil estabelecer, no entanto, o tipo de acontecimentos ou de influências que permitiram identificar ou agrupar o magistério reunido com finalidades profissionais, sem levar em conta suas conotações políticas. De modo que, parece mais factível estabelecer a maneira como a Diretoria Geral de Instrução Pública se ligou às associações de professores. Mesmo porque, a percepção que Fernando de Azevedo (1931, p. 34 e 35) tinha da construção desses vínculos oferecia algumas pistas:

Não houve, no magistério ou fora dele, tentativa ou ensaio que não se estimulasse, dentro do vastíssimo plano das reformas iniciadas, nem sugestão, que não se aproveitasse para o intercâmbio de idéias e as demonstrações práticas, que nos permitissem observar os ritmos próprios de cada uma das instituições escolares e as suas influências recíprocas.

Havia todo um sistema de interferências sobre o trabalho docente, que se fazia questão de explicitar: cursos, promoções, comissões e a inspeção faziam difundir as soluções pensadas pela administração central para reformular a instrução pública. E, paralelamente, pode-se incluir uma rede informal de intercâmbio de idéias, iniciativas e experiências. Através dela, podia ser aproveitada toda uma série de recursos profissionais para a própria organização das alterações que a administração procurava produzir no trabalho educativo. Existiam, portanto, múltiplas relações entre as tecnologias de reforma e o desenvolvimento de iniciativas e experiências docentes. Entre elas, a relação de reciprocidade. De modo que, realizada às vezes com modalidades mais formalizadas, às vezes também somente para influência recíproca, a coordenação das forças dispersas do magistério não esteve livre das atividades tipicamente administrativas. Foi delineada através de um processo de trabalho educativo e de organização profissional do magistério estruturado e controlado pela administração pública. Mas, também foi o resultado da ação docente, dirigida para a redução progressiva das incertezas teóricas e técnicas do seu trabalho.

A atenção para com a relação magistério-reforma fornecia a base sobre a qual agia o aparelho conceitual em que se alicerçava a reorganização do trabalho educativo. Por isso, não é de surpreender que as observações de Fernando de Azevedo (1931, p. 35) acerca do apoio, existente em torno da consciência educacional vinculada à reforma da instrução pública, insistiam numa forte relação entre a coesão profissional do

magistério e a anulação de todas as resistências individuais que se opunham à marcha das idéias:

Se no abandono, em que vivia, entregue a si mesmo, sem estímulo e sem orientação, não parecia aparelhado para a obra formidável, que tomou sobre os ombros; demonstrou, pela sua intuição pedagógica, pela sua capacidade de adaptar-se e renovar-se, pelo seu desejo impaciente de aperfeiçoamento e pelo seu idealismo construtor, que podia corresponder às grandes esperanças nele depositadas. Esse professorado, em cujo seio se elaborou a consciência educacional e que se tornou o principal ponto de apoio e o núcleo propulsor dos novos ideais de educação, foi o poder que sancionou as idéias da reforma, mas não as sancionou apenas pela sua adesão, sem restrições, mas, sobretudo, pela sua dedicação. Ele não tardou a ter a consciência de que é a força invencível, sob cuja ação se quebravam todas as dificuldades e a cujo calor se reanimavam as esperanças e se reacrescia o entusiasmo dos batalhadores da causa da educação.

Não há muita dúvida de que a Diretoria Geral de Instrução Pública constituiu, na estratégia de Fernando de Azevedo, um centro do qual partiram os fluxos informativos e ao qual retornaram os oportunos *feedbacks* de um magistério dedicado. O fato crucial, entretanto, era que esse tipo de reciprocidade gravitava em torno de efeitos produzidos pela direção central a fim de influenciar, profissionalizar e planejar o trabalho educativo. Fernando de Azevedo, porém, tinha sua versão daquilo que de fato ocorreu. No seu entendimento, tratava-se de ações que incentivavam, fecundavam e multiplicavam as grandes iniciativas e experiências (AZEVEDO, 1931, p. 34).

Quando foi preciso avaliar o empreendimento, Fernando de Azevedo se empenhou em reunir, num quadro coerente, tudo que foi possível realizar. Ele nunca perdeu de vista o componente político da tarefa, mas faltou-lhe a explicação daquilo que as medidas tomadas entre 1928 e 1930 não resolveram. Com a reforma da Diretoria Geral de Instrução Pública esperava-se dotar o Distrito Federal de uma organização pedagógica modelar, coordenada e subordinada por uma só diretriz. Muito pouco disso ocorreu. A diversidade das condições de funcionamento das escolas, o número pequeno de matrículas no ensino profissional, bem como as dificuldades para dar uma formação mais homogênea ao magistério impediram que se constituísse um sistema de ensino público unificado e uma ação mais coordenada de expansão. No início de 1930, Fernando de Azevedo foi à imprensa lembrar que o impeditivo da reforma não era qualquer tipo de limitação no seu plano, mas unicamente a exigüidade de recursos disponíveis à construção de novos edifícios escolares e à distribuição dos materiais necessários à transformação da prática docente (A NOITE, 23 jan. 1930, p. 2.). Era ainda preciso, portanto, ampliar o recrutamento, o rigor e a influência do sistema público de ensino. Dessa forma, Fernando de Azevedo não teve a última palavra, mas obteve uma nova audiência, pois não se restringiu a administrar de forma eficiente o controle do trabalho educativo, ele, também, alastrou uma idéia: “se pode hoje ser tão científico na

solução dos problemas educativos, como nos da medicina, da engenharia e das finanças” (AZEVEDO, 1931, p. 23).

ações sobre as formas de controle do trabalho educativo
O Departamento de Educação

A Revolução de 1930 abriu um período de perseguições políticas que exilou Fernando de Azevedo em São Paulo, investigou os colaboradores da reforma que continuaram atuando no Rio de Janeiro e tomou a reforma de 1928 como produto da velha ordem oligárquica. Segundo o estudo que Marta Carvalho (2000, p. 247) dedicou a esse capítulo da educação brasileira, encerra-se aí um ciclo da história das reformas da instrução pública. Foi o marco de uma fratura nas posições assumidas no movimento educacional imediatamente após a Revolução de 1930. Ainda que perseguindo Fernando de Azevedo por vê-lo como um representante da facção oligárquica paulista inimiga de Vargas, o *Governo Provisório* contou com o apoio técnico e político de intelectuais legitimados como profissionais da educação na mesma campanha pela causa educacional da qual também ele havia participado nos anos 1920 (CARVALHO, 2000, p. 247). Esse estado de coisas determinou notáveis problemas de coordenação e quebrou a homogeneidade e a comunhão de intenções que haviam sido o ponto forte da eficiência da Diretoria de Instrução Pública no tempo de Fernando de Azevedo. E, neste movimento, a administração do trabalho educativo vai adquirir uma significação bastante diferente da que introduziram os reformadores dos anos 1920.

Na dramática evolução dos acontecimentos, a tentativa de Anísio Teixeira, diretor da instrução desde 1931, de reanimar o movimento educacional do Rio de Janeiro, gravemente prejudicado pela direção de Raul de Faria, buscou refazer as relações profissionais operantes no interior do sistema público de ensino:

A obra que temos a realizar aqui, portanto, é obra anônima de todos nós, que nos devemos esquecer de nós mesmos, para tornar a nossa colaboração mais solidária e mais fiel. E nesse trabalho de cooperação a hierarquia segue o caminho oposto da criação intelectual do plano, que foi o trabalho de alguns antecessores. O diretor do serviço educacional é, agora, o seu mais modesto operário. O mestre é quem realiza a obra de educação. O diretor é o simples servidor do mestre (TEIXEIRA, 1935, p. 101-102).

Se, por um lado, Anísio Teixeira tentava definir as condições de aproveitamento do tumulto entusiástico provocado pelo período 1922-1930, procurava sobretudo formular, em suas linhas gerais, a tarefa a realizar: trazer a disciplina da análise, da

medida e do controle, sem, entretanto, fazer diminuir o calor das convicções. De fato, eram palavras que já pertenciam a outra época. O essencial do texto de Anísio Teixeira diz respeito ao que haveria de ser a reforma da instrução pública depois da revolução. O problema era de lhe assinalar as exigências legítimas e a ela consignadas, sem reencontrar as estruturas rejeitadas pela nova ordem de coisas, nem recair nas formas personalizadas do controle administrativo, que poderiam lembrar o período da Velha República. No seu discurso de posse, Anísio Teixeira viu nas funções da administração escolar o lugar para um trabalho anônimo de adaptação e realização, a oportunidade para reunir a contribuição de diferentes técnicos. E, também, os meios de dispor as condições de êxito para o trabalho que era só do professor, o educativo. Anísio encontrou nessas funções a forma geral de um programa de reformas. Sem entusiasmo por planos integrais e perfeitos, desenvolvidos a golpes de lógica e de doutrina, preferiu planos desiguais para a conquista de uma progressiva coerência de todo o sistema escolar (TEIXEIRA, 1935, p. 103). Ele mesmo viu aí a distinção mais assinalável na administração do ensino que iniciou no Distrito Federal em 1931.

Mas, apesar da obtusa perseguição feita na Diretoria Geral de Instrução Pública em nome de uma revolução purificadora, Anísio Teixeira reconheceu o trabalho que se vinha fazendo desde 1922. No discurso com que tomou posse do cargo de diretor da instrução, Anísio reacendeu as esperanças de uma perfeita continuação dos esforços que caracterizaram a política educacional imediatamente anterior à revolução. O caminho que havia indicado para a obra a ser realizada identificava-se com as perspectivas criadas por Carneiro Leão para a instrução pública. E, sobretudo, com a política educacional idealizada com a reforma feita no ensino em 1928: “fruto longamente elaborado, que vinha ao encontro de uma consciência educacional dinâmica e moderna, que a reforma avivou e fortaleceu” (TEIXEIRA, 1935, p. 101). Dentre os interesses fundamentais enunciados por Anísio Teixeira (1935), estava a tentativa de adaptar e realizar a obra entrevista por Fernando de Azevedo, “sociólogo que guisou a nova orientação da política educacional”. Com respeito a qualquer outro comportamento, parecia ser prioritária para Anísio Teixeira a consciência de continuar a obra radical de renovação iniciada por Antônio Carneiro Leão e Fernando de Azevedo, na década anterior. Daí a reivindicação de novos ajustes nos serviços de educação por Anísio Teixeira também configurar uma manifestação de solidariedade. Ela consistiu num compromisso de continuidade com a reforma de 1928. Mas, de um modo geral, é preciso compreender, como compreendeu Diana Vidal (1998, p. 76), que a fala da

continuidade no fazer administrativo assumiu um caráter de diferença. Em seu doutoramento, ela lembra os desacordos entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo sobre a maneira de transformar a instrução pública. Apesar de emitirem enunciados comuns, escreveu Diana Vidal (1998, p. 94), Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo diferiam quanto à prática: “para Fernando de Azevedo a difusão de idéias transformaria a prática. Anísio, diferentemente, percebia a mudança não como uma simples conquista da propagação de um ideário, mas como resposta a uma ação prática”. A aproximação política entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira não dissimula o fato de que a tarefa da Diretoria Geral de Instrução Pública depois de 1930 seria mais que uma adaptação ou a realização do programa de reformas de 1928, incluindo o remanejamento do seu fronte de ações. Entre 1931 e 1935, a instrução pública reabsorveu o ataque revolucionário.

Depois de 1930, os principais colaboradores de Fernando de Azevedo ainda permaneceram na Diretoria Geral de Instrução Pública sob o comando de Anísio Teixeira. Frota Pessoa ainda uma vez cuidou do expediente administrativo, mantendo ainda alguma correspondência com Azevedo (cf. PENNA, 1987, anexos). No âmbito dos auxiliares, Paschoal Lemme ficou encarregado da secretaria e Mauro Gomes do gabinete. Antigo assessor de Fernando de Azevedo e amigo pessoal de Anísio, Venâncio Filho teve funções na subdiretoria técnica, cujo direção era ocupada por Isaías Alves. A reestruturação dos serviços de educação teria também lugar, na inspeção médico-escolar, para Oscar Clark, chefe desse serviço nos tempos de Azevedo. Além desses, outros aliados continuaram suas carreiras no quadro do magistério como inspetores, diretores e professores¹². Eles formavam um grupo de referência para o próprio Fernando de Azevedo que, de São Paulo, mantinha relações com o gabinete de Anísio Teixeira, de quem também era amigo¹³. Ou seja, ainda estavam todos envolvidos com a instrução pública quando as circunstâncias de trabalho mudaram.

No relatório que Anísio escreveu um pouco depois de completar cinco meses na direção da instrução pública, já existia a convicção de se ter virado a página. Ele não cogitava nova reforma do ensino, pois a legislação orgânica da instrução pública no Distrito Federal era de imensa amplitude, com bases sólidas e acertadas. Tinha a

¹² Foram, entre outros, os casos de Celina Padilha, Paulo Maranhão, Jonathas Serrano e Maria Reis Campos.

¹³ Cf. correspondência organizada por Diana Gonçalves Vidal. **Na Batalha da Educação: correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1929-1971)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

consciência de que os problemas a serem enfrentados agora eram diferentes e, na sua visão, tornava-se necessário verificar, a cada passo, de que modo estavam sendo atingidas as idéias e objetivos na legislação. Esta convicção era vivida com grande segurança e lhe dava a certeza de que os velhos problemas e os velhos debates haviam sido abandonados e que ele estava-se ocupando de novos. Mas perguntava-se, ao mesmo tempo, se de um ponto de vista prático seria possível enfrentá-los e como. O problema prático era gravíssimo para Anísio Teixeira. Ainda nesse primeiro relatório, ele avaliava não haver sequer as condições elementares de instalação e aparelhamento imprescindíveis à regular eficiência do trabalho docente. E, mais importante, percebia que, admiravelmente constituídos, os planos de ação esbarravam em condições materiais quase invencíveis. De outro nível foi o desafio que Anísio Teixeira (1933, p. 258) lançou à administração do ensino público:

Pouco importa que haja exceções e que um ou outro exemplo surja de modelar eficiência. Em administração de ensino público não se devem contar os casos particulares mas as condições gerais do ensino em massa, que compete ao poder público prover.

O bacharel baiano, que já durante a década de 1920 havia reformado a instrução pública da Bahia, atribuiu à Diretoria Geral da Instrução Pública do Distrito Federal a tarefa de forjar instrumentos capazes de constituir um sistema público de ensino comprometido com a melhoria progressiva das condições do trabalho escolar. Guiado pela vontade de medir e controlar o esforço das instituições públicas de ensino, Anísio compreendeu que a precariedade da instrução revelada pelos inquéritos sobre as condições do sistema de educação carioca só seriam compensadas, em parte, pelo entrosamento e pela competência no trabalho e pela máxima especialização das funções. Ele procurou, entre os artistas, os professores e os intelectuais de seu tempo, a competência especializada e administrativa, os requisitos gerenciais de capacidade decisória e iniciativa pessoal convenientes aos estudos necessários para o emprego de medidas inteligentes e uniformes de orientação e coordenação do ensino (TEIXEIRA, 1933, p. 261). E encontrou em Arteobela Frederico, Zélia Braune, Heitor Villa-Lobos, Cecília Meireles, Maria Reis Campos e Lois Marietta Williams colaboradores com formação e competências diversas, que trabalharam para “fazer o sistema de educação progredir”.

O primeiro ato público do trabalho de reorganização e recrutamento da Diretoria da Instrução Pública realizado por Anísio Teixeira foi o decreto n.º 3.763, de 1º de fevereiro de 1932. Com ele, foram modificadas algumas das disposições do decreto n.º 3.281, de 1928. Bastaram 35 artigos para alterar a compreensão do ensino público. Eles

dotavam de cursos secundários gerais as escolas e institutos profissionais, instituíam centros de estudo e bibliotecas para professores e criavam uma nova organização para o quadro do magistério. Mas para Anísio as modificações tiveram uma segunda finalidade: constituir, no interior do departamento central de administração de ensino, serviços técnicos e administrativos, de centralização e coordenação, compreendendo, inclusive, inspeções especializadas articulando-o ao diretor-geral. Dessa forma, ele poderia então desempenhar, em sua integridade, as funções de orientador e coordenador do sistema público de ensino (cf. TEIXEIRA, 1935, p. 47). De modo particular, Anísio Teixeira estava seguro de conseguir sistematizar a orientação, a coordenação e o controle da instrução pública. Pensou em fazê-lo pela criação de uma rede de serviços para atuar sobre a fragmentação do funcionamento escolar. Deu autonomia às antigas seções da, agora extinta, Subdiretoria Administrativa e, assim, os serviços de Estatística e Cadastro, de Expediente e Publicidade Administrativa, de Pessoal e Arquivo e de Contabilidade herdaram os encargos das quatro seções em que se dividia a Subdiretoria Administrativa, conservando esse status. Mais especializados, os serviços de Música e Canto Orfeônico, Educação Física, Ensino Secundário Geral e Profissional e, em parte, Educação de Saúde e Higiene Escolar representavam dispositivos de inspeção e controle de ensino, todavia, especializados separadamente em superintendências específicas. E, finalmente, criou divisões encarregadas à administração técnica das escolas: Matrícula e Frequência Escolares, Classificação e Promoção de Alunos, Programas Escolares, Obras Sociais Escolares, Peri-Escolares e Post-Escolares, Prédios e Aparelhamentos Escolares.

O resultado foi apresentado um ano depois, em relatório publicado como separata do *Boletim de Educação Pública*. A descrição que Anísio fez desse período insistia no tipo de encadeamento que a Diretoria Geral de Instrução procurava obter do sistema escolar. Em meio à apuração do rendimento do sistema escolar, aos pedidos de informações, à remessa de sugestões ou à visita dos auxiliares dos serviços criados, ele notava um proveitoso rompimento da autonomia com que cada escola resolvia suas dificuldades no âmbito do seu distrito:

A independência – vá lá o termo, à falta de melhor – a que se vieram habituando, salvo em relação ao inspetor escolar de distrito, graças a ausência de ação e controle da Diretoria geral, faz com que nem sempre se compreenda o esforço com que a mesma Diretoria busca retomar as suas obrigações técnicas e cooperar, diretamente, no fecundo labor do professorado (TEIXEIRA, 1932, p. 326).

O relatório dava conta de um paciente trabalho de desarticulação da unidade autônoma e fechada de um sistema governado por micropoderes de direção, inspeção e

administração. E, por conseguinte, justificava porque era mais importante ter em vista o problema de conjunto e não o problema de cada escola. Anísio entendeu que perante a impossibilidade, por parte da Diretoria Geral, de exercer as funções de orientação, verificação e articulação que lhe eram inerentes, o subdiretor técnico, os inspetores e diretores escolares vinham a exercer essas funções desuniforme e desencontradamente, desenvolvendo ações circunscritas ao distrito escolar (TEIXEIRA, 1932, p. 315). Nessa situação, os órgãos especializados de que a lei dotou a Diretoria Geral de Instrução para atuar junto às escolas estabeleceram ligações transversais entre esses diferentes micropoderes. Era tanto preciso inspecionar os professores e a direção da escola quanto aos inspetores escolares. Autoridade máxima no distrito escolar, cumpria ao inspetor escolar promover o aperfeiçoamento profissional e o progresso técnico dos professores que muitas vezes, de fato ou por hábito, os encargos administrativos da função impediam. Daí a convicção de Anísio (1932, p.327) de que “a obra não se completará sem a reforma da inspeção escolar, que deve ser aliviada das obrigações administrativas ainda subsistentes, para vir a cumprir, finalmente, a sua legítima finalidade técnica”. Depois de regulados os serviços de centralização e coordenação, o inspetor escolar teria a missão de um conselheiro técnico, de um professor com maior tirocínio e maior capacidade, que orientaria os demais no difícil ofício de ensinar e educar. A transferência dos encargos administrativos e das responsabilidades executivas se faria no interior do aparelho técnico-administrativo da Diretoria Geral da Instrução Pública.

**ORGANOGRAMA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
(1934-1935)**

Fonte: TEIXEIRA, Anísio. Educação pública: administração e desenvolvimento. Relatório do Director Geral do Departamento de Educação do Distrito Federal – dezembro de 1934. Rio de Janeiro: Of. Gráfica do Departamento de Educação, 1935. p. 67.

A insistência de Anísio Teixeira em relação à uniformidade da orientação, do controle e do comando sobre a instrução pública recaiu no conjunto administrativo-organizacional, de tal modo que o decreto n.º 4.387, de 8 de setembro de 1933, consolidou a estruturação técnica e administrativa constituída no ano anterior. Esse novo ato estrutura em Departamento de Educação a Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal. Por si só, a mudança de nomenclatura foi representativa de, ao menos, duas opções com importantes implicações políticas. Em primeiro lugar, o episódio tornou evidente a opção de Anísio Teixeira de trabalhar em função do que então se entendia por “educação integral”¹⁴. Para ele, entre as atribuições dos serviços educacionais estava a preparação, nas escolas, de um ambiente de formação da inteligência e do caráter, visando a subordinação da difusão do ensino a razões técnicas ou mesmo pedagógicas que determinassem sua qualidade (cf., TEIXEIRA, 1935, p. 42; 1936, p. 64). Sobretudo nesses termos, a nova designação do órgão central da administração escolar serviu para estabelecer e legitimar os propósitos dessa repartição da prefeitura do Distrito Federal. A segunda implicação da mudança de nomenclatura da instituição central da administração do ensino pôs em causa a articulação entre o sistema escolar municipal e os sistemas escolares estaduais e federais. Sob essa perspectiva, o Departamento de Educação designava a ampliação dos objetivos do sistema escolar do Rio de Janeiro. De fato, Anísio Teixeira (1935, p. 141) autorizou o ensino secundário pelo decreto n.º 3.763, de 1º de fevereiro de 1932, buscando criar os necessários vínculos da educação pós-elementar com o ensino primário e superior. Nesse sentido, também a nomenclatura foi um modo de expressar a unidade e amplitude dos objetivos do empreendimento¹⁵.

¹⁴ Marta Carvalho faz uma discussão mais circunstanciada sobre as implicações políticas da noção de “educação integral” em **A escola e a república** (São Paulo, Ed. Brasiliense, 1989). Ver principalmente os capítulos 1 e 3, em que a autora mostra a proposta de educação integral elaborada nos anos 20 do século passado como sendo uma das respostas políticas ensaiadas por setores da intelectualidade brasileira na redefinição dos esquemas de dominação vigentes.

¹⁵ Na verdade, a trama de interesses era mais cerrada ainda. Cf. Carlos Eduardo Sarmiento (A arquitetura do impossível – a estruturação do Partido Autonomista do Distrito Federal e o debate autonomista nos anos 1930 em FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.). **Rio de Janeiro: uma cidade na história**, Rio de Janeiro, Ed. FGV, 2000, p. 33-57) e Michel Conniff (**Política urbana no Brasil: a ascensão do populismo, 1925-1945**, Rio de Janeiro, Relume Dumará, 2006) deixam ver em suas pesquisas sobre a administração Pedro Ernesto, o governo da cidade se realizou pela manipulação do acesso da população aos serviços públicos e fazendo deles sua moeda essencial na negociação política. Basicamente, esses autores mostram que Pedro Ernesto ampliou o leque e a abrangência dos sistemas de serviço para tentar trazer o indivíduo para o interior de uma relação de poder. Em consequência, observam que por meio do controle de tais sistemas materializava-se o principal do jogo político da cidade. Penso que também a organização do Departamento de Educação presta-se a uma análise nessa perspectiva. Não é o caso do presente estudo, que enfatiza os aspectos políticos mais circunscritos ao funcionamento administrativo dos serviços educativos.

Para transformar a Diretoria-Geral de Instrução Pública em Departamento de Educação, Anísio Teixeira desdobrou-a em vários órgãos de estudo, coordenação e elaboração de planos, como ainda em aparelhos de fiscalização, orientação e assistência. O Instituto de Educação, organizado ainda em 1932 sobre os rescaldos da Escola Normal pelo decreto n.º 3.810, de 19 de março, foi vinculado ao gabinete de Anísio Teixeira, através da direção de Lourenço Filho. Atuaria como órgão de pesquisa pedagógica ao lado do recém organizado Instituto de Pesquisas Educacionais. A partir da direção geral, ainda existiam três divisões: Divisão de Secretaria, Divisão de Prédios e Aparelhamentos Escolares e Divisão de Bibliotecas e Cinema Educativo. A elas seguiam sete superintendências: Superintendência de Educação Elementar, Superintendência de Educação Física, Recreação e Jogos, Superintendência do Ensino de Desenho e Artes Aplicadas, Superintendência de Educação Musical e Artística, Superintendência de Educação Secundária Geral, Técnica e do Ensino de Extensão, Superintendência de Educação de Saúde e Higiene Escolar e, por último, Superintendência do Ensino Particular. Os dois institutos e as três divisões compunham o que Anísio designava como “linha consultiva”, isto é, tinham o espírito de investigação e estudo ou de organização das informações geradas no interior do sistema de instrução pública. As superintendências eram entendidas como “linhas de comando”, repartições encarregadas das tarefas executivas da administração central do ensino no Distrito Federal. A complexidade técnico-operativa dessa nova estrutura extinguiu a Diretoria Geral de Instrução Pública. A manobra não só instituiu o Departamento de Educação do Distrito Federal como concepção organizacional do sistema escolar da capital, também serviu para reordenar o exercício do poder na instrução pública.

Anísio recorreu aos *institutos* para resolver as questões mais estritamente ligadas ao trabalho a ser desenvolvido nas escolas e à mensuração do rendimento do sistema de ensino. No Instituto de Educação foram reunidos todos os níveis de ensino: jardim de infância, escola elementar, escola secundária e escola de professores, em nível universitário. Assim, sob a forma de um sistema educacional completo, possibilitou a uma observação contínua da criança e do adolescente, para a experimentação e o controle dos resultados de ensaios metodológicos e processos didáticos e, ainda, para o arquivamento de pesquisas educacionais (cf. TEIXEIRA, 1935, p. 166). E, se foram pensados para prover de formação técnica o professorado, os auxiliares de ensino e os especialistas em educação necessários ao sistema de ensino também satisfizeram as condições de pesquisa e experimentação previstas pelo Departamento de Educação. Já o

Instituto de Pesquisas Educacionais respondia à ausência de dados relativos às crianças do Distrito Federal. Sua organização incluiu duas divisões: a Divisão de Pesquisas Educacionais, que abrangia as seções de Programas e Atividades Extra-Classes, de Medidas e Eficiência Escolares, de Antropometria e de Ortofrenia e Higiene Mental; e a Divisão de Bibliotecas e Cinema Educativo que, em vez de seções, abrangia instituições: Biblioteca Central de Educação, Filmoteca Central (seção da Biblioteca), Bibliotecas Escolares e Bibliotecas Populares de Bairros. O Instituto de Pesquisas Educacionais tinha por tarefa manter o Departamento de Educação informado sobre os mais importantes progressos técnicos e sobre os problemas dos vários serviços de aferição, orientação e inovação do trabalho realizado nas escolas elementares. Uma vez em funcionamento, coube a cada chefe de divisão ou responsável por seção desenvolver um programa de ação articulado com a tarefa pedagógica. A atuação do Instituto de Pesquisas envolveu, também, ações de incremento da cultura profissional e geral dos educadores, de generalização dos hábitos de leitura e estudo, de organização das bibliotecas escolares, seccionais e populares e de intensificação do ensino pela imagem fixa ou animada. Esta disposição das instituições de que se compunha o Instituto de Pesquisas Educacionais representava uma forma de fazer as informações técnicas circularem entre os professores. Ela satisfazia a exigência de assistência técnica por parte do Departamento de Educação e, sobretudo, a necessidade de lhe criar um espírito de investigação e estudo sem descuidar do registro das experiências.

As três divisões que completavam a linha consultiva criada no Departamento de Educação amparavam serviços de infra-estrutura material e administrativa. A Divisão de Secretaria reuniu os serviços de Pessoal e Arquivo, Expediente e Publicidade Administrativa e Contabilidade, reorganizando-os em três novas seções: Seção de Pessoal, Seção de Contabilidade e Seção de Protocolo e Arquivo. A Divisão de Prédios e Aparelhamentos Escolares tinha uma seção técnica incumbida dos projetos e estudos técnicos e dos meios de sua realização. Nesse âmbito, havia também um serviço de aparelhamentos escolares encarregado do provimento material das escolas e dependências do Departamento. E, ainda, era esse o órgão responsável pelo trabalho de cadastro escolar que manteria as anotações referentes aos prédios escolares e sua capacidade. Quanto à Divisão de Obrigatoriedade Escolar e Estatística, as suas seções de Recenseamento, Matrícula e Frequência e de Estatística Escolar concentraram os problemas de quantidade e de exame das possibilidades de execução da obrigatoriedade escolar, do aumento da matrícula, do fichamento da população em idade escolar e a

tarefa de cuidar da organização das escolas elementares e das suas turmas. O princípio que relacionava essas divisões do Departamento de Educação era estritamente quantitativo, dizia respeito ao volume de informações que eram capazes de produzir e movimentar. Em cada uma delas, os números relativos ao corpo discente, à capacidade instalada das escolas ou ao funcionalismo encontravam tratamento racionalizado: serviam para classificação, localização e enquadramento dos alunos, dos edifícios escolares e dos funcionários.

Foi nessa estrutura que germinou o repertório de iniciativas acompanhadas por docentes e alunos entre 1933 e 1935, num imenso trabalho de criação na experiência escolar. O Departamento de Educação fez dele uma possibilidade de restaurar a confiança do professorado no aparelho de direção e, também, um meio de fazer o aluno aproveitar melhor o sistema escolar, classificando-o, orientando-o no tipo de classe e escola que devesse frequentar e atendendo-o, segundo as suas características individuais, as suas condições sociais e os seus resultados escolares. Clarice Nunes (2000, p. 236), em pesquisa de doutoramento, soube ver nesse processo a progressiva substituição de uma visão impressionista da cidade e da escola por um conhecimento sistemático e organizado sobre elas. E, nos órgãos por que se expressaram, um dispositivo para produzir representações sobre a realidade escolar e social, e os mecanismos para verter as imagens da cidade nas imagens da escola: “como a cidade, a escola era algo mais do que uma aglomeração de pessoas, conveniências sociais e equipamentos materiais. Era um estado de espírito. Era a construção de um espaço que, na gestão de Anísio, foi aberto de diversas maneiras” (NUNES, 2000, p. 280). Não obstante, pode-se avaliar a complexidade e a profundidade técnico-operativa do empreendimento administrativo desses anos na maneira como o próprio Anísio Teixeira (1935, p. 106) entendeu o seu trabalho:

O administrador escolar tem que se colocar diante da situação real da comunidade, levando tanto em conta a sua geografia, quanto a sua humanidade, e só poderá efetuar os planos que estiverem de acordo com as condições materiais e espirituais do meio sobre que tem de agir.

O exemplo que, no comando do Departamento de Educação, deu nessa direção se fez sentir em relatório apresentado em 1934. Em primeiro lugar, foi feito, por análises e inquéritos, um censo de discriminação, diferenciação e classificação das escolas. Ainda no primeiro ano, publicaram-se os resultados para o conhecimento do professorado. Foram criados diversos serviços especializados e ministrados cursos de aperfeiçoamento. Tentou-se, também, o exame objetivo do aproveitamento escolar e a introdução de novos processos de classificação dos alunos. E assim, o ano de 1932

trouxo diferentes medidas que visavam despertar o magistério para a análise do seu próprio esforço e a verificação dos seus resultados. Era, ao menos, nesse sentido que a administração do Departamento de Educação explicava suas críticas ao sistema escolar que encontrou (TEIXEIRA, 1935, p. 107). Já no segundo ano, o planejamento da matrícula e organização das escolas levou adiante o empenho inicial de ampliar e estender as oportunidades de educação. O prognóstico para 1934 era a construção de 25 novos edifícios escolares. Concebidos em estilo funcional, esses novos prédios municipais tinham plantas desenhadas para atender o programa de reorganização do ensino em extensão e qualidade¹⁶. E, por último, todo uma série de instituições foi criado para cuidar da formação do professorado: a Escola de Professores, os cursos de aperfeiçoamento destinados aos professores em serviço, os cursos às diretoras e o curso regular para as orientadoras de ensino. Ao conjunto, importava estimular a disposição de experimentar e ensaiar, o empenho de fazer expandir a obra escolar até a comunidade e a elaboração das técnicas necessárias ao trabalho educativo nas escolas (TEIXEIRA, 1935, p. 112). Em três anos de administração, era sobretudo esse o argumento articulador dos objetivos dos institutos de ensino e pesquisa e das divisões criadas para produzir as estatísticas escolares e os modelos quantitativos de organização do sistema de ensino. Se as realizações do Departamento de Educação não impuseram uma nova política de educação, ao menos tiveram a força de centralizar e reunir as funções de controle profissional do magistério e de produção e organização da demanda escolar em instituições de orientação, controle e pesquisa diretamente ligadas à administração do ensino.

Também em outro aspecto, a reestruturação administrativa da Diretoria estreitou as relações entre as suas múltiplas sedes de poder. Em relação ao comando, o decreto n.º 4.387 deixou claro que a implantação das medidas de reforma do ensino público era responsabilidade das equipes que formavam as Superintendências do Departamento de Educação. Em número de sete, compreendiam a execução dos planos de trabalho elaborados pelas divisões técnicas e administrativas da direção geral do Departamento. Algumas superintendências revestiram-se de uma importância central. Foram os casos da Superintendência de Educação Elementar e da Superintendência de Educação Secundária Geral e Técnica e de Ensino de Extensão que tinham sob seus encargos o

¹⁶ Especificamente sobre a política de edificações escolares desenvolvida por Anísio Teixeira ver as conclusões de pesquisa de Célia Rosângela Dantas Dórea em **Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escola, construindo sonhos**. Tese (Doutorado), PUC-SP, São Paulo, 2003.

funcionamento de níveis inteiros de educação e ensino. Outras, mais especializadas, foram-lhes subordinadas. Noutra perspectiva, a Superintendência de Educação de Saúde e Higiene Escolar assumiu todos os encargos previstos pelo decreto n.º 3.281 para a inspeção médico-escolar. De qualquer forma, o objetivo de uma organização desse tipo mostrou-se estratégico para Anísio Teixeira: integrava os conhecimentos teóricos dos princípios e processos de educação e ensino com as formas de operacionalizar a aula e praticar a docência (TEIXEIRA, 1935, p. 112). O trabalho das superintendências era integralmente concebido com base em um plano, ou segundo um planejamento, que orientava a sua realização. Algumas vezes trataram-se de escolas experimentais que o Departamento de Educação jamais conseguiu reproduzir em larga escala, como originalmente projetado por Anísio Teixeira. Nem por isso, tais escolas aparecem como de menor importância para a remodelação do ensino público. Representavam um protótipo para a criação de novos profissionais que, colocados dentro do sistema de ensino, garantiriam, com sua prática e com seus conhecimentos, a renovação dos processos de escolarização, mesmo em instituições convencionais. De qualquer modo, os superintendentes tinham o encargo de manter contatos frequentes com as escolas, na tentativa de promover e fazer cumprir as determinações elaboradas nas divisões de pesquisa e planejamento do Departamento de Educação.

O formato adquirido pelas Superintendências suprimiu os encargos administrativos da inspeção escolar. A função deixou de existir, tendo sido seus titulares aproveitados nas funções de superintendência do ensino. Por isso e de muitos modos, ocorreu a divisão e a especialização do trabalho de dirigir e fiscalizar o ensino. Em parte porque as superintendências estavam providas de delegados imediatos para as tarefas de execução e desenvolvimento do trabalho na escola. Por outro lado, desdobravam-se, num segundo plano, em diretoras de escola e orientadoras do ensino, com funções diretas nas escolas onde professores e alunos realizavam o trabalho educativo. Fiel ao seu projeto e dando grande importância aos relacionamentos formais, Anísio Teixeira fez da superintendência do ensino um elemento coextensivo ao trâmite dos trabalhos escolares, que desempenhava um papel ao mesmo tempo condicionante e condicionado. Nesse sentido, ela consistiu em apontar os pontos de transformação necessários sem em nada comprometer-se com formas de interdição ou punição. Anísio tornou-a o elo terminal de uma corrente de trabalho que ia do professor em sala de aula à administração central, passando pelas orientadoras de ensino e a direção da escola. Por meio das superintendências, o Departamento de Educação impôs meios de articulação,

uma forma de criar uma comunidade de objetivos entre os diversos profissionais implicados no trabalho educativo ao hiato que Anísio (1935, p. 65) entendia haver entre a administração central do ensino e as escolas. Paralelamente, essa organização valia como um instrumento para fazer circular conhecimentos, experiências e resultados (TEIXEIRA, 1935, p. 65).

A configuração que Anísio Teixeira deu ao Departamento de Educação do Distrito Federal buscava um método racional e uma concepção teórico-filosófica como base preliminar de todo trabalho educativo. Para satisfazer essa nova necessidade de trabalho teve a contribuição dos grandes nomes da ciência e do cenário educacional do país, de Lourenço Filho a Francisco Venâncio Filho no Instituto de Educação, de Gustavo Lessa a Arthur Ramos nas divisões da administração central, de Afrânio Peixoto a Antônio Carneiro Leão e Cândido Portinari na Universidade do Distrito Federal. Em nível elementar, influiu no conceito de rendimento da escola. Toda uma série de modalidades de verificação e exame tornou o *aluno reprovado* um índice de fracasso da escola primária. Essas modalidades constituíam um processo fundado sobre o aperfeiçoamento dos antigos exames, tornados objetivos e graduados em escalas, tal como o teste de leitura de Waterbury e os testes de aritmética de W. S. Monroe, Mac-Mac Call e de Otis. Através desses dispositivos de apuração sistemática da eficiência e rendimento do ensino, de avaliação e classificação dos alunos, os métodos e os processos de ensino pareciam refletir os próprios métodos de administração escolar. Senão, ao menos foi como Anísio considerou o resultado obtido por esses dispositivos: “veio dar base científica e segura para a consolidação definitiva da escola renovada” (TEIXEIRA, 1935, p. 112). Com as escolas secundárias deu-se a ampliação dos objetivos do sistema escolar do Distrito Federal. Isso engendrou não só os instrumentos de que o Departamento de Educação se valeu para esbater da melhor forma possível o dualismo que existia entre o ensino acadêmico e o ensino dito profissional. Mas, também, um meio de oferecer uma série de oportunidades variadas, em equivalência social, para os adolescentes (TEIXEIRA, 1935, p. 142-143). Por meio dos cursos de nível universitário na Escola de Professores do Instituto de Educação e na Universidade do Distrito Federal, Anísio Teixeira conseguiu elevar o trabalho educativo a um nível de profissão moderna, superando a ênfase que a década anterior havia dado ao processo educacional:

A renovação da escola se depende, em parte perspicua, da administração, da política educacional do governo, das solicitações e possibilidades do meio social, não se pode realizar sem um corpo de professores hábeis, competentes, dedicados e entusiastas (CARNEIRO LEÃO, 1942, p. 113).

Agora, toda a atividade de requalificação do sistema público de ensino tinha a ambição de torná-lo um empreendimento social realizado sob a proteção do Estado e com recursos públicos (TEIXEIRA, 1953, p. 38). Tratava-se, por isso, mais de organizar os serviços educacionais de modo a que se governassem a si próprios do que uma questão de obter o mestre decidido e em condições de renovar. À administração do ensino público cabia assegurar aos serviços educacionais liberdade e independência contra intervenções exógenas, de ordem política ou de ordem ideológica. Sua tarefa era articular um aparelho escolar capaz de trazer segurança e estabilidade ao sistema educativo, produzir seu progresso e desenvolvimento. E, portanto, o funcionamento do Departamento de Educação atrelou às ações que pudessem estabelecer relações de aplicação entre suas regras, seus sistemas de controle e fiscalização e suas finalidades político-operativas, a bagagem de conhecimentos dos profissionais que atuavam no magistério público e todas as formas de exercício e de aplicação do poder possíveis numa instituição educativa. Comparado ao período anterior, esse modo de pensar fez mais que reconstituir a administração do trabalho realizado nas escolas, permitiu quantificar cada vez mais e melhor seus resultados, ampliar os objetivos do sistema escolar e profissionalizar a carreira docente. Desta vez, havia grande capacidade organizacional, uma importante repartição de estudo e pesquisa e muitos dispositivos coletivos de controle e superintendência do trabalho escolar.

Anísio e seus colaboradores procuraram defender tudo isso. Seu esforço não foi uma luta contra os procedimentos difusos, heteromorfos e locais de poder dentro do sistema público de ensino, mas uma tentativa de encontrar uma forma específica para a organização da engenhosidade necessária ao trabalho educativo. Fundamentada sobre uma racionalização relativamente completa e empreendida apesar dos inúmeros fenômenos de inércia, dos intervalos e das resistências, a inventividade com que Anísio reestruturou a administração central da instrução pública fez do Departamento de Educação do Distrito Federal uma instituição inteiramente integrável a estratégias de conjunto. E se a sua tentativa de tornar o Departamento de Educação onipresente e “oniexigente” não vingou totalmente, sem muita margem de dúvida, intensificou a reforma da máquina administrativa da instrução pública. Sobretudo, moveu a administração da educação pública na direção de um controle cada vez mais refinado do trabalho educativo por meio das aferições objetivas dos resultados escolares.

Uma consequência da reestruturação dos serviços educativos apresentada pelo decreto de 1933 foi a montagem de uma máquina administrativa sofisticada. Em poucos anos foi possível incrementar um grupo coordenado e entrosado de técnicos formados no ensino, através do contato direto com os problemas educacionais. Completar o setor administrativo com divisões especializadas significou 11 novas chefias, uma para cada nova seção, além da especialização de serviços antes reunidos na Subdiretoria Técnica: publicações, filмотeca e cinema escolar, distribuição, cadastro escolar e cartografia. Simultaneamente, o Instituto de Pesquisas Educacionais foi posto em condições de trabalhar: com um diretor, que também foi chefe da divisão de pesquisas educacionais, um chefe da divisão de obrigatoriedade escolar e estatística e seis chefes de seção iniciou ainda em 1933 o estudo e elaboração dos programas escolares, bem como, a experimentação de métodos de processos de educação e ensino. Neste universo de trabalho, ficaram registros de investigações sociais e psicológicas¹⁷. Quanto às superintendências, logo entraram em atividade 14 superintendentes de educação elementar, 60 orientadores, 28 superintendentes de educação de saúde e higiene escolar, um superintendente de educação e assistência dentária, 12 médicos auxiliares, professores de saúde, enfermeiras escolares e dentistas, disponíveis na administração anterior. Anísio Teixeira reincorporou o pessoal administrativo da Diretoria Geral de Instrução ao quadro funcional do Departamento de Educação que preliminarmente em 1932 e inteiramente em 1933, ia se formando conforme as contratações orientadas por suas escolhas pessoais. As nomeações para os cargos criados nos órgãos técnicos foi feita entre os funcionários efetivos, interinos, contratados ou em comissão da antiga Diretoria Geral de Instrução ou de outras Diretorias ou Departamentos da Prefeitura do Distrito Federal. Completaria o provimento dos cargos de superintendente de educação elementar e de ensino particular mantendo as exigências previstas no artigo 13 e seu parágrafo do decreto n.º 3.281, de 23 de janeiro de 1928. Dessa maneira instaurou-se um mecanismo de escolha e seleção do pessoal em que se confundiam regras públicas de contratação e critérios pessoais de admissão.

Todo este movimento de idéias, pessoas, projetos e decretos que ocorreu entre o ano de 1931 e o ano de 1935 teve uma significação decisiva. Já em 1933 tinha posto em funcionamento uma proposta de ação que aprofundou e modificou as formas

¹⁷ Cf. fez Arthur Ramos em obra intitulada **A creança problema**: a hygiene mental na escola primaria. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1939. Série Actualidades pedagógicas, Bibliotheca Pedagógica Brasileira – 37.

dominantes de controle público do ensino. Em certa medida, o Departamento de Educação processou um ajustamento deliberado e total das intervenções realizadas entre 1922 e 1930. As políticas de extensão e melhoria da qualidade do ensino perseguidas tanto por Carneiro Leão quanto Fernando de Azevedo encontraram, com Anísio Teixeira, organização institucional mais apropriada. Contaram com repartições especializadas para terminar o período de matrícula espontânea ou voluntária e iniciar as medidas tendentes a torná-la compulsória. Do mesmo modo, foram associadas às superintendências especiais de desenvolvimento de parte dos programas regulares de ensino e a um circuito universitário de formação incumbido de modificar a cultura profissional e científica do professor.

O tempo em que se acreditava na capacidade de transformar tudo que estava ao alcance do Departamento de Educação e em que se sonhava com um plano integral e perfeito de reforma da instrução pública havia passado. Anísio Teixeira preferiu a experimentação gradual, o desdobramento dos fins gerais em fins parciais e em estágios, fazendo as realizações passarem por diferentes planos, em diferentes seções. E isolou os diferentes tipos de autoridade numa elaboração mais complexa do trabalho educativo. Uma boa parte da historiografia explica a nova tipificação do Departamento de Educação através do impacto que teve sobre as condições de realização do trabalho educativo. Mais especializada, menos personificada e, sobretudo, requalificada, a docência media as conseqüências de seus comportamentos tendo como referência o conjunto de padrões administrativos¹⁸. A Raquel Gandini (1980, p. 84) tudo isso pareceu drástico, horror tecnocrático: aperfeiçoamento do aparelho burocrático, controle, hierarquização, impessoalidade das funções, competência determinada por regras fixas. Era a instrumentalização da razão, ampliação e aperfeiçoamento do sistema administrativo e de poder do Estado (GANDINI, 2000, p. 101-103). O fato é que, a partir de 1933, havia no quadro funcional do ensino quem executava, quem assistia e instruía e quem delimitava os planos gerais e dispunha das condições para o êxito daquele que devia executar.

¹⁸ Cf. as pesquisas de Vera Lúcia Marques Leite (**Da crítica da escola única à defesa da escola comum: Anísio Teixeira, 1924-1935**. Dissertação de Mestrado, PUC, Rio de Janeiro, 1990) e Clarice Nunes (**Anísio Teixeira: a poesia da ação**, Bragança Paulista: EDUSF, 2000). Para uma descrição das relações entre a administração Pedro Ernesto e o trabalho de Anísio no Departamento de Educação e os seus efeitos sobre o sistema escolar do Distrito Federal, ver Alberto Gawryzewski, **Administração Pedro Ernesto, Rio de Janeiro, DF (1931-1936)**. Dissertação de Mestrado, UFF, Niterói, 1987 e João Roberto Oliveira Nunes, **A administração Pedro Ernesto e a questão educacional**. Dissertação de Mestrado, UERJ, Rio de Janeiro, 2001.

Antônio Carneiro Leão e Fernando de Azevedo já haviam tratado a docência como um ofício suscetível de especialização técnica quando Anísio Teixeira dotou o Departamento de Educação do Distrito Federal de repartições diferenciadas para as diversas funções relacionadas aos serviços escolares. A organização de quadros técnicos especializados em educação na Diretoria Geral de Instrução Pública entre 1932 e 1933 foi o resultado de muitas estratégias administrativas para controlar as práticas de ensino desenvolvidas nas escolas públicas. A esse respeito, talvez seja proveitoso então resistir à tendência de perceber o enquadramento funcional do magistério como um mero efeito da institucionalização de órgãos de planejamento e centralização educacional ou da burocratização do poder público. Tanto quanto as ações efetivas sobre a carreira do magistério entre 1922 e 1935, os meios para torná-la legítima ou, no mínimo, aceitável sugerem haver práticas mais capilares e sofisticadas de persuasão que as sinecuras da burocracia.

Já em 1923 Carneiro Leão (1942, p. 73) encarou o trabalho docente como um problema administrativo cuja solução dependia de decisões acerca das oportunidades de formação e dos critérios de classificação e promoção do magistério. A sua perspectiva praticamente se impôs nos procedimentos de reforma da Escola Normal e de

enquadramento funcional do magistério que se seguiram até 1935. Segundo Anísio Teixeira (1935, p. 190), a ênfase nos conceitos de organização e carreira profissional agitaram os valores funcionais, promovendo não só as carreiras dos indivíduos, mas o estudo dos problemas da escola. Nesse sentido, a descrição das exigências de preparação do magistério e dos expedientes de provimento dos quadros docentes nos anos de 1922 a 1935 é útil para a compreensão da história de um movimento profissionalizante que veio a ser incorporado ao ensino.

Os estudos sobre a formação docente, as suas práticas e instituições no Distrito Federal já têm um acúmulo suficiente para informar a respeito do problema que foi erguer uma cultura profissional e científica em educação. Principalmente ao discutirem a formação profissional do magistério, Liéte Accácio (1993), Diana Vidal (2001) e Ana Waleska Mendonça (2002) esclarecem muitas das relações entre procedimentos administrativos e acadêmicos no modo de se atuar sobre a preparação para o exercício da docência. Por outro lado, o efetivo recrutamento de docentes para a carreira do magistério público ainda é pouco conhecida. Parece ser mesmo algo precária a compreensão histórica dos limites existentes entre a formação do professorado e o seu ingresso nos quadros do magistério oficial. De maneira que uma questão importante a ser suscitada sobre os processos de elaboração de uma cultura profissional no magistério envolve a consideração do uso político das designações e da variedade de fórmulas utilizadas para regulamentar o ingresso no magistério público. Em quatro décadas de funcionamento da Diretoria Geral de Instrução, não há entre os sucessivos decretos de reforma da instrução pública no Distrito Federal mais que um par de coincidência nos critérios de admissão de professores¹⁹. Nos casos de designação, o horizonte político da proteção e da troca de favores não é ignorado pela historiografia. Como bem mostrou-o Nelson Piletti (1982, p. 77) com o episódio da chantagem dos intendentess que queriam trocar o apoio à reforma do ensino em 1927 pela influência em nomeações ou por cargos na própria Diretoria de Instrução.

Outra pergunta crucial a ser feita sobre a cultura profissional e científica que os serviços de administração da educação quiseram organizar entre 1922 e 1935 faz referência aos mecanismos capazes de garantir a progressão na carreira docente. Muito embora a enorme importância dada à atualização constante dos conhecimentos seja

¹⁹ Cf. as disposições legais para o ingresso no quadro do magistério público da capital, definidas pelos decretos de n.º 38, de 9 de maio de 1893, n.º 52, de 9 de abril de 1897, n.º 844, de 19 de dezembro de 1901, n.º 838, de 20 de outubro de 1911, n.º 981, de 2 de setembro de 1914, n.º 1.059, de 14 de fevereiro de 1916, n.º 2.100, de 14 de janeiro de 1919, e n.º 2.940, de 22 de novembro de 1928.

familiar aos diversos estudos acerca do período, o sucesso na ocupação docente pareceu estar ainda relacionado com a conduta altruística, as obrigações pessoais e a reputação social. Um exemplo desse aspecto é a solução conciliatória que Piletti (1982), Vidal (2001) e Mendonça (2002) apontam haver entre as dimensões técnica e de missão nas concepções de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira acerca do papel profissional do professor.

No âmbito de uma abordagem das ações da Diretoria Geral de Instrução Pública junto ao professorado, a avaliação que Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira fizeram dos problemas de composição dos quadros do magistério é oportuna para o estudo das estratégias de organização e controle do trabalho educativo das escolas. A contundência com que cada um deles criticou o modelo de formação docente e os esquemas de ingresso na carreira do magistério público torna a questão adequada para uma discussão mais detalhada dos recontros ocorridos no enquadramento funcional do professorado naquele período. Dessa perspectiva, sobretudo são significativas as descrições das formas pelas quais o trabalho administrativo veio a redefinir a rede de relações entre o exercício do magistério, a formação docente e as práticas de controle e supervisão dos serviços educacionais. Assim, a pesquisa historiográfica foi completada com uma investigação das fontes sobre a *vida funcional* do magistério. A utilização de relatórios administrativos, das atas de classificação para promoção do magistério, dos relatos dos diretores da instrução pública em diversos dos seus discursos e dos mapas de classificação docente contribuiu para um entendimento dos artifícios de reconfiguração da docência como carreira pública. Portanto, a discussão das estratégias de enquadramento do magistério público segue como resultado de pesquisa em acervos principalmente constituídos por documentação administrativa. As suas conclusões tratam das relações entre formação docente e ingresso na carreira do magistério, entre exercício competente da docência e carreira pública e entre docência e burocracia. Sobretudo o esforço de compreensão vai no sentido de mostrar a ação da administração central da instrução pública num período de reformas que de 1922 a 1935 agitou os valores funcionais do magistério.

formação docente e o provimento dos quadros do magistério

Na investigação das relações entre a história da formação docente e o provimento dos quadros do magistério municipal no Rio de Janeiro existe um desequilíbrio na abrangência das análises. O estudo da Escola Normal, do Instituto de Educação e da sua Escola de Professores e mesmo da Universidade do Distrito Federal propiciou o principal foco das pesquisas no âmbito da formação docente na então capital da República. Nesse sentido, os resultados da produção historiográfica sobre a formação do magistério naquelas instituições abrangem desde o surgimento de novas disciplinas na grade curricular até as práticas de leitura. Noutra direção, não há o mesmo fôlego na compreensão dos meios de ingresso nos quadros do magistério público. Ao contrário da atenção que a historiografia dedica ao tema da formação docente, as formas de provimento dos cargos do magistério municipal contam apenas com estudos localizados. O que se sabe a respeito desse assunto está apenso em abordagens de conjunto sobre os trâmites ou sobre os expedientes de reforma do ensino à época ou faz parte de um repertório de memórias acerca deles. Entretanto, as aproximações que ainda assim são possíveis de realizar entre as estratégias de formação docente e as manobras para ampliação dos quadros do magistério público suscitam questões fundamentais para um entendimento do trabalho das instituições centrais da administração escolar quando organizam reformas.

Inicialmente mostra-se útil questionar sobre as acepções de ensino normal que informaram a transformação da Escola Normal do Distrito Federal em Instituto de Educação. Dentre as análises que apuraram a forma como Anísio organizou o Instituto de Educação, a comparação com a reforma da Escola Normal em 1928 ocupa um lugar de destaque. Especialmente atentas para o fato de que um regime de cursos paralelos e graduados substituiu o curso não diferenciado da antiga Escola Normal, as perspectivas comparativas de análises como as de Castro (1986), Accácio (1993), Schaffel (1999) e Vidal (2001) sobretudo contrastam modelos de formação. Nesse conjunto de estudos, a busca por concepções contrastantes da qualificação profissional do magistério encontrou âmbitos de pesquisa um tanto diversos, ainda que complementares. As contribuições dessas análises para a história do Instituto de Educação, da profissão docente e das práticas de preparo para o exercício do magistério advertem acerca da

importância das decisões sobre o modelo de formação do professorado para a consecução das reformas educativas.

No tocante à história da instituição, a estruturação do processo de formação na Escola de Professores do Instituto de Educação despertou o maior interesse. Nesse campo, Castro (1986) e Accácio (1993) fazem uso da comparação de forma bastante eficiente como meio de mostrar a mutação no modo de organizar a preparação para o magistério que ocorreu entre 1928 e 1935 no Distrito Federal. Ambas concordam que a reforma da Escola Normal em 1928, e de seus programas em 1929, quiseram articular cultura geral e especialização profissional enquanto a criação do Instituto de Educação alcançou o objetivo da especificação do curso geral em relação ao curso profissional de magistério (Castro, 1986; Accácio, 1993, p. 307). De acordo com Accácio, foi estratégica para tanto a incorporação da Escola de Professores à Universidade do Distrito Federal, como Escola de Educação. Pois, de fato, para Accácio (1993, p. 307-309), mas também para Castro (1986), visando enfatizar a separação entre os cursos geral e profissional do Instituto de Educação, além de atribuir maior consistência ao preparo do magistério, as ações que elevaram a formação docente ao nível superior justificaram a relevância do papel social do professor com a exigência de competência específica. Equiparando as duas estratégias de organização do ensino normal, o estudo de Accácio (1993, p. 93-95) verifica que há pouca ênfase na técnica e nenhum destaque visível do ensino de metodologia nos programas da Escola Normal publicados em 1929. Enquanto na própria estrutura dos cursos da Escola de Professores do Instituto de Educação esses mesmos elementos tendiam a prevalecer sobre os de cultura geral, na Escola Normal preponderaram as questões de ideais que a reforma do ensino de 1928 pôs em funcionamento (CASTRO, 1986, p. 63; ACCÁCIO, 1993, p. 94). Segundo as análises de Castro (1986) e Accácio (1993) levam a concluir, as diferenças de perspectiva entre as propostas de formação docente que a Escola Normal consumou de 1928 a 1930 e as que o Instituto de Educação reconfigurou a partir de 1932 resultaram de opções administrativas. Assim, o objetivo em 1928 era fundamentalmente dar ao mestre primário uma sólida base de cultura geral e humanista, capaz, inclusive, de elevar-lhe acima de suas tarefas cotidianas (AZEVEDO, 1930a, p. 486). Já com Anísio no Departamento de Educação o empenho foi no sentido de dar ao magistério atitude científica e de experimentação, voltada para a execução dos programas de ensino da escola primária (cf. TEIXEIRA, 1935, p. 163). Ainda que convergentes nas preocupações com a melhoria do curso normal, a formação profissional e o

aprofundamento dos estudos, assim como com a introdução de pesquisas pedagógicas e o aperfeiçoamento do ensino, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira deslindaram itinerários diferentes de formação docente. As conclusões de pesquisa de Castro (1986) e Accácio (1993) sobretudo alertam acerca dos significados produzidos pela ação administrativa na pavimentação de cada um desses itinerários.

No caso da história sobre a profissão docente, o estudo desenvolvido por Schaffel (1999) envolvendo o Instituto de Educação valeu-se dos depoimentos de professoras e especialistas ali formadas até 1960 para sustentar uma discussão acerca da *cultura de ofício* do magistério. Em meio às suas conclusões, principalmente à percepção do que foi apropriado do discurso das autoridades públicas do ensino nas décadas de 20 e 30 pelas alunas mestras do Instituto Schaffel evidencia a importância das decisões acerca do modelo de formação para a implantação das reformas educativas. Com efeito, Schaffel (1999, p. 202-203) constatou tanto na fala das alunas mestras entrevistadas como no discurso das especialistas a valorização de uma visão científica da escola. Os depoimentos que reuniu indicam relações de complementaridade significativas entre os padrões de discurso organizados pela administração central do ensino e o modo como foram disseminados pelo Instituto de Educação. Assim, ocorreu de Schaffel (1999, p. 202 e 207) registrar a coincidência de ênfase que havia entre a visão de professoras e especialistas e as recomendações e discursos que traduziam as orientações oficiais acerca das bases de entendimento das questões educativas. Sobretudo, a recorrência com que professores e especialistas sublinharam a importância dos conhecimentos da psicologia, da biologia e da estatística para o trabalho educativo fundamentou a abordagem de Schaffel (1999, p. 202) das trajetórias de formação no Instituto de Educação. Outro exemplo nesse sentido diz respeito às transformações no modo do professorado considerar as exigências de escrituração escolar e os processos de centralização dos serviços educativos. Não obstante as reações contrárias que provocou quando da sua implantação, o controle sobre as atividades de planejamento e execução da atividade educativa preconizado pela administração Anísio Teixeira pareceu mais capaz de reconfigurar as atribuições docentes depois de ser incorporado ao processo de preparação do magistério na capital. Passando a fazer parte do cotidiano de formação docente do Instituto, refletiu-se nos depoimentos de docentes e especialistas colhidos por Schaffel (1999, p. 203) como dever rotineiro do magistério no interior da escola primária.

Além disso tudo e em função da análise a que se propõe, Schaffel (1999) sugere haver uma sutil diferença entre as maneiras de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira pensarem a identidade profissional do magistério. A partir das representações do ofício docente das próprias professoras, sobretudo aproxima das concepções de Fernando de Azevedo aquelas que testemunham o desenvolvimento de uma trajetória profissional em sala de aula (cf. SCHAFFEL, 1999, p. 131). Esse foi o teor dos depoimentos que davam conta da permanência em sala de aula como opção e experiência pessoal, parte de um ideal de vida marcado pela responsabilidade e consciência da necessidade de esforços contínuos em face do ensino (ANGELA, 1959, *apud* SCHAFFEL, 1999, p. 131). Por outro lado, a opção de ascensão profissional na carreira do magistério freqüentemente apareceu associada aos relatos acerca do período administrativo de Anísio Teixeira. O ponto fulcral da discussão de Schaffel (1999, p. 140-147 e 202-205) nesse tópico é a ausência da noção de terminalidade dos estudos, a partir da formatura, na cultura das normalistas do Instituto que atuaram no magistério depois de 1935. Levantam-se indícios da existência de incentivos por parte do sistema de ensino para valorizar a freqüência aos cursos de aperfeiçoamento que, embora não implicasse ganhos salariais, era atrelada ao desempenho de funções especializadas no interior da carreira. A referência aos espaços de realização profissional do magistério, no estudo de Schaffel (1999, p. 222), aponta para o papel da agência formadora, mas também revela as configurações assumidas pela carreira docente na capital do país à época.

Já para uma história das práticas de formação docente, Diana Vidal (2001, p. 57-85) contrastou as acepções de Fernando de Azevedo e de Anísio Teixeira a respeito do ensino normal. Ao tratar com os discursos de reforma do ensino normal entre 1927 e 1935, encontrou principalmente diferenças no fazer administrativo de Azevedo e de Anísio. As ações sobre as quais Vidal (2001, p. 85) escreveu não confirmaram a comunhão de idéias que, no discurso, ambos os reformadores empenhavam-se em fazer visível. Há entre eles diferenças de entendimento quanto às finalidades do ensino normal e em relação ao modo de preparar professores. Como Castro (1986) e Accácio (1993), Vidal (2001, p. 79) afirma que para Fernando de Azevedo o ensino normal deveria integrar ao preparo especializado as necessidades de cultura geral enquanto para Anísio Teixeira, ao contrário, a finalidade das escolas normais era formar professores. Contudo, Vidal (2001, p. 78) segue adiante tendo em vista a singularidade da ação da reforma anisiana na educação da capital, diante dos dispositivos da reforma azevediana. Ela então enfatizou a guinada técnica do conceito de educação indagando-se acerca do

papel que a prática exerceu na reorganização do preparo docente entre 1928 e 1935. De modo especial, estudou as categorias pelas quais se articulou o modelo de formação docente do Instituto de Educação. Como resultado, percebeu não só as diferenças de ênfase nas reflexões de Azevedo e de Anísio sobre a prática educativa, mas as manobras administrativas que cada uma das perspectivas consubstanciou. Assim, Vidal (2001, p. 84) mostrou que mesmo tomando o conceito de prática educativa como fundamental, Fernando de Azevedo sublinhou o primado humanista da educação. Em consequência disso, a fala dele teria enveredado pelas diretrizes do pensamento escolanovista, pela propaganda das idéias novas, pela educação nacionalizante, definindo-as como linhas temáticas da ação administrativa da Diretoria Geral de Instrução. Em relação a Anísio Teixeira, Vidal (2001, p. 84-85) argumentou que desde a reorganização da Diretoria Geral em seções ele agiu diretamente sobre a formação de professores objetivando alterar a educação carioca. Precisando detalhes, informando passos, conformando atuações e modelando práticas, a administração de Anísio Teixeira realizou um trabalho de normatização dos procedimentos exemplares do exercício da docência cuja abrangência Vidal (2001, p. 131-156) soube dimensionar elucidando as estratégias de formação docente no Instituto de Educação. Para tanto, Vidal (2001, p. 128-145) se ocupou dos meios com os quais Anísio conferiu visibilidade à nova concepção de professor que procurava gerar. Encontrou nos inquéritos e investigações realizados pelo Instituto de Educação fontes úteis para diferenciar a maneira de Anísio e de Azevedo conceberem a formação para o magistério e a função da escola pública. Porquanto buscou analisar as categorias de compreensão da realidade escolar da capital em ação naqueles anos, Vidal (2001, p. 79-85) fez desembaraçar da *fala de continuidade* as diferentes práticas que permearam o discurso desses reformadores. De maneira que, além de apontar que Anísio detinha uma percepção de real avessa à emitida por Azevedo, sublinhou que a escola então serviu, inclusive, como um campo de experimentação e observação do aluno, sobretudo afeito a distinguir elementos para a construção de uma ciência da criança (VIDAL, 2001, p. 84).

Muito embora o inventário das soluções que Azevedo e Anísio deram para os problemas práticos do preparo técnico dos professores indique bem o alcance do empreendimento, não convém ignorar a ação de Carneiro Leão quanto a isso. Em 1926, ao deixar a direção da instrução pública do Distrito Federal, Carneiro Leão (1926, p. 45-46) mostrou compreender que, somente depois de cinco anos, qualquer mudança na Escola Normal poderia dar docentes educados segundo novas correntes de idéias.

Dentre os motivos que enumerou, a impossibilidade de mudar imediatamente a orientação do ensino na Escola Normal, senão talvez no 1º ano, aparecia como a principal. De outra parte, ele explicou que os novos professores, ingressando aos poucos, anualmente, para as escolas, devido às poucas vagas no quadro, ainda “encontrariam o empecilho da resistência natural do ambiente, da tradição do pessoal já em atividade”. Sobretudo, Carneiro Leão (1926, p. 46) entendeu que isso “aliado à falta de segurança natural nos que principiam, faria com que uma reforma profunda de orientação iniciada apenas na Escola Normal, levasse, no mínimo, dez anos para implantar-se, de fato, nas escolas”. Junto ao professorado, então, as suas iniciativas foram de outro tipo. As pesquisas de Zentgraf (1994) reconheceram que para adotar no Distrito Federal os princípios da pedagogia experimental, da psicopedagogia e da psicologia diferencial Carneiro Leão agiu por meio de comissões de pesquisa e estudo. E assim, ele não só nomeou comissões de professores para generalizar a educação física nas escolas, organizar o ensino da música, rever o ensino da psicologia na Escola Normal e aprimorar a capacitação do magistério em cursos de especialização, fisiologia, desenho e modelagem (ZENTGRAF, 1994, p. 148-154), mas, também colocou à disposição dos professores os livros que possuía e importou da Inglaterra, Suíça e Estados Unidos tudo quanto de mais moderno se havia escrito (ZENTGRAF, 1994, p. 153). De muitos modos Zentgraf mostra que a ação de Carneiro Leão junto ao professorado apresentou meios de formação mais dinâmicos e especializados em relação ao curso regular da Escola Normal do Distrito Federal.

Como os estudos de Zentgraf (1994) sugerem, os cursos de capacitação docente entre 1922 e 1926 no Distrito Federal tinham origem na comissão de trabalho ou estudo a qual pertenciam os seus professores responsáveis. Assim, foram os casos dos cursos sobre a fisiologia dos exercícios físicos, a utilização dos testes psicológicos e pedagógicos e sobre o ensino do desenho e da modelagem. A ênfase da administração Carneiro Leão na formação do magistério em atividade foi percebida por Zentgraf (1994, p. 148) como um meio de concretizar dois objetivos: “a atualização dos conhecimentos dos professores e seu engajamento no planejamento e execução da reforma”. Nesse sentido, a realização dos cursos de formação em serviço do magistério respondia de um modo mais imediato aos desafios de aplicação e radicação das experimentações educativas nas escolas. Em alguma medida, então, a compreensão que Carneiro Leão procurou dar do curso de férias de 1923-1924 valeu para definir os propósitos de cada novo curso de capacitação. No seu discurso de abertura, disse ser

esse tipo de ação a forma apropriada de aperfeiçoar sempre os processos educativos mais avançados e mais vantajosos (CARNEIRO LEÃO, 1942, p. 73-84). Visto como uma questão administrativa de importância por Carneiro Leão (1942, p. 75-76), os cursos de aperfeiçoamento visavam a exequibilidade de uma aplicação inteligente, em todas as escolas da capital, dos melhores métodos educativos.

O propósito de radicar de maneira mais imediata nas escolas tudo quanto de novo a administração central do ensino requeria não foi abandonado por Fernando de Azevedo que, igualmente, organizaria cursos de aperfeiçoamento e formação em serviço. A preparação do magistério com vistas à compreensão exata do que “tinha de ser tentado” também foi uma preocupação de Anísio Teixeira (1935, p. 163). No entanto, diferentemente de Carneiro Leão e Fernando de Azevedo, importou à Anísio fazer dos cursos de aperfeiçoamento e especialização uma ação regular no sentido de preparar um professorado capaz de tentar a renovação. As estratégias para aperfeiçoamento dos professores em serviço, das diretoras de escola e das orientadoras de ensino no Instituto de Educação operaram por um regime de cursos paralelos e graduados de formação e especialização que não escapou à historiografia. Permeados de observações perspicazes sobre o funcionamento do Instituto, há nos estudos de Liéte Accacio (1993) e Diana Vidal (2001) sobre a Escola de Professores uma série de paralelos entre o preparo para o magistério e o controle do exercício docente. As duas pesquisadoras foram especialmente capazes de dar registro às relações entre procedimentos administrativos e acadêmicos no modo da Escola de Professores atuar sobre o aprimoramento do trabalho docente. De um modo muito significativo, demonstraram que um Instituto coordenado, em última instância, pelo diretor da Escola de Professores, Lourenço Filho, permitia que todos os seus cursos e escolas anexas agissem de forma integrada.

A descrição que Liéte Accácio (1993, p. 226-241) faz do modo como Anísio Teixeira foi organizando o funcionamento e as articulações das seções de ensino da Escola de Professores adverte acerca do alcance limitado de um esforço assim. Entretanto, ela aponta também para a dimensão estrutural do empreendimento que, principalmente, permitiu experimentar um tipo de organização capaz de prover com cursos os diferentes tipos de professores a formar (ACCÁCIO, 1993, p. 238). Liéte Accácio (1993, p. 239) argumenta que apesar da diferenciação inerente a sua organização, a Escola de Professores evitou fragmentações e isolamentos em razão de divisões e independência de disciplinas, resultantes de esquemas rígidos de

funcionamento. Mostra, ao contrário, que nessa instituição o equilíbrio na formação profissional e a homogeneidade de orientação e da prática não implicava na negação da diversificação que permitia as especializações disciplinares. Sobretudo, Accácio (1993, p. 239) percebe que as seções de ensino e o regime de cursos paralelos e graduados de formação e especialização da Escola de Professores respondiam às iniciativas do Departamento de Educação de homogeneizar o trabalho educativo das escolas através de metodologias diversas, de formação de agrupamentos e da avaliação dos resultados. Suas conclusões acerca da estrutura organizacional dessa Escola focalizam as estratégias de controle da heterogeneidade do ensino consubstanciada na base técnica dos cursos regulares e de aperfeiçoamento e especialização.

Outra forma de relação entre a administração e a orientação geral dos cursos e programas do ensino na Escola de Professores aparece com as apreciações de Diana Vidal (2001, p. 122-126) a respeito da fixação das normas do regime escolar nessa unidade do Instituto de Educação. Elas tratam do controle da eficiência da formação das professorandas no Instituto, que ainda se fazia por um rígido sistema de avaliação, mas importava, igualmente, estrita vigilância sobre as atividades dos professores responsáveis por ela. De um lado, o zelo, a frequência nunca inferior a 75% das aulas, trabalhos técnicos e excursões e o aproveitamento verificado por provas teóricas e práticas e por exames finais perfaziam as exigências da administração do Instituto para promoção e conclusão (VIDAL, 2001, p. 125). Por outro, procurava-se direcionar as atividades docentes dos professores da Escola de Professores oferecendo vantagens pecuniárias aos que devotassem dedicação exclusiva às atividades do Instituto e apresentassem produção compatível com o ideário proposto pela administração. Ainda faziam parte dessa espécie de ajustamento que se pretendia gerar entre as práticas dos docentes da Escola de Professores e as diretrizes elaboradas pela administração central do ensino, a aferição da presença na escola, verificação da assiduidade e pontualidade e a avaliação das respostas das alunas às situações de ensino-aprendizagem, percepção de frequência, disciplina e aproveitamento (VIDAL, 2001, p. 123-124).

Parece fato que Anísio Teixeira definiu na Escola de Professores do Instituto de Educação uma estrutura de preparação para a docência capaz de articular cursos de aperfeiçoamento e especialização numa instituição de formação regular do magistério. Agindo assim, não só arranjou de um modo original os cursos regulares de formação do professorado primário da cidade como também proveu-os de dispositivos de planejamento e institucionalização do funcionamento. A Escola de Professores foi

pensada como um meio de elevar o nível de preparo do magistério, dar-lhe atitude científica, de experimentação e de ensaio em relação às idéias e teorias (TEIXEIRA, 1935, p. 163). Possuindo diferenciação de programas, ela realizava a formação para os graus primários do ensino, para os graus chamados intermediários e de professores especializados para música, desenho, artes industriais e domésticas e educação física e saúde (TEIXEIRA, 1935, p. 158). E, nesse sentido, a Escola de Professores incorporou formas de capacitação mais flexíveis e intensivas no preparo regular do magistério da capital federal. A transformação ampliadora da Escola Normal (TEIXEIRA, 1935, p. 157) reagiu à exaustão do modelo de formação docente verificada já em 1926 por Carneiro Leão e abriu perspectivas de realização para o projeto político do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. O decreto n.º 3.810, que criou o Instituto de Educação congregando o jardim de infância e as escolas primária, secundária e de professores, foi publicado no mesmo dia do lançamento da carta-monumento do movimento escolanovista, 19 de março de 1932. Diana Vidal e Rosane Nunes Rodrigues (2004, p. 92-94) exploraram a coincidência das datas para demonstrar como naquele momento o Instituto de Educação do Distrito Federal parecia constituir-se num fato político fundador no campo educacional. Posto que a admissão na Escola de Professores ficava condicionada à passagem pelo ensino secundário, a medida harmonizava-se à seção “A unidade de formação de professores e a unidade de espírito” do *Manifesto*, em que era defendida a elevação da formação docente a ensino superior (VIDAL; RODRIGUES, 2004, p. 93). Mais especialmente, pela primeira vez havia sido superado na formação pós-primária do magistério o paralelismo entre os estudos profissionais e os propedêuticos. Nessa linha, a criação do Instituto de Educação e a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* não apenas ampliaram e consolidaram as conquistas de um grupo de educadores, como adverte Libânea Xavier (2002, p. 22), mas fundamentalmente prepararam futuras iniciativas de outros *escolanovistas* concernentes ao preparo docente (VIDAL; RODRIGUES, 2004, p. 93).

De outra perspectiva, é válida a discussão sobre os problemas referentes ao provimento dos quadros no magistério na Diretoria Geral de Instrução Pública e, depois, no Departamento de Educação. A exemplo das ações para a formação docente, o provimento dos cargos do magistério oficial foi um meio de configurar o trabalho educativo nas escolas. Desse modo, também os critérios e as práticas de recrutamento do professorado no período informam acerca do tipo de controle que era possível à administração do ensino ter do seu pessoal.

No âmbito das iniciativas de provimento dos cargos públicos na Diretoria Geral de Instrução Pública entre 1927 e 1930, a utilização da expressão “política de pessoal” serviu a Nelson Piletti (1982, p. 204) para a busca de uma linha de investigação histórica. Em sua análise, a justiça como critério de admissão nos quadros docentes aparece como uma das inovações mais importantes da reforma do ensino de 1928²⁰. Sobretudo seguro de que a administração Fernando de Azevedo caracterizou-se também e especialmente pela quantidade de concursos que fez realizar, Nelson Piletti (1982, p. 204) mostrou-a também como uma tentativa de disciplinar um setor até então dependente de fatores circunstanciais. Apesar de considerar as numerosas críticas dirigidas pelos detratores desse tipo de processo de contratação do magistério a muitas das bancas examinadoras, fica aparente na sua discussão que a realização dos concursos estabeleceu como fator de justiça a nomeação dos mais capazes para o cargo (PILETTI, 1982, p. 204). Para avançar até essa conclusão, Piletti (1982) estudou a tramitação do projeto de reforma no Conselho Municipal. Atento às manobras de obstrução que a lei de reforma sofreu na casa legislativa do Distrito Federal, oferece uma viva descrição das pressões políticas concernentes a quaisquer alterações na educação pública da capital. A partir do trabalho com a imprensa diária da cidade, Nelson Piletti (1982, p. 74-77) tratou o escândalo de corrupção que envolveu a tramitação da lei de reforma do ensino no Conselho Municipal como uma situação exemplar. Assim, acompanhando o noticiário sobre o caso, deu conta de que parte dos intendentess opôs à aprovação da reforma do ensino a outiva ao legislativo para a nomeação de 50% das adjuntas de 3^a classe (PILETTI, 1982, p. 74). A tentativa de trocar o apoio à reforma pela influência em nomeações de docentes chegou a público através da divulgação que Fernando de Azevedo deu de uma conversa sigilosa com um dos obstrucionistas, o intendente Henrique Lagden. O que acabou consumindo, de fato, “muito tempo em debates e inúmeras páginas de jornal”, nas palavras de Piletti (1982, p. 77). Sobretudo, essa situação alerta a análise a respeito da atividade de grupos de pressão estranhos ao expediente normal do aparelho educativo.

²⁰ Rosane Nunes Rodrigues (**Representações de feminino e educação profissional doméstica, Rio de Janeiro – 1920 e 1930**. Dissertação, FEUSP, São Paulo, 2002; especialmente, cap. 2) analisou o **Livro de Atas dos concursos para provimento das cadeiras vagas do curso teórico dos Institutos e Escolas Profissionais Femininas** mostrando pormenores da realização das provas e, sobretudo, a importância ritual do processo de seleção de professores para os Institutos e Escolas Profissionais Femininas entre 1928 e 1937. Em muitos aspectos, suas descrições desse processo confirmam a idéia de Piletti de que os concursos faziam da justiça um critério de admissão significativo.

O mesmo tipo de considerações apareceram nas *Memórias* escritas por Paschoal Lemme. Contudo, as pistas que Lemme (1988) deixou acerca do alcance do apadrinhamento político nas escolas da capital do país são ainda mais abrangentes das que Piletti pôde reunir na imprensa periódica. No depoimento de Paschoal Lemme (1988, p. 36) há um indicativo da rede de apadrinhamento sob a qual também a instrução pública funcionava. Conforme as suas explicações:

Hábitos arraigados na administração pública do país faziam do preenchimento dos cargos públicos de qualquer natureza um dos elementos principais das barganhas políticas, num regime de clientela, de apadrinhamento, em que vigorava o chamado popularmente como o sistema do “pistolão”: conseguia conquistar os cargos e as funções, mesmo as mais importantes, no serviço público, quem dispusesse de maior amparo dos políticos de maior prestígio, em cada momento. No Distrito Federal, cargos do mais alto nível como o de inspetores escolares, médicos escolares, diretoras de escolas de todas as modalidades e até o de um simples servente de escola primária eram preenchidos por essa forma e isso já constituía uma verdadeira tradição. (LEMME, 1988, p. 36).

Nessas instâncias da administração, a comparação que Paschoal Lemme (1988) teceu entre os modos de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira lidarem com as tensões relacionadas ao provimento dos cargos na educação pública contribui para a percepção de algo das diferenças que existiram entre a *política de pessoal* construída por cada um deles. De acordo com Lemme (1988, p. 151), comparar a personalidade dos dois educadores com que privara estreitamente não tinha propósito deliberado, mas era inevitável.

Ao menos dois episódios que Lemme relatou em suas *Memórias* mostram a intransigência de Fernando de Azevedo em relação aos resultados dos concursos. No primeiro deles, após o despacho de costume, propondo a nomeação dos candidatos na ordem rigorosa de classificação e de acordo com o número de vagas, a sonora risada com que recebeu a informação da reprovação da esposa de um dos seus mais íntimos amigos e mais dedicado colaborador causou profunda impressão em Lemme (1988, p. 38). Conforme a descrição que Lemme (1988, p. 36) fez do caso, Fernando de Azevedo não hesitou da decisão ao despachar o ofício, limitando-se a lamentar o ocorrido. O outro episódio foi semelhante, envolveu a candidatura de Cecília Meirelles ao concurso para o preenchimento do cargo de professor catedrático de literatura da Escola Normal. A essa época, na avaliação de Paschoal Lemme (1988, p. 39), ela não somente já ia se consagrando como poetisa de primeira grandeza como era uma defensora tenaz dos ideais da reforma do ensino. Sobretudo, era alguém por quem Fernando de Azevedo nutria particular afeição. Nesse sentido, pareceu exemplar a Lemme a atitude do Diretor de Instrução perante a decisão da banca examinadora. Vendo preterida sua amiga e

colaboradora na competição acirrada que então se estabeleceu em torno daquela cátedra, tendo sido vitorioso Clóvis Monteiro, Fernando de Azevedo tão só resignou-se ao resultado do concurso (LEMME, 1988, p. 39).

Já a percepção de Paschoal Lemme (1988, p. 151) acerca do tratamento que Anísio dava ao preenchimento das vagas existentes na educação foi de outra natureza. Para Lemme, Anísio era muito mais flexível que Fernando de Azevedo. Em suas *Memórias*, Paschoal Lemme (1988, p. 148) observou, por exemplo, que o próprio Anísio tinha proposto a nomeação efetiva de professores sem a prestação de quaisquer provas. Dentre eles, a de um jornalista, redator da revista *Fon-Fon*, e que freqüentemente fazia reportagens sobre as realizações do Departamento de Educação. Por meio de outros episódios daqueles tempos, Lemme (1988, p. 151) indica que nem só de pedagogia e idealismo viviam os educadores. Os motivos pelos quais ele próprio abandonou a pretensão de se tornar professor de metodologia da matemática da Escola de Professores e a maneira como foi preenchida uma vaga na Superintendência de Assistência aos Menores foram pequenas amostras nessa direção. No primeiro caso, após a banca examinadora considerar insuficientes para um julgamento final os resultados das provas do concurso, Paschoal Lemme (1988, p. 148) julgou exagerada a exigência de estágio quando muitos professores foram nomeados efetivos sem sequer participar de concorrência pública, abandonando essa etapa do processo de admissão junto com a disputa. Depois, lembrando o ambiente em que se deu a nomeação de Laudímia Trotta para a Superintendência de Assistência aos Menores, testemunhou sobre os bastidores da decisão. Lemme (1988, p. 151) diz que ela ocorreu em função da posição do intendente Frederico Trotta, recém-eleito pelo Partido Autonomista do prefeito Pedro Ernesto, que pleiteava o cargo para a esposa. Segundo o julgamento de Lemme (1988, p. 150-151), foi em detrimento da então superintendente de ensino primário e membro da comissão responsável pela implantação do serviço, Maria Loreto Machado, que Anísio Teixeira acomodou a situação nomeando Laudímia Trotta.

As tensões políticas que vinham à tona nos procedimentos de provimento dos quadros do magistério e da administração escolar provocaram ações que Paschoal Lemme e Nelson Piletti procuraram dimensionar cada qual à sua maneira. Em ambos os casos, no entanto, nota-se a percepção de que as iniciativas para suprir as escolas de docentes e os quadros administrativos de funcionários representaram manobras sobre o difícil terreno das necessidades de aumento de pessoal e dos interesses políticos. Para a compreensão dos artifícios de reconfiguração da docência como carreira pública, o valor

da abordagem da questão da composição dos quadros do magistério reside em sua ênfase na política de pessoal das instâncias administrativas centrais do ensino. Ainda que sem deixarem muitos registros das redes de poder paralelas e suplementares às instituições escolares, as medidas para provimento dos cargos docentes e administrativos da educação pública, ao menos, preservaram indícios do perfil profissional com o qual se queria prover os quadros docentes. Há no período de 1922 a 1935 uma nítida coincidência no propósito de valorizar qualidades específicas do magistério. Entretanto, as práticas que Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira consubstanciaram quando à frente da administração do ensino do Distrito Federal resultaram de concepções muito diversas acerca das tarefas docentes.

Perante as dificuldades de classificação do quadro de pessoal do magistério, Carneiro Leão escreveu sobre os fatores que entendia serem de primeira ordem na nomeação de docentes. Como observou Cabral Mendonça (1997, p. 26), foi procurando encontrar uma forma mais justa para fazer a promoção que Carneiro Leão organizou instruções para a avaliação das qualidades do professorado. Nesse sentido, o decreto n.º 2.008, de 12 de agosto de 1924, que criou um Boletim do Professor e modificou o processo de classificação dos quadros docentes com a reconfiguração dos seus elementos de apreciação, traz indícios da fórmula de julgamento proposta. Sobretudo, a idéia de tornar relevantes a aptidão pedagógica, a assiduidade, o zelo pelo ensino e o exercício em zona rural como critérios de avaliação mostrava o interesse da administração pela boa ordem do ensino. A busca por fatores de desempenho palpáveis resultou numa ação de seleção dos adjuntos especialmente minuciosa na verificação da escrituração escolar. No modo como Cabral Mendonça (1997, p. 27) interpretou a mudança dos critérios de classificação, ao aumento dos elementos de apreciação do trabalho docente dos adjuntos seguiu-se um exame mais dedicado por parte do pessoal administrativo de tudo que dizia respeito ao ensino. Muito em razão dessa importância dada aos indicativos apurados já no exercício da profissão o concurso não pareceu a Carneiro Leão (1926, p. 168) o melhor processo de seleção docente. Segundo seu entendimento, os concursos para a docência nada mais podiam salientar do que as qualidades verbais, a inteligência brilhante e, eventualmente, a audácia feliz dos candidatos (CARNEIRO LEÃO, 1926, p. 168). Por conta disso, as qualidades que ele entendia mais preciosas no mestre não eram mensuradas com aquele instrumento. De acordo com Carneiro Leão (1926, p. 168) o amor pela criança, o zelo pelo ensino, facilidade na transmissão de conhecimentos, a disciplina, a assiduidade, a pontualidade

e os altos exemplos morais, embora fundamentais para um bom exercício da docência, eram “inapuráveis” no concurso, ficavam fora do alcance das provas tradicionais.

Já no período seguinte, os procedimentos da Diretoria de Instrução Pública em torno da implementação da lei de reforma do ensino apontavam para outra direção. Em pronunciamento sobre a formação do professorado, Fernando de Azevedo distinguia mais do que a vocação, a dedicação ou as aptidões didáticas, a capacidade de cultivar-se sem cessar como principal característica do magistério. Para ele, o “verdadeiro professor” era aquele que vivia em plena atividade interior, mantendo sempre vigilante a curiosidade intelectual (AZEVEDO, 1930a, p. 490). Na introdução que escreveu para os *Programas para os Jardins da Infância e Escolas Primárias* mostrou a importância do mestre na escola primária como um despertador do interesse, um colaborador capaz de conduzir o aluno em suas investigações e experiências. Também entre o repertório de responsabilidades que Fernando de Azevedo então atribuiu ao exercício da docência constou a atenção para com a espontaneidade da personalidade da criança a fim de lhe sentir os interesses, os gostos e as inclinações e dirigi-la sem deformá-la (AZEVEDO, 1930, p. 14; 1930a, p. 493). Em muitas das oportunidades em que falaram do magistério público, tanto Carneiro Leão (1926; 1942) quanto Fernando de Azevedo (1930, 1931), reconheceram que a profissão demandava paixão e versatilidade e ressaltaram a consciência da necessidade de esforços contínuos na maneira de se exercerem as atividades docentes. E ainda que a tendência de escrever a favor do amor apaixonado pelo ofício da educação, de enaltecer o espírito aberto a todas as inovações significativas e de ressaltar o grande poder de adaptação das professoras das escolas públicas da cidade tenham servido para legitimar as ambições em vista nas políticas de educação, contribuíram com a percepção do magistério como carreira pública específica.

De outra parte, a lei de ensino de 1928 não modificou a situação do pessoal docente no interior dessa carreira. A intenção de extinguir os cargos de professores catedráticos e unificar as três classes de adjuntos em um só quadro de professores fracassou quando o anteprojeto de reforma da instrução entrou em discussão no Conselho Municipal. De fato, a medida reduziria as oportunidades de que dispunham os intendentes para explorar politicamente as promoções no magistério sendo que estabelecia vencimentos graduados de acordo com o tempo de serviço. Apesar disso, Fernando de Azevedo desistiu da unificação prevendo, segundo indica Nelson Piletti (1982, p. 72), o pretexto em que poderia transformar-se tal ponto para os opositores da

reforma. Nesse sentido, o substitutivo que ofereceu, transformando o catedrático em diretor e reorganizando o regime de distinção de classes e de promoção de uma a outra não foi senão um paliativo político para aumentar as chances de aprovação da reforma no legislativo da capital (PILETTI, 1982, p. 73). Então havia ficado mantida a organização que desde 1914 fazia do ingresso das normalistas diplomadas na categoria de professor adjunto de 3ª classe a forma de provimento dos quadros do magistério público. Na prática, contudo, permaneceu um desacerto constante a perturbação dos trabalhos escolares por ausência de professores. Conforme apontou Cabral Mendonça (1997, p. 25) a prática de ajustar o efetivo do magistério ao orçamento levou a Prefeitura a não contar com um quadro fixo de docentes para as escolas primárias. A Fernando de Azevedo pareceu razoável argumentar que o provimento de professores nas escolas não era um problema técnico no Distrito Federal, mas orçamentário. Segundo o entendimento que fazia da questão, não se tratava de uma crise de professorado, mas de um caso de fácil resolução. Declarou-o assim em entrevista para o periódico *A Noite*:

Nós não temos crise de professorado. Mais de mil professoras diplomadas pela nossa escola normal aguardam a sua nomeação. O aumento do quadro do magistério primário depende de lei orçamentária. É um caso que pode ser facilmente resolvido com lei anual, desde que a receita suporte o acréscimo correspondente à ampliação do referido quadro de adjuntas na proporção das necessidades.

Em todo caso, uma questão de dinheiro. Uma questão de receita. Não há a esse respeito, nenhum problema técnico a resolver. Queira o prefeito, na proposta orçamentária, e possam as rendas da municipalidade comportar o aumento de despesa e ter-se-á sem modificação de uma linha na lei de ensino, resolvido a questão de professor (*A NOITE*, 23 jan. 1930, p. 2).

Nesses termos, Fernando de Azevedo reduziu o problema de provimento do quadro do magistério público à vontade política do prefeito e à capacidade orçamentária da municipalidade. No entanto, a questão apresentava uma dimensão maior quando tratada sob a perspectiva da legislação. Carneiro Leão percebeu-a no artifício utilizado pelo decreto n.º 2.100, de 14 de janeiro de 1919, para disciplinar a expansão do quadro de professores da capital federal. Ele foi principalmente um crítico do cálculo que mandava estabelecer o número de adjuntos, de um ano para outro, com base na frequência máxima, verificada até setembro, na proporção de um adjunto para cada trinta alunos e na razão de uma sexta parte dos adjuntos de 1ª classe, uma terça parte de 2ª classe e metade de 3ª (CARNEIRO LEÃO, 1926, p. 162). Suas reservas endereçavam-se ao alcance de um procedimento que invariavelmente pautava as condições de um ano às eventualidades do anterior. De qualquer modo, testemunhou uma situação ainda pior. Amparado pelas determinações do artigo primeiro do decreto n.º 2.100 e pelo artigo 88

do decreto n.º 981, de 2 de setembro de 1914, que fazia a professora catedrática de escola com frequência superior a duzentos alunos deixar a regência de sua classe para superintender as demais, e pelas estatísticas que mandou levantar na Diretoria Geral de Instrução acerca da matrícula e frequência das escolas municipais em 1925, Carneiro Leão solicitou um acréscimo de 122 adjuntos para o ano de 1926. No relato que efetuou depois de deixar a direção da instrução pública acusou não ter havido, entretanto, alteração alguma no quadro de professores (CARNEIRO LEÃO, 1926, p. 163). Episódios desse tipo, enunciados em relatório administrativo desde o início do século²¹, mostravam as dificuldades que a diretoria de ensino enfrentava para justificar novas necessidades técnico-administrativas da instrução pública no Distrito Federal. O respaldo legal nem sempre era o suficiente para satisfazer as expectativas criadas pelos esforços de expansão da matrícula e frequência das escolas públicas. Sem a anuência das câmaras legislativas competentes pouco se podia fazer, mesmo com o amparo da lei (CARNEIRO LEÃO, 1926, p. 214).

Em comparação ao que Carneiro Leão externou sobre as dificuldades de aumentar o quadro do magistério, Fernando de Azevedo foi astuto, omitindo a impotência da lei de reforma do ensino de 1928 a respeito da situação. Não pôs em causa o fato de também o decreto n.º 3.281 ter sido incapaz de garantir o ingresso de professores segundo as necessidades do ensino. Apesar de corrigir os procedimentos que pautavam a nomeação de adjuntos de acordo com as reservas de Carneiro Leão, tornando a matrícula e a frequência obtidas durante o ano letivo corrente o critério de provimento das escolas públicas, não deixou de obedecer aos índices fixados pela capacidade instalada do sistema de instrução. Assim, a lei de ensino considerava escola nuclear um estabelecimento de ensino que mantinha uma frequência de até 90 alunos divididos em, no máximo, duas classes e qualificava como escola fundamental o estabelecimento que oferecia ao menos três classes. E entendia como grupo escolar o estabelecimento de ensino que reunia condições para fazer funcionar no mínimo dez

²¹ Já em 1906 Manoel Bomfim (**Relatório**. AGCRJ, 1906, cód. 38-1-29) informou em relatório administrativo que contava, excluídas as que estavam como substitutas na Escola Normal e noutras comissões, com 638 professoras para atender nas escolas públicas primárias uma frequência média de 22.400 alunos. Segundo seus apontamentos havia então no Distrito Federal uma média de 52 alunos por professora, tornando impossível “fazer-se bem o ensino com proveito para os alunos”. Nas Mensagens dos prefeitos do Distrito Federal, Clarice Nunes, Anna Olga de Barros Barreto, Gilka Fridman e Léa Maria Sussekind Viveiros de Castro (A instrução pública através das mensagens dos prefeitos do Distrito Federal, 1920-1929, em **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.º 51, p. 65-71, nov. 1984) apontam que, no entanto, ocorreu haver na política de acesso da época à carreira do magistério uma certa alternância entre as intenções de ampliar os quadros de professores e a preocupação com um melhor aproveitamento dos professores que incluía extinção de cargos e diminuição de efetivos.

classes e sustentar a frequência de pelo menos trezentos alunos. Previa um professor adjunto com dois anos de estágio em escola urbana para cada escola nuclear e para os grupos escolares e fundamentais um diretor, um subdiretor designado entre os adjuntos de 1ª classe²², um adjunto por classe e substitutos efetivos em número correspondente a um terço das classes da escola ou do grupo escolar. Ainda que a proporcionalidade com a qual a Diretoria Geral de Instrução procurou calçar de docentes os diferentes tipos de escolas públicas tenha logrado aplicação, não pareceu suficiente para equacionar o desafio da expansão e da obrigatoriedade do ensino no Distrito Federal. A entrevista de Fernando de Azevedo mostrou-se ser um indicativo disso porquanto levava a notar o vínculo da ampliação do quadro de adjuntos com a lei orçamentária do município. Dois anos após a lei de reforma do ensino, o provimento dos cargos no magistério permaneceu organizado para atender à oferta de vagas na instrução pública, através de lei orçamentária, e não de acordo com as necessidades do aparelho de ensino para atender à demanda.

Em todo caso, entre 1928 e 1931 as nomeações de adjuntos de 3ª classe feitas entre as diplomadas pela Escola Normal processaram-se à razão de um terço por antiguidade absoluta de diploma, um terço por merecimento absoluto, isto é, resultante das notas obtidas no curso normal. O decreto n.º 2.940, de 28 de novembro de 1928, reservou ainda um terço das vagas aos diplomados das escolas primárias que tivessem servido como substitutos efetivos, interinos ou auxiliares de ensino. Já na carreira, a promoção do adjunto de 1ª classe a diretor de escola foi feito exclusivamente por merecimento e a dos adjuntos de 2ª e 3ª classes às categorias superiores na razão de um terço por antiguidade e dois terços por merecimento. O sistema de controle das promoções aferiu, por antiguidade, o tempo de serviço efetivo prestado na função, dentro da categoria a que pertencia o docente, descontados faltas e licenças, e, por merecimento, a competência, a assiduidade e a dedicação reveladas nas funções inerentes ao cargo, exigindo-se quatro anos de efetivo exercício para a primeira promoção e um interstício de dois anos para as subseqüentes (art. 672). De acordo com a legislação de 1928, a classificação por merecimento seria baseada, quanto à apreciação técnica, nas classificações feitas nos distritos escolares e completada por

²² Conforme determinação do Regulamento do Ensino que reformou o ensino da capital (decreto n.º 3.281, de 23 de janeiro de 1928 no seu art. 115, alínea b.) nos grupos escolares de dois turnos com mais de quinze classes em cada um, haveria um subdiretor para cada turno.

informações de caráter administrativo, fornecidas pela Diretoria Geral de Instrução.

Nesse sentido, ficava impedido de classificação por merecimento:

- a) o adjunto de 3ª classe que houver, no curso da Escola Normal, obtido média de notas inferior a seis, prevalecendo essa interdição durante um ano após o termo do interstício.
- b) o adjunto de 3ª classe que não tiver dois anos de efetivo exercício na zona rural ou suburbana remota, excetuados dessa exigência os que tenham mais de quatro anos de serviço em 23 de janeiro de 1928
- c) o adjunto que, no decurso do ano anterior, houver incorrido em penalidade prevista na lei do ensino, ou que tiver dado, em média, mais de três faltas mensais justificadas ou não, ou gozado licença por mais de dois meses, durante o ano letivo, ou obtido transferência, a pedido, no período das aulas. (DISTRITO FEDERAL, 1928, art. 680).

Em 1932 foi criado o quadro de professores adjuntos de 4ª classe do ensino primário sendo seu provimento realizado segundo nomeações que observavam condições estabelecidas pelo Decreto n.º 3.763, de 1º de fevereiro de 1932:

- a) diplomas do curso normal;
- b) estágio de dois anos no magistério municipal como substituto efetivo ou estagiário, ou aprovado em curso de aperfeiçoamento de professores organizado pela Diretoria Geral de Instrução Pública;
- c) aptidão pedagógica apurada no estágio ou em curso de aperfeiçoamento, a que se refere o item anterior.

No entanto, de acordo com o Decreto n.º 3.785, de 27 de fevereiro de 1932, as nomeações para os 500 lugares de professores adjuntos de 4ª classe criados pelo decreto n.º 3.763 foram feitas pelo critério de tempo de serviço como substitutos efetivos do ensino. Tendo em vista que os ex-substitutos efetivos tinham estágio maior que o exigido em lei e o prazo para o início do ano letivo de 1932, Anísio dispensou-os das provas de seleção e nomeou como adjuntos de 4ª classe os 500 mais bem classificados por tempo de serviço. No fim do mesmo ano, os adjuntos de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª classes passaram a constituir uma só categoria de professores primários. A unificação das classes de adjuntos que a Diretoria Geral de Instrução só concretizou por meio do decreto n.º 4.088, de 10 de dezembro de 1932, previa um novo percebimento de vencimentos, com aumento bienal regular e aumento anual transitório como forma de gratificação. No seu artigo 4º, o Decreto n.º 4.088 discriminou as condições que impediam o professor primário de receber essas concessões:

O aumento bienal regular, ou o aumento anual transitório, não será concedido ao professor primário que:

- a) – não tiver servido durante um ano de efetivo exercício em zona rural ou suburbana remota (distritos 17º e 20º ao 28º), mantida a exceção da letra b do artigo 680 do Decreto n.º 2.940, de 22 de novembro de 1928. Essa condição só se tornará exigível para o aumento correspondente ao terceiro biênio e daí por diante;
- b) – houver incorrido em qualquer das penalidades previstas nas leis do ensino;
- c) – tiver dado mais de trinta faltas anuais, justificadas ou não
- d) – tiver gozado licença por mais de três meses, excetuadas as que tratam os art. 20 e 25 do Decreto n.º 2124, de 14 de abril de 1925;

- e) – se afastar do exercício na classe para aceitar comissões estranhas aos serviços escolares do Distrito Federal;
- f) -- tiver recusado sem causa justificada, a juízo dos chefes de serviço, comissões que lhe forem atribuídas na escola e serviços extraordinários inerentes às suas funções, determinados pelo Diretor Geral;
- g) – tiver revelado pouca eficiência na direção da classe ou no serviço especial para que estiver designado, verificada pelos chefes de serviço;
- h) – tiver oferecido dificuldade às iniciativas técnicas e administrativas da Diretoria Geral, por negligência ou má vontade;
- i) – não tiver freqüentado com proveito os cursos de aperfeiçoamento que lhe tiveram sido recomendados pela Diretoria Geral, de acordo com as funções que estiver exercendo.

Progressivamente, a ascendência na carreira reunia e articulava exigências de enquadramento por antigüidade e merecimento, de especialização funcional no quadro do magistério e de aperfeiçoamento no exercício da docência. Também o ingresso na carreira do professorado público dependeria cada vez mais de critérios de desempenho apurados tanto no período de formação profissional quanto no exercício do magistério. Quando Anísio Teixeira ampliou o quadro inicial do magistério público da capital, fixando-o em 637, mais uma vez explicitou os elementos que julgava distinguir as professoras para efeito de nomeação. Em conformidade com o decreto n.º 4.194, de 22 de abril de 1933, as nomeações obedeceriam a ordem de classificação por merecimento feita pela Diretoria Geral de Instrução Pública, tendo em vista o exercício como estagiária, a assiduidade ao serviço, a eficiência do seu trabalho escolar e outros elementos pessoais e técnicos que influíam no bom exercício do magistério, apurados por meio de boletins trimestrais dos diretores de escola.

Outra discussão que contribui para o entendimento das relações entre a história da formação docente e o provimento dos quadros do magistério municipal no Rio de Janeiro é feita em torno da criação da Universidade do Distrito Federal em 1935. Sobre tudo quanto ao projeto de formação profissional para a docência, a análise da relevância que a Escola de Educação ganhou no interior daquela proposta universitária auxilia na abordagem das perspectivas de atuação do professorado nos aparelhos públicos de ensino. Os estudos de Ana Waleska Mendonça (1993, 1997, 2002) acerca do que consistia a formação profissional do professor na Universidade do Distrito Federal são extremamente esclarecedores nesse sentido. Pois não só advertem que Anísio conseguia integrar à preparação especializada do professor uma visão unificada de carreira (MENDONÇA, 2002, p. 105), mas também sublinham a diferenciação que havia entre o professor e aqueles a quem Anísio chamava de “especialistas de educação” na organização do preparo do magistério em nível superior (MENDONÇA, 2002, p. 103). Assim, de ambos os modos Mendonça torna problemática as leituras que

apontam Anísio como precursor da visão tecnocrática que se tornará hegemônica na década de 1970 ou procuram explicar suas ações a partir da transposição para o campo da educação do modelo da fábrica. Nessa linha de reflexão, a estrutura geral implantada por Anísio para o curso de formação docente motiva indagar sobre os mecanismos de progressão na carreira e seus principais dispositivos para o triunfo daqueles que então tivessem mais mérito.

A própria Ana Waleska Mendonça (2002, p. 105) propõe que a possibilidade de melhoria contínua da qualificação, juntamente com uma base comum de formação, seriam os “mecanismos capazes de garantir o caráter democrático da progressão na carreira docente”. Nesse ponto, revelam-se significativas as referências que a pesquisadora faz à importância que Anísio Teixeira atribuía à formação permanente do professor e à relevância que os cursos de atualização assumiram no interior da Escola de Professores do Instituto de Educação. No entanto, é a partir das manobras de Anísio para realizar esse tipo de formação na Escola de Educação da UDF que Ana Mendonça (2002, p. 105-106) tira as conseqüências de maior destaque acerca da ênfase então colocada na preparação especializada do professorado. Assim, mostra não só que Anísio implantou a supervisão no sistema de ensino do Distrito Federal com o objetivo de garantir orientação pedagógica às escolas públicas, como se além ao fato da formação desses supervisores ocorrer em cursos de especialização no interior da Escola de Educação. Da mesma forma, Ana Mendonça (2002, p. 103-104) percebe que na distinção que Anísio Teixeira fazia entre professores e especialistas de educação era subjacente uma concepção unificada e progressiva da formação e da carreira docentes. A esse respeito, ela volta-se sobre as ações de Anísio no sentido de institucionalizar o estudo da educação. Principalmente sublinha a preocupação de selecionar professores que se haviam demonstrado competentes em sua prática docente, bem como a de testá-los no próprio exercício da docência. Em razão dessa concepção, tanto na Escola de Professores, quanto depois na UDF, Anísio adotou não o concurso público para ingresso na carreira docente, e sim o regime de contratos, “sujeitos a estágio probatório e com renovação condicionada a uma avaliação satisfatória do efetivo desempenho” (MENDONÇA, 2002, p. 98). A exigência de competência profissional é explorada nesse ponto por Ana Mendonça (2002, p. 102) como a marca de um compromisso daqueles que assumiam as responsabilidades de formação dos futuros educadores da capital no Instituto de Educação. Suas análises indicam ainda que o objetivo da UDF e da incorporação a ela da Escola de Professores, ampliada e transformada em Escola de

Educação, era formar especialistas de educação. Isto é, os “verdadeiros intelectuais da educação, os mestres dos mestres, capazes de elaborar uma cultura pedagógica nacional” (MENDONÇA, 2002, p. 104). Por conseguinte, no cimo, a carreira docente reservaria aos seus especialistas a direção da educação no país. Em alguma medida, a estrutura pensada por Anísio para a formação profissional do docente, que fazia existir uma base comum de formação e um destacado preparo teórico-científico, deixava a carreira aberta à progressão dos melhores. Contudo, adverte Ana Mendonça (2002, p. 104), a perspectiva meritocrática de Anísio Teixeira aparece relativizada pela visão progressiva que ele aplicava ao processo de formação e à carreira do professor, base de sua defesa da unificação tanto de um quanto da outra.

No que tange ao preparo daqueles que executariam o programa da escola primária, o estudo de Ana Mendonça sobre a Escola de Educação é elucidativo das nuances das exigências de competência profissional para o exercício do magistério nesse nível do ensino. A distinção que havia, na época, entre a licença dita de ensino e a licença livre suscita na abordagem de Ana Mendonça (2002, p. 100-102) uma discussão acerca da relevância do papel social que cabia ao professor. Fundamentalmente, ela delineia a valorização da licença de ensino no projeto universitário de Anísio que, por se orientar para a formação de professores, implicaria um nível de exigência até mais rigoroso do que a licença dita livre. (MENDONÇA, 2002, p. 101), pois, não sendo esta última mais que um título cultural, aproveitaria apenas ao seu próprio portador. A obtenção desse título não supunha, assim, ensino pedagógico e nem um trabalho tão estrito como a formação de professor. Nesse sentido, Mendonça (2002, p. 101; 1997, p. 161) avalia que, do ponto de vista de Anísio Teixeira, a excelência profissional do magistério – e o conseqüente rigor na sua preparação – se justificaria especialmente para viabilizar o exercício de direção social requerido da docência. Tal expectativa imbricava a dimensão técnica do trabalho educativo e a dimensão de missão que Anísio (1935, p. 209) também associava à atividade docente. Aliás, no modo de ver de Ana Mendonça (2002, p. 102-103; 1997, p. 164), a articulação entre ambas as concepções produziu a centralidade que a filosofia adquiriu no processo de formação do professor, estruturado na Escola de Educação. Muito porque Anísio (1935, p. 209-210) assumiu a educação como uma obra de devotamento e inspiração, a filosofia pareceu-lhe disciplina propícia para constituir no professor uma visão delicada e aguda da natureza humana. Exatamente dentro desse contexto, Ana Mendonça (2002, p. 103) ressalta que o trabalho desenvolvido desde a Escola de Professores era com vistas a dar ao professor um

perspectiva social e filosófica da educação e das teorias que a iluminavam e explicavam. Assim, ela esclarece que ao elevar para o nível superior o preparo do magistério, Anísio (1935, p. 163) não julgou que o futuro professor primário do Distrito Federal tivesse de ser uma pessoa dada a pesquisa científica, mas que deveria saber melhor e mais seguramente como ensinar o tão difícil, quanto singelo, programa da escola primária. Cabe ainda destacar, como parte das conclusões de Ana Mendonça (2002, p. 171; 1997, p. 170), que a Escola de Professores, depois Escola de Educação, operava, nesse âmbito, a estruturação da autonomia do campo da educação pelo aprofundamento das “bases científicas” da ação educativa.

Outro aspecto da discussão acerca do preparo do magistério na Escola de Professores pode ser visto nas considerações de Diana Vidal (2001, p. 102-108) a respeito do problema da vocação para a docência sob a perspectiva científica. O valor e as limitações dessa idéia de aptidão inata foram percebidos nas pesquisas de Vidal (2001, p. 102) mediante a análise das concepções de Lourenço Filho (1928; 1934) sobre a questão. Para o então diretor da Escola de Professores e do Instituto de Educação, a tendência para o professorado era o resultado de um tipo de sensibilidade à qual aderiria uma influência social marcante para a profissão (LOURENÇO FILHO, 1928, p. 226). A propensão ao magistério não lhe parecia resultar do desenvolvimento de um órgão ou de uma parte do sistema nervoso, mas de tipos inatos de inteligência e do funcionamento dos órgãos aos quais acreditava estarem ligadas as características de temperamento. Daí a afirmação de Vidal (2001, p. 103) que para Lourenço Filho não havia vocação para a docência, mas existiam aptidões. Sobretudo, as conclusões de Vidal mostram que o magistério, como todas as demais profissões, passava a ser objeto de esquadramento dos técnicos da Orientação Profissional nos anos 1930. No Instituto de Educação, a presença de Lourenço Filho contribuiu para destituir a docência de sua aura mística e, assim, submeter seus aspirantes à verificação das condições físicas, biológicas ou mentais para o exercício de tal função (VIDAL, 2001, p. 103). Além disso, o estudo do ideal de orientação profissional defendido por Lourenço Filho torna claro que o exercício do magistério, então, demandaria boa memória, atenção, boa caligrafia e ortografia, crítica e capacidade de imitação (VIDAL, 2001, p. 104). Nesse sentido, Vidal (2001, p. 106-108) também avança que a obrigatoriedade de frequência à Escola Secundária do Instituto de Educação aos candidatos à Escola de Professores controlava os riscos do direcionamento de indivíduos não capacitados ao magistério por meio de uma ação seletiva e vocacional. Suas investigações acerca das práticas de formação

docente no Instituto de Educação atestam, principalmente, que a preparação técnica, a aquisição do conhecimento específico essencial ao magistério, dependeu de um debate inicial em torno das condições de ingresso na Escola de Professores (VIDAL, 2001).

ações para um exercício competente da docência

Nas análises dos dispositivos configurados para especializar e controlar as práticas de ensino desenvolvidas nas escolas públicas do Distrito Federal entre 1922 e 1935 nunca faltou a percepção de que compunham uma estratégia de aglutinação dos discursos de excelência e de aprimoramento profissional. Sobretudo a partir da reforma da Diretoria de Instrução entre 1933 e 1934, a administração do ensino vai desenvolver com cada vez mais clareza os recursos necessários para modificar as credenciais educacionais do magistério, para redimensionar o trabalho docente e para padronizar as condições do seu exercício. A historiografia aponta nesse período não apenas a disposição em levar avante a série de decisões que, desde a década de 1920, implicavam alteração de hábitos e de práticas do magistério, mas também os processos e políticas por meio dos quais o Departamento de Educação do Distrito Federal ampliou as formas de controle sobre o trabalho docente. À situação identificada atribuem-se os primeiros ensaios de institucionalização da profissão docente.

O Instituto de Educação foi capaz de associar ao exercício da docência um corpo teórico relativamente exclusivo, conhecimentos e técnicas intelectuais específicas e, ainda, um conjunto de saberes enraizados no mundo do cotidiano escolar. A sua organização em 1932 combinou numerosas estratégias nesse sentido. Diana Vidal (2001, p. 105) observa que os critérios de admissão ao ensino normal definidos pela reforma de 1928 pareciam à nova administração demasiado simples e incompatíveis com o espírito técnico da formação docente. De modo que essa nova administração veio a incluir, no processo seletivo para a admissão, exame de saúde, seguido de exames laboratoriais complementares, teste de inteligência, prova escrita sobre conteúdos de aritmética e português, avaliando-se caligrafia e ortografia, prova oral versando sobre aritmética, português, ciência, geografia e história e, ainda, exame de desenho composto por cópia do natural. O conjunto todo buscava aquilatar as condições de ingresso nos quadros do magistério: “procurava identificar algumas das aptidões necessárias ao

ótimo exercício da função do professor” (VIDAL, 2001, p. 107). Por sua vez, Clarice Nunes (2000) nota que, na Escola de Professores do Instituto, o ensino se fazia por intermédio de professores tão ligados com as questões práticas da vida escolar carioca quanto com a bibliografia internacional sobre educação. E, portanto, avalia que esses mestres marcavam a entronização do valor do conhecimento experto no processo de formação do magistério a partir de um duplo movimento. Não só funcionavam como tradutores de uma cultura estrangeira e da própria realidade cultural que os tinha constituído e na qual estavam imersos como produziam idéias escrevendo textos para os alunos (NUNES, 2000, p. 386). Clarice Nunes (2000, p. 387) mostra como, em meio a diversas investidas políticas contra o Instituto, os docentes da Escola de Professores foram construindo no exercício do seu trabalho procedimentos empíricos e regras de ofício que respondiam a uma lógica e a uma moral constituintes de um grupo profissional específico. Os imperativos da formação inicial ou complementar do professor no Instituto de Educação exigiam-lhe, entretanto, novas representações, atitudes e comportamentos com relação à escola e à sociedade. A Escola de Professores, de fato, era o instrumento de que o Instituto se valia para desenvolver da melhor forma possível as atividades de formação e inovação que garantiriam a eficácia e a eficiência da reorganização pretendida pela reforma da instrução iniciada por Anísio Teixeira. Aos estudos de Lea Maria Sussekind Viveiros de Castro (1986) e Liéte de Oliveira Accácio (1993) interessou o modo como o Instituto incorporou num só estabelecimento uma Escola Secundária, uma Escola de Professores e uma Escola de Aplicação. Aquelas pesquisadoras chamam especialmente a atenção para o fato de que a organização do Instituto de Educação em um regime de cursos paralelos e graduados substituiu o padrão francês de formação por um modelo inspirado no *Teachers College* da Universidade de Columbia. Assim, em vez de se estruturar em torno de matérias ou cadeiras, o ensino foi distribuído por seções. De outra parte, as alunas e alunos que pretendiam o diploma de professor no Instituto de Educação seguiam cinco anos de curso secundário e um ano de curso complementar para só então ascender aos dois anos de estudo na Escola de Professores²³.

²³ Existiram problemas no momento de transição de um regime para outro. Vidal (**O exercício disciplinado do olhar**. Bragança Paulista, 2001, p.110) e Schaffel (**O Instituto de Educação do Rio de Janeiro e a construção de uma identidade profissional, 1930-1960**. Tese de Doutorado, PUC, Rio de Janeiro, 1999, p. 176) trataram da reação dos pais e alunas que conseguiram obter a expedição de diplomas de professor primário às alunas que, matriculadas na antiga Escola Normal, até o ano de 1932 já tivessem cumprido 5 anos de escolaridade com aproveitamento. Assim, permitiu que as alunas do Curso Complementar e da Escola de Educação fossem consideradas como formadas. Nesse sentido, a aprovação

Todos esses estudos concordam que a elevação para oito anos do período de formação docente ampliava os constrangimentos estruturais da carreira do magistério. Tal intervalo era o período em que o Instituto efetivamente cumpria funções seletivas e vocacionais importantes para a constituição de uma cultura profissional no magistério. Nesse sentido, sua ação procurava controlar o risco advindo dos problemas ocasionados pelo encaminhamento de indivíduos não capacitados ao magistério. Quando Diana Vidal investigou as práticas de formação docente no Instituto percebeu que a seletividade da escola e a imposição de um aproveitamento escolar exigente pretendiam reforçar a excepcionalidade da sua clientela (VIDAL, 2001, p. 129). São bastante comuns as observações que relacionam as exigências acadêmicas do Instituto de Educação ao esmerado preparo técnico em tudo quanto dizia respeito à formação dos mestres (CASTRO, 1986; ACCÁCIO, 1993; SCHAFFEL, 1999). Entretanto, Clarice Nunes tem sublinhado que todas as exigências do curso para professores procuravam, ao contrário, assegurar maior cultura geral do que aprendizado técnico na formação docente. No seu entendimento, a exigência do curso secundário como requisito necessário ao início da formação profissional assegurava a presença da cultura geral e da cultura especializada no ensino normal (NUNES, 2000, p. 385). Em ambas as direções, todo esse conjunto de pesquisas sobre o Instituto de Educação abriu perspectivas para a abordagem das relações entre as reformas do ensino carioca e a formação do magistério. Fez aparecer a arrogância do modo como se quis construir um novo padrão de ensino, alicerçado no discurso da técnica e da ciência. Do mesmo modo, ele tornou mais explícita a articulação que, na organização pública das escolas, há entre as técnicas pedagógicas, as estratégias gerenciais e a política educacional, contribuindo para decifrar as estruturas administrativas do Instituto de Educação. Assim, as aproximações entre o preparo técnico e o compromisso social do magistério, conseguidas pela organização que se deu às seções de ensino da Escola de Professores, serviram inclusive para delimitar o perfil dos ocupantes dos cargos criados na administração pública do ensino. Nisso tudo, há um fato de constatação obrigatória: o Instituto de Educação do Distrito Federal modificou as credenciais educacionais do magistério.

da Lei n.º 156, de 30 de dezembro de 1936, significou redução da frequência às aulas do Curso Complementar e da assistência ao primeiro ano da Escola de Professores em 1936 e 1937. Em ato simbólico de repúdio à Lei n.º 156, Lourenço Filho recusou assinar os diplomas expedidos em maio de 1937.

Entretanto, fundamentalmente o processo de admissão ao Instituto e a extensão dos anos da formação para a docência causaram também exclusão racial. Jerry Dávila (2003, p. 108-115) mostrou bem isso ao estudar os critérios de seleção e promoção do Instituto de Educação. Nesse sentido, foram quatro as suas frentes de investigação e análise. Primeiro, as análises de Dávila (2003, p. 110) acerca dos dispositivos que criaram a “excepcionalidade da clientela” do Instituto de Educação contribuem para o entendimento dos efeitos sociais ocasionados pela exigência de três anos adicionais de estudos. De acordo com os indícios que ele reuniu, um curso de preparação ao magistério de oito anos sobretudo limitou o alcance dos aspirantes pobres por que encareceu sua formação. Depois, há nas reflexões de Dávila (2003, p. 112-114) sobre os exames físicos, de saúde e psicológicos de admissão na Escola de Professores a objeção de que foram nitidamente hostis aos candidatos afro-brasileiros. A sugestão de que o escrutínio de enfermeiras e médicos marginalizou negros e pobres é um dos resultados mais significativos da pesquisa de Dávila em revistas e na biblioteca do Instituto de Educação. Perspicaz na descrição dos critérios de seleção utilizados nos exames de saúde e nos testes de inteligência do Instituto, o estudo adverte sobre a propensão em preferir candidatos afro-brasileiros em razão de metas de eugenia (DÁVILA, 2003, p. 214). Em seguida, a rotina de avaliação em funcionamento no Instituto é percebida naquilo que apresentava de mais característico. Dávila (2003, p. 110) explica que ali a avaliação entre os colegas de classe era parte das atividades, mas que para os membros de uma minoria não-branca representava uma sujeição à subjetividade normalizadora dos seus pares brancos. Finalmente, em sendo menos da metade o número de estudantes graduados pela escola secundária do Instituto admitidos na Escola de Professores, Dávila (2003, p. 120) conclui que nesse nível já não havia lugar para nada diferente da ideologia oficial do Estado. Especificamente, ele analisa sob essa ótica a idéia da importância da educação como meio de salvação pública. Assim, não só Dávila (2003, p. 120-122) se valeu da transformação da Escola Normal em Instituto de Educação para explicitar a aposta dos poderes públicos de conferir ritmo e força ao aburguesamento dos costumes da sociedade carioca por meio da educação, como também destacou que a identificação entre branqueamento e modernidade na capital do país fez perceber o professor negro, ou proveniente das classes baixas, como um mediador inapropriado desse processo.

Em 1935, quando foi incorporado à organização da Universidade do Distrito Federal, o Instituto de Educação, provavelmente, teve agravada essa política de

exclusão apreendida por Dávila. Mais uma vez, a nova estruturação das suas atividades e o clima cultural indicam que a deliberada intenção de preparar ali a elite técnica do magistério do país, a “fina flor” dos educadores, redundou em marginalização de negros e pobres²⁴. Ainda que assim, a tentativa de integrar as tarefas de formar professores e de promover a pesquisa científica orientou a experiência da Universidade do Distrito Federal de modo a localizar o Instituto de Educação no centro do empreendimento. A própria reitoria funcionou nele. E, na prática, a Universidade do Distrito Federal abrigou somente cursos que forneciam licença para o magistério nas escolas secundárias e especialização em diversas disciplinas, exceção feita a alguns poucos cursos oferecidos pelo Instituto de Artes. Nesse aspecto, Luiz Antônio Cunha (1980, p. 245-247) acertou quando definiu a Universidade do Distrito Federal como a cúpula do sistema de ensino elaborado entre 1932 e 1935 na capital. Ela era não só o lugar onde se formariam e se aperfeiçoariam os professores e administradores das escolas de graus inferiores, como também onde seriam reunidas as condições para documentação e pesquisa necessárias à formação de uma cultura pedagógica nacional. E, portanto, a Universidade do Distrito Federal, desempenharia papéis políticos e técnicos tributários do ensino primário e secundário (CUNHA, 1980, p. 246). A incorporação do Instituto de Educação à Universidade do Distrito Federal transformou a Escola de Professores em Escola de Educação e significou a elevação do nível de preparo do professor. Consumou, conforme observou Ana Waleska Mendonça (1993, p. 26 e 86), o esforço de *transformação ampliativa* da Escola Normal iniciado em 1932 por Anísio Teixeira. Foi um meio de criar condições institucionais para que o próprio processo pedagógico utilizado nas escolas fosse repensado à luz das contribuições mais recentes das ciências humanas e sociais. De muitos modos, essa incorporação quis dar ao preparo do professorado uma atitude científica, um preparo intelectual e uma habilitação especializada, mas suas contribuições para os processos de formação docente não podem ser consideradas puramente técnico-científicas: a sua concepção de formação e aperfeiçoamento influenciou as experimentações e os ensaios metodológicos e didáticos de aula.

²⁴ Mesmo a seletividade do Instituto de Educação sendo uma aposta no aburguesamento dos costumes da sociedade carioca, não parece prudente abandonar a perspectiva de que o exercício da docência não configurava uma carreira tão rendosa quanto as do comércio e da indústria. Conforme foi discutido no capítulo anterior, já preocupava o êxodo de normalistas para outras profissões mais rendosas que o magistério.

Há uma diferença, que o estudo de Ana Mendonça soube explicitar, entre o enfoque tecnicista e burocratizante implementado no âmbito federal pelo ministro Capanema e o modo como a Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal concebeu a utilidade do domínio técnico para o trabalho educativo. Ana Mendonça nota a indissociabilidade entre o conteúdo de ensino e a metodologia na proposta de formação do professor implementada por Anísio Teixeira na Escola de Educação. Explica que essa formação dependia da integração, a mais íntima possível, entre os “cursos técnicos de educação” e os “cursos de matérias de ensino” da Escola de Educação. E, mais importante, encontra experiências desse tipo na criação dos estabelecimentos anexos de ensino primário, que funcionaram como laboratórios para a demonstração, para a experimentação e para a prática do ensino. A exemplo da pintura e das demais belas artes, o trabalho docente é apresentado mais como uma arte prática do que como uma ciência aplicada. De modo que o trabalho de Ana Mendonça torna evidente que a base científica proposta para a formação do magistério em nível superior elaborada por Anísio Teixeira não descuidou da organização prática do ensino. A par do esforço de especialização e aperfeiçoamento técnico-científico despendido na reestruturação das instituições de formação docente havia espaço para o ensaio e a experimentação permanente, para o cuidado com o exercício da prática. Também a utilização do regime de contratos para a contratação de professores, que tinham de se sujeitar a um estágio probatório e eram passíveis de renovação condicionada a uma avaliação satisfatória do efetivo desempenho, escapava à burocracia envolvida nos concursos públicos de ingresso na carreira docente da Universidade. A liberdade com que Afrânio Peixoto e Anísio Teixeira organizaram o quadro docente dos cursos universitários é capturada pelo estudo de Ana Mendonça com base na variedade de tipos de tendências de ensino que proporcionou. Isso permitiu à sua pesquisa mostrar o quanto a garantia de um ensino autônomo e diversificado preocupava e amparava a formação universitária do professorado sob a administração de Anísio Teixeira no Departamento de Educação. Assim, mais que a chancela universitária, a Universidade do Distrito Federal traz para a formação docente as condições de produção e disseminação do saber científico.

A comparação do trabalho de Anísio Teixeira com o que lhe concorria no âmbito federal é decisivo no estudo de Ana Mendonça. Ela lhe dedica todo o terceiro capítulo da sua tese de doutoramento. A sua leitura permite apreciar a distância que separava Anísio Teixeira de Gustavo Capanema. Confrontando o processo de organização da

Universidade do Brasil e o da Universidade do Distrito Federal, a análise distingui tanto o projeto pedagógico de formação do professorado quanto o papel do intelectual nessas instituições. É assim que Ana Mendonça apresenta a absorção da Universidade do Distrito Federal pela Universidade do Brasil como um fato determinante na substituição do projeto de ampliação do campo de pesquisa e experimentação científica pelo esforço de unificação e uniformização da cultura nacional. A partir desse processo, perde força a concepção de Universidade como instituição de cultura bem como do intelectual enquanto produtor de cultura. Em contrapartida, ganha sentido a pretensão de Capanema em fazer da docência mais uma função a serviço de um projeto estatal. Sucede à proposta de fazer da Universidade um nicho para o estudo científico a aposta na formação de funcionários para o serviço público, bem como de técnicos para a administração dos estabelecimentos de ordem econômica. Por outro lado, é a própria autonomia da ação político-administrativa nas instituições de formação do magistério que sofre restrições. Enquanto na institucionalização promovida por Anísio Teixeira os processos de educação assumiram um papel central, o projeto nacionalista de Gustavo Capanema tornou-os complementares. Na organização da Faculdade Nacional de Filosofia a seção de pedagogia indicava o abandono da idéia de uma Escola de Educação autônoma. Eis aí, talvez, o fundamental da pesquisa de Ana Mendonça. A demonstração de que a Universidade do Brasil extinguiu as possibilidades de estruturação autônoma do campo da educação ambicionada por Anísio Teixeira com a criação da Universidade do Distrito Federal adverte sobre as condições que não se pôde vencer naquele momento.

Tudo isto escapou às análises que apontavam Anísio Teixeira como precursor da visão tecnocrática em educação pública. Quem se interessou pela série de remodelações dos órgãos da administração escolar viu os aparelhos de organização, direção, coordenação e controle institucionais como fatores fundamentais do que foi possível realizar entre 1931 e 1935. Em função da divisão social do trabalho ser o problema mais importante, a preparação didática e metodológica do professor era fundamental e o exercício do poder era pensado como atividade legalístico-burocrática. Dessa perspectiva, há o entendimento de que a passagem de Anísio Teixeira no Departamento de Educação encerra um primeiro umbral de racionalização das condições do exercício da docência, que tiveram parte dos seus princípios indicados pelo trabalho de pesquisa de Gandini (1980) indica alguns princípios. Em primeiro lugar, o avanço das tecnologias de normalização do trabalho docente mediante o aperfeiçoamento do

aparelho burocrático escolar, das suas instituições e aparelhos de superintendência. A centralização e coordenação administrativa conferiu realidade legal aos serviços considerados técnicos e especializados (GANDINI, 1980, p. 80). E, de fato, esse movimento não se deu apenas como uma forma de instituir novos condicionantes para a escolarização mas foi, sobretudo, a tentativa de racionalizar o trabalho educativo com relação aos novos resultados que eram esperados da escola pública. Assim, segue a especialização das funções, espécie de assujeitamento efetivo das convicções pessoais do professorado à obediência hierárquica. Para Gandini, 1980, p. 79 e 96) foi desse modo que a recomposição dos quadros do magistério por entre divisões especiais ou serviços técnicos e administrativos tornou mais eficiente e racional o controle do trabalho do professorado. E, finalmente, um último princípio de racionalização da administração do trabalho docente apontado por Raquel Gandini foi a legitimação do método científico perante as instâncias de formação e controle da docência e de superintendência da sua prática educativa. De muitas maneiras foram confirmados os vínculos entre profissionalização e autoridade científica nos diversos aparelhos do sistema educacional que, senão deslegitimaram totalmente o professorado como produtores de conhecimento, asseguraram a racionalidade e objetividade necessárias ao trabalho educativo naquele momento (GANDINI, 1980, p. 102). O mesmo gênero de formulações aparece na interpretação que Dermeval Saviani (1983) fez da configuração desses dispositivos. Também ele entendeu as mudanças que se haviam operado nos anos 1930 no interior do sistema de instrução pública como um momento de instrumentalização do trabalho educativo vindo na prática docente um reflexo do aperfeiçoamento do aparelho burocrático escolar, da especialização das funções e da recomposição da hegemonia das elites nessas instâncias da administração pública da educação. Seus estudos compreenderam bem o benefício para a consolidação de uma autoridade também técnica no Departamento de Educação, caso as condições de exercício da docência fossem padronizadas.

Gandini e Saviani, mas também Bárbara Freitag (1980), Carlos Roberto Jamil Cury (1978), Carlos Monarcha (1989) e Paulo Ghiraldelli (1989), fazem aparecer muito bem as inspirações sociais e políticas presentes nas relações de poder que envolveram tanto a reorganização do Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal quanto a reestruturação da Escola de Professores e a criação da Universidade do Distrito Federal. Por outro lado, entretanto, suas análises são indiferentes ao que não produz simplesmente formas de conhecimento ou tipos de pensamento. E, se identificam as

diversas motivações mais ou menos visíveis ou escondidas, individuais ou coletivas de ocupação da máquina administrativa, caracterizam-nas indistintamente como fatores de legitimação da ação estatal. Por conta disso, deixaram em aberto toda uma série de domínios conexos: de que modo ficou configurada a carreira docente quando se modificaram as condições de ingresso, trabalho e promoção nos anos 1930? Ou, ainda, como funcionaram as relações profissionais entre o magistério e o poder público? Quais foram os instrumentos ajustados para normalizar essas relações ou, como se diz classicamente, quais “as relações entre o controle de mudanças e o poder político” (FERNANDES, 1974, p. 44)? Sobre esse ponto, os resultados a que chegaram essas pesquisas deixaram de inventariar os domínios que poderiam informar melhor sobre as estruturas institucionais mobilizadas para especializar a carreira docente no interior mesmo dos quadros técnicos e administrativos do ensino público. A maior utilidade desses trabalhos, convém lembrar, está na crítica da espécie de controle que as políticas públicas de educação exerceram sobre o que se ensinava e a quem se ensinava.

Seja em referência a uma historiografia das instituições de administração e controle do magistério ou, em vez disso, da crítica daquilo que se instaurou como discurso sobre as suas práticas, uma problemática geral atravessa e determina o grande movimento de reestruturação escolar que se deu entre 1932 e 1935. Por ter se tratado de um esforço organizado, com equipes de técnicos e uma verdadeira rede de instituições para o trabalho das mesmas, o advento reformista do período tornou aguda a reflexão sobre a formação do magistério e as condições de exercício da docência. Proveu o sistema público de ensino de novas autoridades técnicas e institucionais capazes de promover a excelência e o profissionalismo a partir dos órgãos oficiais. A ação não escapou a nenhum estudo sobre o período: foi um dos problemas mais controversos da atuação administrativa do Departamento de Educação entre 1932 e 1935. O problema que surgiu foi o da identificação dos educadores profissionais. A idéia de que a profissionalização do magistério se fazia sobretudo mediante e graças à construção de uma certa relação entre a experiência docente e o controle burocrático foi primeiramente explorada. Entendeu-se, então, que o Departamento de Educação promoveu a profissionalização das funções do magistério segundo uma racionalidade estritamente legalística-administrativa (GANDINI, 1980). Entretanto, depois surgiu a pergunta acerca da possibilidade de se formalizarem inteiramente em termos de racionalização burocrática as relações que o poder público mantinha com o professorado. Encontrou-se na conjuntura em que essas relações atuavam outras estratégias de formalização do

sistema de normas da profissão docente (COELHO, 1988; MENDONÇA, 1993). E se, ainda assim, permaneceu central o papel do Estado no estudo das práticas de ensino e suas metodologias foi porque isso permitia verificar os novos enquadramentos funcionais do professorado perante a ordenação e a recriação do espaço escolar e urbano alcançada pela administração pública. Dessa perspectiva, a profissionalização do magistério público carioca não pareceu depender somente da estruturação técnico-burocrática de uma instância de controle administrativo autônomo, mas também da criação de um campo de identificação dos professores (NUNES, 2000). Em certa medida, esse problema da identificação dos educadores profissionais indica que a reforma da instrução pública realizada por Anísio Teixeira pautou os critérios de legitimidade da profissão docente mediante dispositivos de articulação entre as instituições de formação docente, os órgãos de pesquisa e execução do Departamento de Educação e as escolas, com um acentuado reforço dos espaços de especialização e superintendência.

O modo como o Departamento de Educação delineou suas atividades entre 1933 e 1935 testemunha um sistema de formação profissional especializada e relativamente longa definido em torno do Instituto de Educação, articulado em três níveis distintos. O Instituto manteve cursos regulares de formação do professorado primário em nível universitário, cursos de extensão e aperfeiçoamento para professores e diretores e cursos extraordinários para professores de vários estados, comissionados pelos respectivos governos. Também foi a sede de formação de um funcionalismo técnico de educação, julgado necessário para a administração do sistema público de ensino. Em 1935, tornou-se o centro de uma pretendida articulação entre ensino e pesquisa científica na área educacional com a criação da Universidade do Distrito Federal. Assim, concentrou ações de formação, especialização técnico-administrativa e pesquisa num mesmo dispositivo para implementação de novas práticas docentes. E, em certa medida, o Instituto de Educação reuniu os esforços dos gabinetes de Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Afrânio Peixoto em dar forma concreta às idéias e aspirações acerca dos requisitos para obtenção da licença oficial ao exercício docente que se vinham esboçando e fortalecendo em Belo Horizonte, em São Paulo e mesmo no Rio de Janeiro. Abrigou um sistema de formação estreitamente coligado e sob muitos aspectos articulado que extraía sua criatividade da capacidade de receber os mais diversos estímulos advindos da cultura carioca e de reunir em torno da sua atividade um número sempre maior de professores intelectualmente credenciados pelo magistério do Distrito

Federal. Melhor dizendo, acabou por centralizar a atenção sobre os fundamentos e sobre as implicações profissionais de qualquer conjunto de conhecimentos e de técnicas que se quisesse colocar como necessário ao exercício qualificado da atividade docente. O Instituto de Educação exerceu o papel de centro de articulação administrativa, de experimentação metodológica e didática e de reestruturação da carreira docente. Uma íntima interação entre os gabinetes de Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Afrânio Peixoto fez do Instituto de Educação um empreendimento de vulto. Tanto que logrou conjugar os esforços para dar a continuidade que Anísio Teixeira (1935, p. 64) esperou obter, com a reforma administrativa de 1932-1933, entre o período de preparação do magistério e o da prática do trabalho escolar, “unindo-os em um mesmo espírito de investigação e estudo ou de projeção para o futuro, essência e escopo da própria educação”. De fato, conjugados, o Departamento de Educação, o Instituto de Educação e sua Escola de Professores proveram de articulação a formação e aperfeiçoamento do quadro do magistério, o estudo e a elaboração de planos de trabalho e de programas, as funções administrativas e técnicas da escola e os serviços das classes de ensino. Sobretudo, pareceram capazes de promover a circulação de conhecimentos, experiências e resultados através dos seus diferentes órgãos e profissionais. Em conjunto, as diferentes divisões, seções e superintendências da administração da educação pública, as diversas seções de ensino das instituições de formação do professorado e das equipes técnicas do ensino e os departamentos da formação universitária promoveram um campo de experiências de educação, treinamento e trabalho baseado em interesses, valores, normas e habilidades específicas do trabalho docente.

Da história do Instituto de Educação ficaram indícios da estruturação do controle administrativo do trabalho docente. Os órgãos criados entre 1932 e 1933 no Departamento de Educação sobretudo beneficiaram-se da infra-estrutura do Instituto de Educação para recompor o funcionamento do sistema público de ensino. Por meio dela, as demais instituições da administração central legitimaram novas instâncias e grupos profissionais nos domínios escolar e pedagógico, transformaram as conexões institucionais e a configuração doutrinária desses domínios e, sobretudo, deram corpo a um novo enquadramento dos professores na organização pública do ensino. Mais que um conjunto de conhecimentos e de técnicas necessárias ao exercício qualificado da atividade docente, o Instituto de Educação estabeleceu programas diferenciados de especialização. Assim, o curso para a formação de professores primários tinha duração

de dois anos e previa programas específicos para aqueles que lecionariam nos três anos iniciais da escola elementar ou nos dois últimos e os cursos de professores especializados compreendiam programas diferenciados para música, desenho, artes industriais e domésticas, educação física e saúde. Já os cursos de preparação de professores secundários previam três ou quatro anos, com programas diferenciados para as cadeiras ou seções de ensino secundário. Na Escola de Professores do Instituto funcionaram ainda cursos de extensão, cursos de aperfeiçoamento e cursos extraordinários visando a consolidação de um conhecimento experto apropriado às diferentes atividades de superintendência, administração e controle organizadas no Departamento de Educação do Distrito Federal.

A estrutura de formação docente do Instituto de Educação atendia ainda as solicitações feitas pela nova organização administrativa do Departamento de Educação. Formação docente e organização burocrática foram então estreitamente ligados, apresentando uma mistura de *especialização* e *funcionalização* do trabalho docente que, senão vinculou, estendeu a experiência profissional do professorado aos locais onde se articulava, se experimentava e se realizava a sua estruturação institucional. A função estatal que ganhou importância na instrução pública era a de garantir um mandato profissional para o magistério público. Nesse âmbito, o papel do Estado seria cada vez mais formar, licenciar, empregar e especializar o corpo docente. E depois, talvez, as escolas, os cursos de formação e mesmo a ação política seriam diretamente tomadas a cargo por funcionários promovidos por esse mesmo circuito. Entre o que se inicia em 1932-1933 e as suas finalidades, o Instituto de Educação e o Departamento de Educação foram pontos de *ancoragem* do poder público nas dinâmicas do ofício docente durante a administração de Anísio Teixeira. Sob a forma de instâncias da autenticação de um saber, essas instituições forneceram modelos sociais específicos para quem desejava *ser professor*. A administração dessa identidade não só tem uma história atravessada pela discussão sobre o *dom* e o *mérito* enquanto componentes de um território cultural legítimo à profissão docente (MUEL-DREYFUS, 1983, p. 61 e 137), como também é perpassada pela implementação de dinâmicas de centralização do ensino e funcionarização do professorado (NÓVOA, 1992, p. 16). Em certa medida, tratam-se das mesmas categorias que Augustin Escolano e Viñao Frago utilizam para entender tanto a combinação dos valores educacionais de trabalho com os modelos tecnocráticos de gestão quanto a constante diferenciação entre as tarefas de gestão, de inspeção e de

ensino no interior dos aparelhos públicos de educação (ESCOLANO, 1999, p. 22 e 23; VIÑAO FRAGO, 2001, p. 35-38).

Com efeito, já era o momento que Anísio Teixeira conduzia a institucionalização da orientação seguida pela Diretoria Geral de Instrução Pública desde 1923. Tanto quanto foi possível a Carneiro Leão conseguir com os cursos de aperfeiçoamento das férias de 1923-1924 e o trabalho comissionado do magistério, a administração do trabalho educativo ocorreu enquanto funcionarização e controle doutrinário do professorado. Portanto, um exame mais pormenorizado das relações entre docência, carreira pública e formação do magistério no período anterior à organização da Escola de Professores do Instituto de Educação e da própria Universidade do Distrito Federal deve oferecer algumas reflexões sobre a elaboração de um modelo geral de administração e controle do exercício docente. Dessa perspectiva, entre 1923 e 1929 as iniciativas de pesquisa e estudo de recursos para o ensino e as conferências de divulgação científica seguiram uma estratégia cujos critérios de confiabilidade e representatividade surtiram um extraordinário efeito de consagração pública da política de educação da Diretoria Geral de Instrução.

Durante os anos de 1923 e 1925 Antônio Carneiro Leão canalizou esforços para organizar cursos de formação docente complementares à Escola Normal. Assim, o curso de férias de 1923-1924 promoveu conferências dirigidas pela própria administração pública. Ele foi apresentado pelo próprio diretor da instrução como solicitação de uma dose de novos estudos, de experiência e de dedicação (CARNEIRO LEÃO, 1942, p. 74). Com Carneiro Leão, a Diretoria Geral de Instrução Pública se encaminhou para a organização e desenvolvimento de cursos de aperfeiçoamento dos professores em atividade. O novo empreendimento, embora representasse uma discreta limitação das liberdades profissionais do professorado carioca, apareceu como um labor necessário para a renovação dos processos educativos no discurso com que Carneiro Leão (1942, p. 73) inaugurou o curso de férias, em dezembro de 1923:

A renovação dos processos educativos em qualquer região e em qualquer época requer imediatamente a conquista e a preparação do professorado. Essa conquista e essa preparação se tem de realizar para uma aplicação imediata e para a radicação das experimentações e das vitórias obtidas, para a segurança da estabilidade ou melhor da realização, aperfeiçoando sempre os processos educativos mais avançados e mais vantajosos.

O caminho expresso por Carneiro Leão para superar a distância, que existia dentro do processo educativo, entre a diretriz oficial e a sua execução pelo professorado em exercício, não passava precisamente pela metodologia das disciplinas. Buscava,

sobretudo, uma unidade de orientação para o aparelho de ensino do Distrito Federal. Ainda uma vez o discurso de abertura do curso de férias de 1923-1924 foi honesto com o magistério:

Estamos certos de que nada se irá fazer nem dizer de novo para a maioria do nosso professorado. Nem essa é a nossa preocupação. Temos assistido a muitas aulas e de todas as disciplinas, para sabermos não nos faltarem mestres com vocação pela carreira, com facilidade de transmitir noções e *ensinar a fazer fazendo*.

Falta-nos uma unidade de orientação, um conhecimento prévio das necessidades de nossa civilização e das imposições do nosso meio.

O urgente é aproximar a escola da vida, fazê-la observadora atilada dos fatos cotidianos, torná-la fator direto de nossa civilização e de nossa cultura, evitando ensinar as crianças coisas que só existem no livro e na cabeça do mestre. Integrar a escola na realidade da vida eis a questão (CARNEIRO LEÃO, 1942: 75).

Na verdade, com a idéia de estender por todo Distrito Federal uma mesma proposta de escolarização, Carneiro Leão constituía a *cultura pedagógica do professorado* num problema de administração. No seu entendimento, era tarefa da Diretoria Geral da Instrução Pública assegurar objetivos formais estritos ao trabalho docente. Não era outra a tarefa dos professores que ficaram encarregados pelo desenvolvimento do curso de férias. Da Escola Normal vinham as contribuições de Carlos Porto Carrero, J.P. Fontenele e Carlos Delgado de Carvalho. Cabia a Deodato de Moraes a inspeção do ensino no 19º distrito escolar. Nereo Sampaio lecionava na Escola Nacional de Belas Artes enquanto Edgard Sussekind de Mendonça e Teófilo Moreira exerciam funções de direção nas escolas de ensino profissional da capital. Além de colaboradores com os quais Carneiro Leão pôde contar, eram todos figuras ilustres do magistério da cidade que se fizeram porta-vozes do tipo de ensino e das experimentações organizadas como parte do novo programa de reformas iniciado entre 1922-1923. De certa forma, encarnaram as referências que se estabeleciam suavemente através de suas próprias ações no departamento de ensino da capital. Entre 1922 e 1926 eles participaram da construção de uma linguagem e de uma representação de educação comprometidas com os métodos ativos de ensino e com a ciência. Através das funções que exerceram no aparelho de ensino, influenciaram a orientação didática e a organização técnica com as quais Carneiro Leão desejou regular e controlar os trabalhos escolares.

Em 1925, J. P. Fontenele assumiu a organização de um curso de fisiologia dos exercícios físicos a fim de preparar os instrutores responsáveis pela educação física nas escolas públicas. Nereu Sampaio e Edgar Sussekind de Mendonça orientaram mais de 500 adjuntos em desenho. Teófilo Moreira lecionou trabalhos em madeira para outros

300 professores adjuntos do ensino primário. O inspetor escolar Deodato de Moraes cuidou da implementação de uma disciplina de trabalhos manuais agrícolas nas escolas situadas na zona rural da cidade. Uma outra frente de trabalho ainda foi aberta tendo em vista à aplicação de testes. Manoel Bomfim e Maurício de Medeiros, pela Escola Normal, fizeram um curso especial sobre os *testes psicológicos* para os diretores de escola e Paulo Maranhão, pela Diretoria de Instrução, elaborou um plano de ação para a organização de escalas de aritmética, linguagem e geografia para a determinação da idade mental das crianças cariocas. Desse primeiro grupo, elitista pelas pessoas e funções que reunia, derivou outro. Foi formado mediante a distribuição das tarefas cotidianas de que dependiam as realizações do primeiro grupo. Assim, em 1926 o catedrático Joaquim Ferreira de Souza assume a direção do curso de fisiologia dos exercícios físicos organizado por J.P. Fontenele. Do mesmo modo, os professores Cunha Mello, Petrus Verdié, Nestor Figueiredo, Gabriel Galvão e Magalhães Corrêa ensinaram modelagem nos cursos de aperfeiçoamento em trabalhos manuais orientados por Nereu Sampaio, Edgard S. de Mendonça e Teófilo Moreira. O adjunto Jayme Pereira Baptista regeu aulas de jardinagem e lecionou práticas de agricultura no curso de trabalhos manuais agrícolas organizados pelo inspetor Deodato de Moraes. E por conta dos ensaios com testes psicológicos e pedagógicos trabalharam, junto com Manoel Bomfim, Maurício de Medeiros e Paulo Maranhão, um grupo de professores adjuntos.

A um segundo grupo pertenceram, portanto, os professores comissionados, outro dos elementos que ganharam expressão por meio da estratégia administrativa acionada por Carneiro Leão. O procedimento de chamar alguns professores adjuntos para cumprir funções de formação e assistência técnica ao lado das “autoridades do magistério” foi um novo recurso para entronização dos valores do conhecimento experto no exercício da docência. O trabalho comissionado em funções de experimentação, pesquisa e estudo era integrado por uma contínua relação de troca com a Diretoria Geral de Instrução, mediante verdadeiros *estágios* durante os quais os professores adjuntos executavam tarefas junto às sedes de inspetoria, na Escola Normal ou nas próprias escolas, adquirindo conhecimento e destreza nos *novos* processos educacionais. Por outro lado, em outras circunstâncias, as instituições de assistência, as caixas e as festas escolares e a organização dos serviços de testes e projeção de cinematografia também eram confiadas às comissões de professores nas escolas públicas. Elas levaram adiante uma profícua atividade de experimentação e captação de recursos. Sob os procedimentos de

divulgação e desenvolvimento de práticas auxiliares de educação, as comissões sistematizaram os padrões de trabalho idealizados pela administração pública do ensino. Da vitalidade dessas realizações dependeram muitas das iniciativas de reforma da instrução pública planejadas entre os anos de 1922 e 1926. Antônio Carneiro Leão compreendeu que para a generalização de um método e de uma concepção teórica como base preliminar do trabalho escolar era imprescindível a formação de grupos de estudiosos especialistas e a cooperação do próprio magistério em atividades extra-classe. Senão, ao menos, foi esse o sistema de trabalho que deixou mais consolidado durante sua passagem pela direção da instrução pública da capital.

O modo como os serviços em comissão ficaram instituídos alcançaram o ano de 1930 em funcionamento pleno. Em 1927, o anteprojeto de reforma do ensino público foi elaborado em comissão. Do mesmo modo, o recenseamento escolar ocorreu mediante a participação das professoras em comissões de trabalho nas inspetorias de ensino. As comissões responsáveis pela implementação dos testes nas escolas continuaram em atividade entre 1927 e 1928. Haveria ainda professoras comissionadas na organização de bibliotecas e de museus escolares, na elaboração dos novos programas das escolas primárias, normais e profissionais, na exposição pedagógica e na exposição de cinematografia, realizadas em 1929. Em 1930 seriam conhecidos os resultados das comissões que se encarregaram dos ensaios sobre o método de projetos e de estabelecer as normas de prosódia nas escolas primárias. Em relação ao período anterior havia uma continuidade significativa de componentes. Novamente se veria J. P. Fontenele e Edgard Sussekind de Mendonça assumindo funções em cursos de formação para professores organizados pela Diretoria Geral de Instrução Pública. Paulo Maranhão envolveu-se com a redação do regulamento de ensino, com a instalação de uma Biblioteca de Professores e com o ensaio dos métodos de projeto no 2º distrito escolar. Nereu Sampaio participou da comissão responsável pela escolha do projeto de construção do novo edifício da Escola Normal. Apesar da presença de alguns daqueles que trabalharam na Diretoria de Instrução entre 1922 e 1926, também foram constituídas outras redes de autoridade profissional. A instalação do Museu Pedagógico Central teve como responsável um engenheiro civil da Diretoria Geral de Obras particularmente ligado aos trabalhos do departamento de instrução, Everardo Backheuser. Com ele trabalharam o professor Dr. Freitas Machado, a professora Clotilde Matta e Silva e o praticante Antenor Ultra. A exposição pedagógica teve a coordenação da inspetora Zelia Jacy de Oliveira Braune e a colaboração das professoras

D. Orminda Isabel Marques e D. Alcina Moreira de Souza Backheuser. Os trabalhos em torno do cinema educativo foram centralizados pelo subdiretor técnico da instrução Jonathas Serrano e por Venâncio Filho, professor da Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Nos serviços ligados à educação sanitária e à higiene tudo ficou centralizado na figura do inspetor médico escolar-chefe, Dr. Oscar Clark.

Mas o grande espaço de consagração da autoridade profissional ainda eram os cursos de aperfeiçoamento de professores. E entre 1928 e 1929 eles foram numerosos. Entre abril e junho de 1928 a Diretoria Geral de Instrução Pública promoveu uma série de doze conferências a fim de tratar das questões trazidas pela reforma de ensino recentemente aprovada. Abriu a série o então subdiretor técnico da instrução Vicente Licínio Cardoso com um estudo sobre a *escola nova*. Seguiram-na duas conferências de Everardo Backheuser acerca da *escola ativa*. O professor da Escola Normal de São Paulo à época, Manoel Bergström Lourenço Filho, trataria ainda uma vez do tema *escola nova* fazendo-lhe seguir uma segunda conferência para explicar a utilidade dos testes de inteligência no ensino público. Os professores Edgar Sussekind de Mendonça e Álvaro Rodrigues cuidaram de expor os vários aspectos da reforma didática dos métodos de ensino na escola elementar. Ainda diretor da Escola Normal do Distrito Federal, Jonathas Serrano apresentou a repercussão que a reforma do ensino trazia para a formação dos professores. A conferência do subdiretor administrativo José Getúlio da Frota Pessoa encerrou o curso explicitando as opções e o percurso da reforma da instrução pública. No mês de fevereiro do ano seguinte o professor Corinto da Fonseca cumpriu um programa de quatro conferências sobre trabalhos manuais na Escola Celestino Silva. Dois meses depois estaria organizado o curso de especialização em higiene escolar e medicina preventiva para enfermeiras escolares e professores. Oscar Clark reuniu quase a totalidade dos inspetores médico-escolares e dos dentistas da instrução pública em 33 conferências semanais a fim de criar condições para a escola elementar assumir a responsabilidade da educação sanitária da população. Em agosto, a exposição de cinematografia educativa trouxe um programa completo de palestras. Mais uma vez estiveram presentes os professores da Escola Politécnica Everardo Backheuser e Francisco Venâncio Filho, o diretor da Escola Profissional Souza Aguiar Edgard S. de Mendonça e o subdiretor técnico da instrução Jonathas Serrano. Mas também apresentaram trabalhos as professoras Cecília Meireles e Elora Possolo, as inspetoras escolares Maria Reis Campos e Loreto Machado e os professores Raja Gabaglia, Dulcídio Pereira, Delgado Carvalho e Carlos Werneck. Em setembro estavam formados

os primeiros professores civis de educação física da Escola de Sargentos do Exército. Era o resultado da iniciativa do diretor geral de instrução pública e do ministro da guerra para formar mestres de educação física para a instrução pública municipal.

Sob o funcionamento dos cursos de especialização e das comissões de trabalho atuaram os meios mais ortodoxos de delegação de competências do poder público de Estado. Tomou forma a idéia de uma influência política se exercendo continuamente sobre o magistério mediante o aproveitamento da autoridade científica que alguns grupos de especialistas alcançaram nos quadros da educação. O poder público atribuiu a esses grupos tarefas de ordem e controle, fê-los ocupar um lugar institucional reconhecido dentro da carreira docente, manifestando assim sua legitimidade também no plano administrativo. Entre 1923 e 1929, as funções docentes se especializaram em torno dessas manobras que a formação em serviço e o trabalho comissionado projetavam e evidenciavam. Primeiro porque confirmavam o repertório de atitudes formalizadas e normalizadas na Diretoria Geral de Instrução Pública. Depois, faziam se generalizar ou, ao menos, circular o repertório de conhecimentos e técnicas considerado necessário ao exercício qualificado da atividade docente, segundo um mesmo parâmetro de referência. Em seguida, consagravam a superioridade do experto em relação ao professorado, referendando a concepção técnico-racional dos sistemas meritocráticos de promoção e reconhecimento profissional implantados durante as reformas da instrução no período. Finalmente, os cursos de especialização e o trabalho comissionado ultrapassavam o formalismo burocrático do enquadramento funcional docente consolidando dispositivos de colaboração entre reformadores, especialistas e professorado. Assim, por um lado, *a atenção às atividades administrativas e a capacidade de praticar* o que a Diretoria de Instrução ordenava, propunha ou sugeria e, por outro, a disposição de abandonar a base empírica do ofício docente para *apoiar-se em fundamentos objetivos e o intercâmbio com reformadores e especialistas* circunscrevia o exercício competente do magistério.

Ao longo dos anos seguintes, novas exigências foram incorporadas: a busca das condições necessárias à atividade do magistério se aperfeiçoou. O Instituto de Educação serviu as expectativas dos que estavam no Departamento de Educação em 1933 e detinham uma formação especializada, como os administradores ou os professores com graduação universitária, respondendo a critérios de ordem técnica e social já desenvolvidos pelas comissões de trabalho e discutidos nos cursos de especialização. Sua racionalidade didática e organização escolar prestigiou a autoridade científica

desses grupos com novas condições de atuação técnica. Por outro lado, os termos administrativos do planejamento e da superintendência do trabalho escolar introduziram mais formas hierárquicas de controle do magistério no interior do Departamento de Educação em 1934. Entre a base na qual estavam os professores e a cúpula constituída pelos administradores proliferaram os institutos e divisões de estudo e coordenação e os seus órgãos de execução, orientação e fiscalização. Toda uma rede de relações de poder se diversificou sob o comando de diretores de institutos e escolas, superintendentes de circunscrição escolar ou técnicos de divisões especializadas. Foi o modo da administração do ensino refinar a distribuição de poder e multiplicar as suas instâncias representativas. E, para fazê-lo, Anísio Teixeira ancorou no Instituto de Educação e no Departamento de Educação as circunstâncias criadas na década anterior para administrar o trabalho docente. Assim, a influência e a amplitude da configuração institucional da experiência profissional do professorado pertenceu a uma organização administrativa que era a da burocracia. A busca pela excelência profissional do magistério envolveu a organização burocrática do trabalho escolar.

burocracia e a busca da excelência profissional

Entre 1923 e 1935 foi produzido um esforço contínuo na busca de dados singulares observáveis acerca do desempenho profissional do magistério. Sua vitalidade pode ser encontrada no esquema empírico de avaliação do trabalho docente que estabeleceu.

Já em 1924, o decreto n.º 2.008, de 12 de agosto, conseguiu ajustar ao regulamento para a classificação e promoção dos professores adjuntos normas de desempenho e trabalhos realizados no aparelho escolar. Não se pode compreender o alcance da situação que nesse momento as modificações no regulamento de classificação e promoção dos professores adjuntos instauraram sem relacioná-lo aos vários tipos de poder em atividade na Diretoria Geral de Instrução Pública. De modo que convém analisar os processos de controle do trabalho docente cuja racionalidade o decreto n.º 2.008 veio dar profundidade. Assim, a classificação do magistério consolidou-se por meio do trabalho comissionado, das informações prestadas pela direção das escolas e registradas pela inspeção escolar do distrito e, finalmente, da sua

organização burocrática. Em 1924, Antônio Carneiro Leão elaborou categorias de avaliação do trabalho docente para a promoção por merecimento que aproveitava da estrutura burocrática da Diretoria de Instrução Pública os processos já consagrados ao controle da vida funcional de professores e professoras. Ele tentou uma administração da regência em sala de aula, uma política de reorganização do trabalho escolar, uma negociação de técnicas e métodos de ensino que passava através de categorias como aptidão, assiduidade, zelo e tipo de exercício. Efetivamente, inscreveu domínios de competência no interior dos quais a avaliação da regência aconteceria. E os fatores de excelência remetiam às formas de dominação às quais se referiam noções como direção da sala e método de ensino, clareza de exposição e preparo intelectual, influência e resultados de ordem moral sobre a classe, higiene e cultura física conseguida junto aos alunos.

A utilização de uma fórmula impressa pela Diretoria Geral de Instrução Pública para o professor catedrático, para o inspetor escolar e para o diretor geral emitirem o juízo que faziam sobre o magistério adjunto atuou como o principal elemento de organização dos índices de merecimento entre 1924 e 1926. De fato, o *Boletim do Professor* foi criado para o registro da avaliação realizada. Visava ao conjunto de elementos que participavam dos feixes de procedimentos dos quais a docência se servia. E, portanto, previa a apreciação da prática docente, do trabalho comissionado e das funções escolares suplementares à regência. Em certa medida, foi uma invenção na ordem administrativa que não só viabilizou fazer a contabilidade dos resultados individuais de cada professor adjunto como organizar relatórios, estabelecer anotações e classificações em virtude da obediência hierárquica. O principal vetor do *Boletim do Professor* foi a qualificação objetiva de uma prática viva, rica e fecunda. As notas arbitradas de 10 a 0 graus relativamente à aptidão pedagógica, à assiduidade e ao zelo pelo ensino e pela escola enquadravam as tarefas ligadas ao magistério em categorias de competência. O que as notas do *Boletim* faziam aflorar continha os efeitos de poder veiculados pelo decreto n.º 2.008.

A graduação da aptidão pedagógica era obtida por sete categorias de observação. O método utilizado pelo docente no ensino e na direção da classe representava uma primeira avaliação. Na sequência vinham a clareza de exposição e o preparo intelectual provado na interpretação dos programas. A influência e os resultados de ordem morais compunham outra categoria e tinha uma dupla aferição: pela disciplina da classe e pelo tipo de participação dos responsáveis pelos alunos na vida escolar. A frequência escolar

dos alunos era traduzida na seguinte escala de valores: mais de 85%, 10 graus; de 80 a 85%, 9 graus; de 75 a 80%, 8 graus; de 70 a 75%, 7 graus; de 65 a 70%, 6 graus; de 60 a 65%, 5 graus; de 55 a 60%, 4 graus; de 50 a 55%, 3 graus; de 45 a 50%, 2 graus; de 40 a 45%, 1 grau; abaixo de 40%, 0 grau. Os resultados obtidos na promoção da classe, levados sempre em consideração o preparo inicial da turma e o número de alunos de frequência média, também forneciam índices de aferição da aptidão pedagógica dos adjuntos. E, finalmente, a higiene e cultura física dos alunos tinham notas arbitradas pelo médico escolar que assistia trimestralmente os exercícios ginásticos de cada classe e inspecionava as condições de asseio da classe a cada visita. Essas notas então eram computadas em cada *Boletim do Professor* pela média das notas do inspetor escolar e do diretor da escola. No caso da cultura física e higiene da classe ficava a nota dada pelo médico escolar. Quanto à apuração dos resultados do trabalho das professoras ocupadas em comissões de caráter técnico, que não lhes permitissem reger classes, as notas vinham do próprio diretor da instrução ou da inspetoria, sempre referendadas pela direção da escola. Nessas condições, os requisitos averiguados buscavam revelar a aptidão pedagógica, a assiduidade, a pontualidade e o zelo revelado no desempenho das obrigações, o método na organização dos trabalhos e a inteligência e preparo intelectual dos docentes. Já o exercício de comissões em concomitância com o trabalho de classe era levado em conta como um dos fatores de merecimento e devia, assim, ser discriminado no *Boletim do Professor*.

Um segundo conjunto de critérios de verificação do mérito docente recaía sobre a assiduidade e a pontualidade. A assiduidade foi julgada numa escala de 10 a 0, sempre tendo em vista a pontualidade. Assim, conforme o número das faltas dadas sem licença, a avaliação oscilava na seguinte escala: de 0 a 1 falta, 10 graus; de 1 a 2 faltas, 9 graus; de 2 a 4 faltas, 8 graus; de 4 a 6 faltas, 7 graus; de 6 a 8 faltas, 6 graus; de 8 a 10 faltas, 5 graus; de 10 a 12 faltas, 4 graus; de 12 a 14 faltas, 3 graus; de 14 a 16 faltas, 2 graus; de 16 a 18 faltas, 1 grau ou mais de 18 faltas, 0 grau. Para o efeito desse julgamento, cada cinco casos de impontualidade, entrada ou retirada da escola fora da hora regulamentar era contada uma falta. No caso de faltas por licença, a orientação era calcular a nota relativa a cada ano de serviço deduzindo-se da respectiva nota de assiduidade um grau por grupo de dez faltas.

Ainda fazia parte dos índices de classificação por merecimento das professoras adjuntas o zelo pelo ensino e pela escola, avaliado em três aspectos. Era julgado o interesse da professora adjunta pelo ensino, na sua classe ou fora dela, na escola ou não,

no seu distrito ou em qualquer outro. Do mesmo modo, era julgado o seu interesse pela escola, isto é, pelo bom nome da instituição, pelo bom andamento dos seus trabalhos, pela utilização das maneiras mais atraentes de cativar os alunos e interessá-los pelo estudo. O estado de conservação do material entregue a cada professora também era levada em consideração na avaliação do zelo. Assim, a denominação geral de “zelo pelo ensino e pela escola” concernia ao domínio de objetos, ao tipo de linguagem que as adjuntas utilizavam, ao repertório de ações de que elas dispunham ou buscavam estabelecer nas escolas em que atuavam. Bem mais, eram fatores que determinavam o modelo de conduta exigido para que a adesão que se precisava para a renovação dos processos educativos nas escolas públicas se tornasse parte fundamental da avaliação do merecimento.

A peça de controle que o decreto n.º 2.008 criou com o *Boletim do Professor* compunha e arranjava em sequência todo um conjunto de práticas mudas e de determinações extrínsecas ao ensino. Dispunha ao olhar da inspeção do ensino e da direção escolar as relações do magistério com a classe de alunos, com a comunidade e com o patrimônio escolar, o compromisso dos professores com suas funções individuais ou comissionadas e os cuidados com o próprio preparo intelectual. Tornava esses elementos apreciáveis à comissão de classificação, constituída de três funcionários nomeados pelo prefeito nos primeiros dias de dezembro sob indicação do diretor geral de instrução pública. A maneira pela qual, em 1925, a comissão classificadora definiu seu plano de ação chegou ao concurso de serviços reunidos em documentos mediante o conceito em que o adjunto era tido pelo catedrático e pelo inspetor escolar sob cuja orientação exercia sua atividade. Perante a obrigação de investigar quais as candidatas que a lei fazia preferir, a comissão dizia em relatório só ter recebido informações fornecidas de acordo com o regulamento, recusando as adjetivações que dificultavam os critérios anteriores de cotejar valores pedagógicos. Isso, entretanto, não reduziu a tarefa a um simples cálculo de medidas, pois envolveu o estudo atento e metucioso dos boletins apresentados, dependeu da interpretação desses documentos e da constituição de uma multiplicidade de critérios capazes de evitar favorecimentos ou preterições. Todo o trabalho de um ano e oito meses da comissão classificadora sublinhou as aptidões e capacidades docentes valorizadas pelo idealismo de seus dirigentes. Escalonou esses interesses a partir de seus praticantes, definindo-os como processo de seleção de méritos (SENA, PEREIRA, PEREGRINO, 1926, p. 399). Apesar de localizar todos em uma única classificação e formar uma série linear descendente também

situavam as aptidões e capacidades docente num âmbito de serviços que era extraordinário ao magistério, mas necessário ao funcionamento escolar. Ao contrário dos procedimentos de averiguação do mérito, a comissão classificadora dispôs os serviços desempenhados por cada adjunto não em escala mas em rede, discriminando-os publicamente: “muitos interessados se consideraram mal colocados porque apenas conheciam os seus serviços, não os confrontando com o de seus colegas” (SENA, PEREIRA, PEREGRINO, 1926, p. 399).

A primeira aferição veio a público em 1926. De acordo com o adiantado no primeiro capítulo, foram apurados os serviços de 305 adjuntos de 1ª classe, 518 de 2ª e 932 de 3ª num total de 1.755 relativos a três anos, alguns professores com 4 e até 5 boletins por ano. O resultado ficou conhecido na edição de janeiro/junho do *Boletim da Prefeitura do Distrito Federal*, periódico então publicado pela Secretaria do Gabinete do Prefeito. Consistiu em explicitar a média final de pontos apurada pelo exame do material reunido e um certo número de serviços que foram, por um lado, indicativos do volume de trabalho atingido por cada adjunto e, por outro, capazes de qualificar o tipo de exercício extraordinário as suas funções de regência. Por isso, a classificação das professoras adjuntas por ordem de merecimento permitia verificar não apenas uma posição em relação aos valores profissionais distinguidos pela Diretoria Geral de Instrução Pública mas, principalmente, as atividades pelas quais se exerciam e se apoiavam as orientações administrativas. Essa classificação apresentava junto à listagem da ordem de merecimento as comissões de trabalho e/ou a especialidade de ensino regida pela professora adjunta perante a escola. Eis porque, paralelamente aos resultados apurados a partir da regência regular de classe, era possível também conhecer os serviços funcionais desempenhados pela docente na escola ou no distrito escolar de maneira extraordinária e o novo receituário técnico incentivado pela ação da Diretoria Geral de Instrução Pública desde 1923.

A superintendência de turno, o secretariado da escola e as funções de almoxarife escolar ou distrital dependiam de comissões que ocupavam muitas adjuntas todos os anos. Eram encargos que respondiam às demandas do serviço burocrático da escola em seu duplo aspecto disciplinar e logístico. E, agora, também eram alvos de um controle burocrático estrito. Não só tomaram parte no julgamento do merecimento das professoras adjuntas como se referiam à competência no desempenho de atividades extraordinárias perante a Diretoria Geral de Instrução. Isto é, a partir de uma tipologia que distinguia precisamente o desempenho de funções administrativas e docentes, o

novo formato dos critérios de promoção deu às atividades de supervisão do inspetor escolar e da direção da escola uma margem de manobra maior. Ao integrar o repertório de distinção de merecimento a designação emprestava às tarefas comissionadas um mandato passível de reconhecimento mais que local, público. Permitia, por outro lado, dar um lugar para as tarefas administrativas na estrutura da carreira docente. Em todos os dois casos, a contagem dos serviços comissionados na classificação das professoras adjuntas por ordem de merecimento distinguia quem já havia contado com a confiança dos seus superiores para superintender o turno de aula, fazer a escrituração da escola ou cuidar da distribuição dos materiais de estudo da escola ou do distrito.

Outra situação de trabalho que o sistema de classificação estruturado pelo decreto n.º 2.008 quis aferir constituiu o núcleo, o foco central a partir do qual se podia identificar todos os conjuntos de instâncias de ensino fundamentais para a reforma da instrução naquele momento. Ela supunha a possibilidade de confirmação ou validação de um ensino mais prático e significativo para as crianças mediante o reconhecimento das diferentes atividades escolares organizadas nas escolas públicas pelas professoras adjuntas. A forma visível desse esforço foi uma listagem de disciplinas escolares que, se não excedia os programas de ensino publicados em 1924 e, depois, em 1926, ainda não apresentava muitos praticantes regulares no magistério municipal. Entre 1922 e 1924, 13 professoras adjuntas ensinaram cânticos nas escolas onde lecionavam, 9 adjuntas ensinaram trabalhos em madeira (*slojd*), 7 ensinaram trabalhos com agulha, outras 7 ensinaram desenho, 3 ensinaram modelagem e 1 ensinou costura. A partir de 1923, após a primeira edição dos cursos de férias, ocorreram 6 registros de professoras regendo aulas de cultura física, 2 registros de regência de aulas de trabalhos manuais, outros 2 registros de aulas de geometria e ainda 1 registro de professoras lecionando artes aplicadas, pintura e jardinagem. Era não só o conjunto de disciplinas relativos aos programas escolares e relacionados aos cursos de especialização, mas também as ações que podiam emprestar-lhe significado e sentido concretos, articulando, sob seus auspícios, mudanças nos códigos de percepção da aprendizagem e nas técnicas de ensino. No entanto, era igualmente perceptível que qualquer esforço de mensuração do grau de disseminação desses procedimentos pelas escolas públicas acusaria o seu alcance limitado.

Uma segunda aferição aconteceu em 1927, buscando apurar os resultados do trabalho realizado pelas professoras adjuntas entre 1925 e 1926. A classificação do merecimento então organizada foi publicada na edição de julho/dezembro do *Boletim da*

Prefeitura do Distrito Federal e trazia, para cada classe de adjuntas, as 150 professoras que obtiveram o maior número de pontos e que foram escolhidas na classificação preliminar, por número de faltas. Não permitia, por isso, um dimensionamento tão preciso quanto o da primeira aferição da adesão do magistério aos procedimentos que se queria disseminar nas escolas públicas. Ainda assim, conduzia a algumas conclusões. O biênio avaliado incorporava os resultados das atividades registradas no *Boletim do Professor* no período final da administração Carneiro Leão na Diretoria Geral de Instrução Pública, incluindo não só as novas comissões que funcionaram então como os seus praticantes mais qualificados. De modo que lhe foi tão notável a presença de professoras que participaram na organização e aplicação de testes nas escolas públicas e na organização de fichas sanitárias na Diretoria Geral de Instrução quanto a ausência de adjuntas encarregadas da regência de cultura física, geometria, artes aplicadas, pintura e jardinagem. Por outro lado, indicava um aumento dos docentes praticantes do ensino de modelagem e de ginástica. Mantinha-se estável o número de adjuntas lecionando *slojd*, desenho, trabalhos manuais, cânticos, trabalhos com agulha, costura e bordado. Em torno desses índices se depreendia um mesmo encadeamento de funções operatórias, a mesma repartição de grau e a confirmação dos critérios utilizados pela comissão classificadora que trabalhou entre 1925 e 1926. Desta vez, contudo, as cifras informavam o resultado de uma ação refletida, de uma movimentação consciente nos quadros do magistério em relação aos fatores de excelência reconhecidos pela Diretoria Geral de Instrução Pública.

Na terceira aferição toda a estrutura de verificação da aptidão pedagógica foi modificada. Ela ocorreu em fins de 1928 para apurar o mérito dos trabalhos realizados pelas professoras adjuntas entre 1927 e 1928, já obedecendo os dispositivos de lei preparados para regulamentar o decreto n.º 3.281. E proveio das conclusões tiradas após três reuniões de comissões distritais. Convocadas pelos inspetores em cada distrito escolar, as diretoras de escolas apresentavam e justificavam numa primeira reunião a lista de adjuntos de sua escola por ordem de merecimento. A segunda reunião previa a comparação e discussão do merecimento dos adjuntos do distrito classificados nas listas anteriormente apresentadas. Finalmente, na terceira reunião ocorria a votação nominal das diretoras de escola para eleição do terço dos adjuntos de cada categoria em exercício no distrito com direito à promoção por merecimento. Os resultados chegaram à Diretoria Geral de Instrução em atas circunstanciadas das reuniões distritais junto ao parecer emitido pelo inspetor escolar. Do mesmo modo que o *Boletim do Professor* até

1926 constituía um modelo para inquirição, essa outra documentação trazia votos expressos, opiniões eleitorais. Ambos acionavam instrumentos de exame, referiam uma relação de poder que se exercia sobre a docência. Entretanto, somente agora as redes de superintendência, inspeção e direção do trabalho docente cruzaram seus conceitos, seus métodos, seus resultados. Com as reuniões tinha-se uma ocasião de ajuste dos procedimentos de supervisão e de registro das professoras. Esses encontros apuravam a relação de comissões ou serviços constantes organizada pela própria professora, inventariavam uma quantidade razoável de informações trazidas pela direção imediata e, ainda, instauravam um novo espaço de inspeção. Mas isso era apenas o ponto de partida dessa nova estrutura de classificação das professoras adjuntas por merecimento.

Havia também outra disposição de critérios. Agora, vinha reunido numa única categoria tudo o que estava relacionado ao trabalho docente. Assim, capacidade técnica e zelo compunham um só elemento de classificação. Tratavam-se a competência e o empenho nos mesmos moldes das aferições de 1925 e 1926. Entretanto, uma vez juntos, capacidade técnica e zelo associavam ao desempenho das funções docentes todo um sistema de compromissos estabelecido, de fato, pela burocracia encarregada de medir as conseqüências dos procedimentos e comportamentos das professoras, tendo como referência o conjunto de padrões dos administradores. As notas de capacidade técnica, zelo e dedicação e desempenho nas classes regidas tinham base nas informações do inspetor escolar, prestadas na *ficha de adjunto*. Os coeficientes atribuídos tinham a seguinte proporção: capacidade técnica, 80 pontos; classes regidas, 60 pontos; zelo e dedicação 40 pontos; classificação do inspetor, 20 pontos. Por outro lado, as comissões e serviços extraordinários deixaram de ser meros indicativos de distinção. Na apuração de 1928 já era mais um fator de influência na classificação das professoras adjuntas, considerado evidência de compromisso, motivação e aderência ao modelo de administração. Mais uma vez, as informações vinham do inspetor escolar que apreciava o desempenho da professora comissionada quanto a competência e zelo graduando-os de 10-0. Ainda naquele ano, a produção de obras didáticas pelo magistério primário despertou o interesse da Diretoria Geral de Instrução Pública. A publicação de manuais de ensino foi igualmente graduada de 10 a 0. Embora com poucas ocorrências durante os anos de 1927 e 1928, a produção desse gênero de literatura esboçava mais uma modalidade de trabalho em que se desejava ver o magistério primário engajado. Por fim, a assiduidade permaneceu vinculada aos cálculos dos índices de classificação por merecimento. Até 5 faltas anuais a professora adjunta alcançava 5 pontos, de 6 a 10

faltas, 4 pontos, de 11 a 15 faltas, 3 pontos, de 16 a 20 faltas, 2 pontos de 21 a 26, 1 ponto, com 27 ou mais não somaria ponto algum.

Praticamente, as professoras foram avaliadas segundo os mesmos fatores que vigoraram entre 1925 e 1926. Mudou, no entanto, a lógica de seu julgamento, a estratégia de sua verificação. Pois bem, funcionou uma nova maneira de codificar as tarefas docentes. As reuniões distritais para eleição do terço dos adjuntos com direito à promoção por merecimento tornaram fundamental a justificativa dos acontecimentos, dos episódios, dos obstáculos e das facilidades que as notas qualificavam. Ali era preciso explicitar as virtudes e o talento das professoras e o tipo e a quantidade dos seus serviços extraordinários. A orientação da Diretoria Geral da Instrução Pública previa a apresentação e a justificativa da lista dos adjuntos por parte da diretora da escola tendo em vista dois requisitos. Primeiro, a capacidade técnica revelada pelos predicados de ordem intelectual e pedagógica. Adiantava-se a alínea “a” do art. 683 do decreto 2.940, de 28 de novembro, que requisitava a confirmação na prática do ensino e na direção da classe e no desempenho das comissões que tivessem sido confiadas ao docente. Depois, o zelo no exercício de suas funções e dedicação à escola e à criança. O que se realizou então entre abril e dezembro de 1928 deu registro a todo o conjunto de ações, de perfis e de serviços investido nas instituições, nas técnicas, nas condutas individuais ou coletivas e nas atividades administrativas observadas pelas diretoras escolares em reunião com o inspetor. Aos inspetores escolares coube compilar as informações. Em correspondência enviada à Diretoria Geral de Instrução Pública os inspetores escolares circunstanciavam as informações sobre o trabalho, em 1926 e 1927, das professoras adjuntas escolhidas pelo voto das diretoras. Situavam o trabalho das adjuntas na rede dessa instituições pelas quais se passava incessantemente da docência à superintendência de turno, à assistência escolar, ao cargo de bibliotecária, à função de fiel de tesouraria, à administração da caixa escolar, à direção do círculo de pais e professores, à escrituração escolar, ao auxílio de almoxarifado, ao secretariado de concurso.

Os muitos lugares nos quais se encontraram em ação as professoras adjuntas foram desfraldados pelos setores administrativos da instrução pública através de monólogos repletos de indicações e de detalhes ínfimos acerca da sua conduta, do seu caráter e do seu compromisso no exercício das atividades. O funcionamento do poder administrativo e o pudor do que se contava acerca desse exercício nas correspondências que chegaram à comissão de classificação em 1928 tinham parte comum: as atas de

eleição enviadas à Diretoria de Instrução enfatizavam o bom funcionamento e a ordem no cotidiano das atividades escolares (cf. CLASSIFICAÇÃO POR MERECIMENTO-ATA DE ELEIÇÃO, 1929). Em muitos aspectos os relatos incidiam sobre os espaços integrados a todas atividades aceitas, protegidos ou criadas pela Diretoria Geral de Instrução Pública que permitiam ao perfil mais “honroso” se distinguir, e à lei mais recente se naturalizar enquanto prática. Dizia-se facilmente que as professoras tinham preparo intelectual e excelente orientação pedagógica, mas não escapavam indicações sobre o seu gosto pelo ensino e a sua vocação para o magistério (CLASSIFICAÇÃO POR MERECIMENTO-ATA DE ELEIÇÃO, 1929, fls. 6 e 15). Há, inclusive, grande vivacidade de detalhes. Na apresentação circunstanciada das professoras adjuntas indicadas pelo distrito escolar para concorrerem à promoção por merecimento seguiam um arrazoadado de apreciações e uma averiguação moral que se remetiam um ao outro. Essa documentação foi toda feita a partir de uma coincidência de avaliações acerca da dedicação e assiduidade no trabalho, do preparo técnico e do brilhantismo na execução das tarefas. O que as atas de eleição para classificação por merecimento deixaram bem claro era a enormidade de fios, os muitos canais, as inúmeras fibras que trespassavam a prática docente daquele tempo.

Nas atas de eleição, as apreciações sobre a dedicação e assiduidade do magistério estavam organizadas sobre dois registros principais. De um lado, a abnegação funcionava para realçar os procedimentos das professoras, o seu desprendimento, as suas realizações e os seus esforços. Assim, havia indicações de beneficências como contribuições pecuniárias com merendas, roupas e passagens para alunos pobres da escola (CLASSIFICAÇÃO POR MERECIMENTO-ATA DE ELEIÇÃO, 1929, fl. 6), de perseverança que empolgava o aluno e exercia influência sobre a família (CLASSIFICAÇÃO POR MERECIMENTO-ATA DE ELEIÇÃO, 1929, fl. 15) e também de assiduidade absoluta, mesmo que em detrimento da própria saúde da professora (CLASSIFICAÇÃO POR MERECIMENTO-ATA DE ELEIÇÃO, 1929, fl.17). Também “a luta calma e forte de todos os momentos” (CLASSIFICAÇÃO POR MERECIMENTO-ATA DE ELEIÇÃO, 1929, fl.15), “a entrega de corpo e alma ao seu mister” (CLASSIFICAÇÃO POR MERECIMENTO-ATA DE ELEIÇÃO, 1929, fl. 16) “o ardor da entrega à escola e ao ensino” (CLASSIFICAÇÃO POR MERECIMENTO-ATA DE ELEIÇÃO, 1929, fl. 17) e “a prontidão” (CLASSIFICAÇÃO POR MERECIMENTO-ATA DE ELEIÇÃO, 1929, fl. 21) que o magistério era capaz no desempenho de suas atribuições conheceu publicidade nas reuniões distritais para eleição do terço com

direito à promoção por merecimento. De outra parte, o trabalho extraordinário mais uma vez foi argumento utilizado para justificar a indicação da docente à listagem de promoções. Entre 1927 e 1928, entretanto, o que fazia do magistério uma atividade obstinada e multifuncional era menos o trabalho comissionado do que uma singular capacidade de ampliar seu expediente letivo. Havia registros seguidos de professoras que lecionavam regularmente aos domingos, às quintas-feiras ou nos dias de pagamento²⁵. Também foram recorrentes apontamentos sobre trabalhos realizados fora das horas de expediente, havendo inclusive casos de declínio do direito de licença prêmio por parte da professora (CLASSIFICAÇÃO POR MERECIMENTO-ATA DE ELEIÇÃO, 1929, fl. 17). Em certa medida, a leitura das atas de eleição para o terço com direito à promoção por merecimento fazia da expansão do expediente letivo, do ardor, da luta e da beneficência as expressões do mais ordinário trabalho docente.

Os muitos relatos que chegaram à comissão classificadora em 1929 dizem outro tanto de maravilhas sobre o preparo técnico do magistério carioca. Foram comuns os pronunciamentos acerca da excelência na orientação pedagógica, da capacidade intelectual, da grande aptidão pedagógica e da inteligência das professoras indicadas (CLASSIFICAÇÃO POR MERECIMENTO-ATA DE ELEIÇÃO, 1929, fls. 6, 7, 9 e 15). Do mesmo modo os bons métodos de ensino, a competência, a capacidade no ensino de analfabetos, a meticulosidade religiosa, a constância, a uniformidade e a segurança da regência tinham notificações insistentes (CLASSIFICAÇÃO POR MERECIMENTO-ATA DE ELEIÇÃO, 1929, fls. 8, 9 e 15). Havia ainda um repertório de qualidades estritamente relacionado com o modo como a professora conseguia disciplina e ordem de sua classe de regência. Era então apreciada a professora “enérgica, amiga da ordem, tendo a classe sempre disciplinada” (CLASSIFICAÇÃO POR MERECIMENTO-ATA DE ELEIÇÃO, 1929, fl. 8), que “disciplina com amor e energia calma, mas segura” (CLASSIFICAÇÃO POR MERECIMENTO-ATA DE ELEIÇÃO, 1929, fl. 15) ou que conseguia manter a ordem “em seus trabalhos e nos dos alunos, exercendo sobre a criança força moral de uma virtude exemplar” (CLASSIFICAÇÃO POR MERECIMENTO-ATA DE ELEIÇÃO, 1929, fl. 16). Nessas descrições também se procurava persuadir mediante a apresentação de indicativos de resultados. O argumento decisivo era o desempenho dos alunos nos exames finais. Os resultados obtidos pelos alunos nesses exames eram a confirmação das qualidades da professora, sendo por isso constantes, nesses casos, a remissão aos termos de exame do distrito escolar

²⁵ As quintas-feiras não havia aula. No dia do pagamento o professor era dispensado do ponto.

(CLASSIFICAÇÃO POR MERECIMENTO-ATA DE ELEIÇÃO, 1929, fl. 7, 15, 16 e 17). A condução de turmas de alunos do 1º ano escolar ao 7º e, assim, a capacidade de ensinar bem em todas as classes da escola primária tinha um apelo profissional tão importante quanto a “capacidade de ensinar as classes de analfabetos” (CLASSIFICAÇÃO POR MERECIMENTO-ATA DE ELEIÇÃO, 1929, fl. 8 e 15). Entretanto, era com indicações de performance que se distinguia a atuação de uma professora. Expressões como, por exemplo, “não teria dúvida em levá-la ensinar até o Normal, onde daria excelente resultado” (CLASSIFICAÇÃO POR MERECIMENTO-ATA DE ELEIÇÃO, 1929, fl. 5) ou “desde a escola primária vem a adjunta brilhando no distrito” (CLASSIFICAÇÃO POR MERECIMENTO-ATA DE ELEIÇÃO, 1929, fl. 6) tinham a capacidade de consagrar os trabalhos de uma professora perante a comissão classificadora²⁶.

Os muitos relatos reunidos na Diretoria Geral da Instrução Pública em fins de 1928 trouxeram de volta a subjetividade que o sistema elaborado entre 1924 e 1926 procurou evitar. O que um certo lirismo dos inspetores chamava de irrepreensível, de infatigável, de metucioso no trabalho docente, e que se apresentava como um parecer técnico, eram atitudes condicionadas tecnicamente por um circuito bem balizado de ações burocráticas. Por meio do arquivamento dos trabalhos escolares das crianças, dos termos de exame da classe, da assinatura do ponto e da escrituração escolar as professoras referenciavam suas condutas, seus valores e seu preparo a partir de solicitações controladas administrativamente. A novidade desse tipo de agenciamento foi seu efeito político sobre o trabalho docente. O tratamento dos dados reunidos pela comissão de classificação e a sua comunicação sugeriam que, mesmo em busca de excelência profissional, o professorado não podia deixar de cumprir os valores altruístas até então associados ao magistério. Em consequência, a burocracia do processo de classificação por merecimento contribuía para fazer as regras, as decisões e limites, os parâmetros e impasses e a lógica próprios aos esquemas de comportamento das professoras encarnarem novos instrumentos, dispositivos e mecanismos de credibilidade profissional. Não era, entretanto, uma questão de combinação de interesses entre docência e burocracia. Só havia participação e dedicação visível no interior desses

²⁶ Cf., por exemplo, o caso da adjunta de 3ª classe Guiomar Cirne Maia, classificada em 1º lugar no 3º Distrito Escolar da cidade do Rio de Janeiro, assim descrito em Ata (fl. 6): “(...) Dotada de grande capacidade técnica. Preparo intelectual e excelente orientação pedagógica. Extraordinário interesse pelo ensino, muita dedicação e zelo pelas crianças disciplinando-as com brandura. Ótimos resultados em exames de promoção de classe. Exemplar assiduidade, trabalhando mesmo no dia de pagamento dos seus vencimentos. Pontualidade absoluta. Em suma: desde a escola primária, vem a adjunta Guiomar Cirne

instrumentos, desses dispositivos, desses mecanismos. De modo que não só foram domínios de distinção individual mas, sobretudo, qualidades manipuladas por agências de controle coletivo. Mais ainda, esses aparelhos de verificação propiciaram condições para a formação e o aparecimento de modelos de regularidade, de sistemas de coação sobre as maneiras do professorado construir ou tentar construir sua carreira ou reputação. O fato de sofrer um condicionamento organizado fazia da participação e dedicação pessoais do professorado uma questão também administrativa.

Sob o sistema geral de avaliação e classificação do merecimento das professoras adjuntas estruturado entre 1924 e 1928 a Diretoria Geral de Instrução Pública alargou o horizonte de atuação do professorado, abriu-lhe possibilidades novas, visando compensar a sua especialização. Até 1926, a administração central, por meio das suas comissões de avaliação, arbitrou sobre a aptidão pedagógica, sobre o zelo e o interesse pelo ensino e pela escola e sobre a assiduidade do professorado. A partir de 1928 haverá também vigilância sobre a reputação do docente. O fundamental não foi tanto a mudança na consciência do que correspondia ao exercício competente do magistério, não era isso o que importava para generalizar a inspeção sobre as atividades docentes. Eram já claras as mudanças dos critérios de acesso ao cargo e de evolução na carreira. O que apareceu na prática administrativa do ensino entre 1926 e 1928 foi a capacidade de enquadramento do modo como o professorado exercia a maior parte do seu trabalho. Mas não é isso o que basta para explicar a modificação das funções de práticas há muito utilizadas no controle desse trabalho. Parece-me ainda mais fundamental o fato de ter-se podido colocá-lo à mercê da autoridade de um conjunto de técnicos e administradores hierarquicamente organizados. O modelo de classificação permitia à Diretoria Geral de Instrução Pública, além de controlar, formular e avaliar o tipo de envolvimento do professorado com os novos recursos relacionados ao ofício docente. Primeiro, porque levava a perceber o que se buscava: dedicação, preparo intelectual e técnico, autoridade, disciplina e assiduidade. Depois, favorecia o escrutínio das habilidades e talentos do magistério segundo critérios ajustados às práticas de escolarização que então se pretendia ter na instrução pública. A apreciação feita nos distritos escolares pelas diretoras e inspetores não trazia apenas um registro disso mas, sobretudo, constituía um instrumento de pressão eventual sobre a professora nessa direção. Era, pois, não

Maia brilhando no Distrito – como aluna da Escola José de Alencar conquistou a medalha Medeiros e Albuquerque, conferida pelo Distrito à aluna mais distinta”.

exatamente uma nova forma de poder político, mas um meio de exercício do poder sobre procedimentos didáticos ou pedagógicos cotidianos.

O modelo de organização administrativa institucionalizado por Anísio Teixeira entre os decretos n.º 3.763 e n.º 4.387 sancionava esta mesma forma de exercício do poder. O aparelho de direção, orientação e formação do magistério criado entre 1932 e 1933 também buscou um meio de ação nas condições de estímulo do professorado e no desenvolvimento adequado do ensino. Como anteriormente Carneiro Leão e Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira deu como alvo das políticas públicas de educação os meios técnicos e de estudo dos problemas e exigências da profissão docente. Mas, enquanto para Carneiro Leão e Fernando de Azevedo o principal era controlar e avaliar as atribuições da docência, Anísio procurou administrá-las. Nesse sentido, vinculou ao Instituto de Pesquisas Educacionais uma rede de cinco escolas experimentais incumbidas de ensaiar algumas das técnicas do ensino renovado. De modo que instalou na Escola Barbara Ottoni o método de projetos e a escola comunidade, na Escola Manoel Bomfim o Plano Dalton e nas escolas Argentina, Estados Unidos e México o Sistema Platoon de organização do ensino em sala de aula. Voltadas ao ensaio de novos métodos, aos estudos e debates e à mudança de atitude dos professores em relação a sua prática, as escolas experimentais cumpriram o papel de laboratório, transformando-se em lugares onde deveriam surgir as medidas técnicas para a organização das classes, para a promoção de alunos e para a aplicação de novos métodos. Entretanto, para elas, esses propósitos não pareceram implicar vantagens institucionais ou profissionais de tipo material ou orçamentário. Segundo Anísio Teixeira (1935, p. 113), as condições dessas escolas eram perfeitamente idênticas, em relação a seu grupo de professores, a instalações materiais e a corpo discente, às das demais escolas do Distrito Federal. O elemento que as distinguiria das demais escolas seria a atitude experimental dos professores, que usufruiriam “de condições tão livres e tão favoráveis quanto possível” para examinarem, ensaiarem e verificarem os resultados, e sempre que necessário “reexaminar o problema, estudar e reestudar continuamente os processos de ensino e educação (TEIXEIRA, 1935, p. 113).

De fato, não há na legislação que autoriza a instalação das escolas experimentais ou que regulamenta o vencimento do magistério qualquer menção a vantagens salariais ou gratificações. No entanto, ainda pode ser significativo indagar acerca do que essas escolas representaram para a recomposição dos quadros do magistério entre 1932 e 1935. Afinal, ao menos até então, também a reputação era vista como um meio de

ascensão no magistério. Principalmente as atas de eleição para classificação por merecimento em 1929 mostram que a percepção da qualidade do trabalho docente por parte das autoridades de ensino e dos próprios pares conferia, em certa medida, *status* profissional. Para a vida funcional dos quadros do magistério, a instituição de centros de experimentação não visou promover ascensão social, ou, sequer, na carreira. Contudo, na prática, configurou um elemento adicional para estratégias de distinção pessoal. Nesse sentido, um conceito útil é “capital simbólico” que Pierre Bourdieu (2000, p. 145) usa para analisar esquemas de construção resultantes da incorporação das estruturas a que eles se aplicam. Sobretudo, ele o define como a proporção de reconhecimento que um agente recebe de um grupo (BOURDIEU, 2000, p. 145). Como parte de um estudo dos meios de controle sobre as práticas escolares cotidianas, essa categoria de análise adverte acerca da existência de estratégias utilizadas pelo magistério para impor uma percepção do seu trabalho reconhecida como legítima. De muitos modos, as iniciativas de ensaio e experimentação, seja em comissões ou instituições, garantem espaços capazes de converter as atitudes de desprendimento e dedicação em *capital simbólico*. Esse aspecto do *merecimento* aparece nos depoimentos das professoras formadas pelo Instituto de Educação que Sarita Schaffel (1999) reuniu e estudou. Particularmente, aqueles testemunhos que atestam a idéia de que o conhecimento em relação à escola primária deveria ser sempre atualizado, são sempre marcados por relatos da necessidade que se sentia de realizar cursos para o aperfeiçoamento da prática profissional (SCHAFFEL, 1999, p. 207). A consciência aparente de que o aperfeiçoamento fazia parte das obrigações docentes indica um pouco do quanto funções de experimentação e pesquisa poderiam sugerir perícia e confirmação profissional.

Ainda que assim, a partir de 1933, a lógica da distinção oficial é observada em outra instância que não a do *prestígio* perante os pares, diretores ou inspetores escolares. Anísio Teixeira comprometeu a averiguação da participação e dedicação pessoais do professorado em relação ao aperfeiçoamento do próprio trabalho com procedimentos de promoção inteiramente diferentes das classificações por merecimento. A promoção do *prestígio* e do aperfeiçoamento pessoal do professorado constituíram para o Departamento de Educação uma espécie de desafio ao qual o órgão respondeu através da unificação das classes do magistério. Em dezembro de 1932 o decreto n.º 4.088 tornou os adjuntos de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª classes uma categoria única com os mesmos deveres e direitos, sob a denominação de professores primários e estabeleceu-lhes aumentos bienais de vencimentos na ordem de 600\$000 até perfazerem salário de 12:000\$000

anuais. Essa lei, se não interrompeu, ao menos modificou o funcionamento dos instrumentos de que se dispunha para promover o tirocínio e a prática exemplares. Ela substituiu o exame periódico e sempre reiniciado do trabalho docente pelo cômputo contínuo do seu tempo de serviço. Extinguiu as célebres promoções por merecimento das normas de melhoramento de vencimentos opondo-lhes um sistema graduado de remuneração dos serviços no magistério. E, em vez de apurar o volume e a excelência desse serviço, coagiu o desvio, o delito ou a indisciplina perante a institucionalização que a carreira docente sofria. O que o decreto n.º 4.088 organizou foi uma equivalência entre benefícios e obrigações: a valorização funcional assegurada da experiência docente buscava extrair-lhe imediatamente um certo número de compromissos. O próprio Anísio Teixeira (1934, p. 190-191) punha a situação nesses termos:

o magistério carioca, aceitando e até incentivando a transformação que proponho fazer na sua classe, assume consigo mesmo um compromisso de profunda gravidade, numa demonstração de brio que realmente enche de orgulho os que têm a ventura de o dirigir.

A elegância com que Anísio entendeu as conseqüências para o professorado carioca das condições impostas pelo decreto n.º 4.088 não reduziu as interdições, a disciplina e a subordinação que então se configurou no momento de unificação das classes do magistério. De fato, pareceu muito preciso o compromisso esperado daqueles que pretendiam se servir da lei de unificação das classes do magistério primário. Basta lembrar o formalismo que a lei previa para o recebimento dos aumentos bienais e das gratificações. Ele consistia em obrigações funcionais: “não ter servido durante um ano de efetivo exercício em zona rural ou suburbana remota impedia o acesso ao terceiro biênio”. Do mesmo modo, envolvia o consentimento do docente à autoridade imediata dos administradores, pois não se podia “incorrer em qualquer das penalidades previstas na lei do ensino, recusar sem causa justificada, a juízo dos chefes de serviço, comissões que lhe forem atribuídas na escola e serviços extraordinários inerentes às suas funções ou oferecer dificuldade às iniciativas técnicas e administrativas da Diretoria Geral, por negligência ou má vontade”. Também implicava exercício competente e eficiente da regência de classe e dedicação à docência: “revelar pouca eficiência na direção da classe ou no serviço especial para que estiver designado, verificada pelos chefes de serviço ou freqüentar sem proveito os cursos de aperfeiçoamento que lhe tiveram sido determinados pela Diretoria, de acordo com as funções que estavam exercendo eram fatores proibitivos do acesso ao aumento bienal”. Por fim, havia a assiduidade: “mais de trinta faltas anuais, justificadas ou não, licença de mais de três meses ou afastamento do

exercício na classe para aceitar comissões estranhas aos serviços escolares do Distrito Federal acarretava o mesmo tipo de penalidade”. Assim, a observação das obrigações funcionais, o consentimento do docente à autoridade imediata dos administradores, o exercício competente e eficiente da regência de classe, a dedicação à docência e a assiduidade foram a contrapartida esperada da unificação dos quadros do magistério primário. Não tanto porque persuadia à profissionalização mas, sobretudo, porque diligenciava-lhe uma repreensão do Departamento de Educação, o decreto n.º 4.088 fez do cumprimento do dever, da convivência para com as operações administrativas e da especialização os recursos de poder, de influência e de prestígio dentro da carreira.

O que se havia feito antes no Instituto de Educação e no próprio Departamento de Educação por meio do decreto n.º 3.810, de 19 de março de 1932, e do decreto n.º 3.763, de 1º de fevereiro do mesmo ano, ganhou seu dispositivo de coação com o decreto n.º 4.088. Ele se completava através de técnicas de controle codificadas em um aparelho de alcance específico. Os chefes de serviço ou seção, os superintendentes de ensino, as diretoras de escola cumpriram atribuições de averiguação quanto à estatística, à orientação e à classificação das condições de preparo do magistério e de métodos, processo e prática do ensino nas escolas. Conforme as disposições do decreto n.º 4.387, de 8 de setembro de 1933, ficou previsto o funcionamento de toda uma rede de informação acerca da eficiência e rendimento das escolas. De modo que ao Departamento de Educação deveria chegar até o sexto dia útil de cada mês todos os mapas e documentos informativos das escolas recolhidos pelos superintendentes de cada circunscrição da cidade. Cumpria ainda comunicar ao diretor geral daqueles que no exercício da docência tivessem revelado pouca eficiência na direção da classe, sido negligente ou oferecido dificuldade às iniciativas técnicas e administrativas. No caso dos trabalhos comissionados, recusa sem justificativa, má vontade ou negligência eram verificadas pelos chefes de serviço que também eram encarregados de acusar o cumprimento dos serviços extraordinários por parte dos designados do magistério. No Departamento de Educação, toda essa ordem de considerações acerca da vida funcional do magistério era consignada na ficha do respectivo professor a fim de lhe conceder ou indeferir os benefícios da carreira ou de vencimento. Nesse sentido e de acordo com o decreto n.º 4.088 (art. 4, alínea i), até um mau proveito da frequência nos cursos de aperfeiçoamento e extensão podia custar-lhe um registro em ficha. Sem isso possivelmente as várias instituições formadoras e as muitas funções supervisoras teriam existência precária. Esse lado burocrático do exercício do poder sobre o trabalho escolar

concorreu industriosamente para que os cursos de extensão e aperfeiçoamento da Escola de Professores interessassem o magistério certificando-lhe o compromisso com a carreira. Assim, também serviu de amparo às ligações, às relações e às coações entre as funções de direção, de superintendência, de orientação e de ensino conquanto fazia legítima a especialização que o próprio Departamento de Educação controlava e administrava. Ao consumir esse tipo de expediente, o serviço de pessoal, as superintendências, a secretaria das escolas tornaram-no passível de descrição, na própria medida em que o atravessava com mecanismos de registro e arquivamento. O papel e o documento escrito por que passavam as nomeações, as designações e as classificações realizadas pelo Departamento de Educação entre 1933 e 1935 continham uma verdade para os dignitários e agentes da administração. Os ações administrativas tinham vistas na proximidade do professorado com relação à linguagem oficial, ao formalismo de suas normas escritas e com a sua estrutura hierárquica. Foram parte efetiva de uma estrutura de serviços interessada em aperfeiçoar o sistema de enquadramento e de especialização do magistério pelo controle da informação sobre o trabalho docente.

A escrituração realizada pelo aparelho de administração organizado em 1933 deixou vestígios, ainda que parciais e fragmentados, das várias estratégias acionadas para comprometer o magistério com a *carreira*. A edição de toda a série de nomeações, designações e transferências efetuadas no Departamento de Educação demarcava as instâncias de distinção profissional nos quadros do magistério público. Uma leitura insistente da seção do *Boletim da Prefeitura do Distrito Federal* em que essa série vinha publicada encontraria as peças de relés recém criados. Num sistema em que os controles e as vigilâncias foram multiplicados, o acesso aos instrumentos de comando, pesquisa ou orientação significava também reposicionamento institucional. Principalmente as designações conduziam parte do corpo docente ao convívio profissional com seus superiores, as diretoras de escola ou os inspetores escolares. Na verdade, por meio das nomeações, chegava-se à administração, à burocracia. Assim, pôde-se passar sem as classificações periódicas no interior da carreira, mas não sem os serviços extraordinários e o trabalho comissionado do professorado. O lugar de auxiliares dos serviços administrativos das Superintendências de Educação Elementar ou de fiscalização do Ensino Particular foram ocupados por docentes do ensino primário. Do mesmo modo foram realizados o trabalho duplicado no Gabinete do Diretor Geral, o serviço na Divisão de Secretaria ou na Superintendência de Educação Física, Recreação e Jogos. O exercício no Centro de Cultura Infantil, no Instituto de Pesquisas Educacionais, na

Divisão de Obrigatoriedade Escolar e Estatística, na Divisão de Bibliotecas e Cinema Educativo também dependeu da designação de docentes do ensino primário. O magistério foi mais que aproximado, fixado a essas instituições. Valeu ao aparelho de administração do ensino público como uma força de trabalho disponível na exata medida em que se serviu desse mesmo aparelho como um espaço de especialização. O trabalho do professorado cessou de ser classificado pelo mérito, mas passou a ser enquadrado pela sua função dentro do sistema escolar.

A modificação foi significativa no controle da profissionalização docente e na definição de uma carreira para o magistério. Entre a lei de unificação das classes do magistério e a criação do Departamento de Educação ficou estruturado um outro modo de funcionamento das redes de superintendência, inspeção e direção do trabalho docente. Quando o decreto n.º 4.387, de setembro de 1933, fez dessas relações de poder um sistema de relés aproximou-as do professorado que não só pôde tomar parte delas mas, sobretudo, exercer influência nelas. Ocorria que nas instâncias de pesquisa, de controle e de direção organizadas pelo Departamento de Educação interessava que alguns docentes exercessem funções técnico-burocráticas uma vez que era sobre a docência e às suas custas que o poder era exercido no interior do aparelho de ensino do Distrito Federal. Na instrução pública, esse jogo do poder e do interesse conhecia poucas regras até a década de 1920. E, de fato, entre 1924 e 1928 a Diretoria Geral de Instrução Pública definiu os alvos, os métodos, os lugares e os instrumentos desse jogo. Encontrou mediações possíveis, vasos comunicantes, áreas de proximidade e, enfim, vínculos entre condicionamento técnico e ação burocrática. De um lado, a importância que assumiu o compromisso e a dedicação pessoais do professorado nos critérios de desempenho competente do magistério tornou a participação em cursos de especialização e a execução de trabalhos extraordinários e comissionados um propósito profissional. Por outra parte, o agenciamento das informações acerca das habilidades e talentos do professorado ou sobre os procedimentos didáticos e pedagógicos cotidianos promoveu regras organizacionais de excelência e de competência. Na década seguinte, as muitas divisões do Departamento de Educação foram, ao mesmo tempo, objetos e instrumentos dessa standardização da docência. Não apenas expressavam e traduziam um repertório de funções, elas eram as próprias funções. Enquanto passava o período de institucionalização que se seguiu ao decreto n.º 4.387, recrudescia o empreendimento de formação, planejamento, pesquisa, registro, incremento, aparelhagem, execução, controle, orientação e fiscalização imposto pelo decreto n.º 2.008, de 12 de agosto de

1924, e pelo decreto n.º 2.940, de 22 de novembro de 1928. Mas agora, as divisões, seções e institutos do Departamento de Educação eram já espaços especializados desse empreendimento.

Analisar os efeitos do condicionamento técnico da ação burocrática pelo viés da especialização dos meios de administração educacional conduz necessariamente à utilização do modelo de “participação passiva” que Max Weber (1944, p. 1073-1076) atribui aos funcionários profissionais do serviço civil e de *nivelamento estamental dos dominados* (WEBER, 1944, p. 179-180). Há mesmo motivos para vê-los como o resultado de um trabalho estável e racionalizado de funcionários, de autoridades e de especialistas sobre o desenvolvimento institucional do sistema público de ensino. Agora, ao contrário, tentar decifrá-los mediante o entendimento da sua estruturação organizacional, permite apreender precisamente os pontos pelos quais a docência se transforma através e a partir das relações de poder. Penso que isso tornou as relações entre docência e burocracia dignas de análise. Afinal, a burocracia é uma organização demasiado complexa para que se reduza a uma ocupação de controle e papelada. Seu custo, sua importância, o cuidado com que se fazia o professorado participar dela, as justificações que se tentava dar, tudo isso indica que na história da profissionalização docente a burocracia foi um campo de manobras operacionais significativo para o exercício e a manutenção do poder sobre o magistério público.

capítulo 03 um sistema para a educação pública

As tão explícitas referências de Anísio Teixeira (1935, p. 101) aos trabalhos de Antônio Carneiro Leão e de Fernando de Azevedo na Diretoria Geral de Instrução Pública reconheciam *a idealização de um sistema escolar e os alicerces de uma nova política educacional*. O que foi organizado entre 1924 e 1928 alcançou eficácia política no discurso de posse de Anísio Teixeira e nos seus relatórios de 1932 e 1934 enquanto busca de condições para a boa distribuição e exercício das funções dirigentes do ensino. Em primeiro lugar, então, uma campanha inteligente e lúcida, a intensa propaganda doutrinária, o estudo laborioso, o exame de consciência e experimentação parcial de soluções pareceram importantes como princípio de inteligibilidade e de racionalização da prática pedagógica. A organização administrativa e articulação das instituições de ensino e auxiliares, a configuração legislativa do aparelho de ensino e a criação e desenvolvimento de diferentes serviços educacionais constituíram um segundo conjunto de ações nesse sentido. Depois, o enquadramento funcional, o plano de carreira e a formação do magistério implicou considerações sobre o controle dos objetivos e dos processos didáticos desenvolvidos nos programas regulares de instrução pública. Seguiram-lhes apreciações acerca das estratégias de inspeção e orientação do trabalho educativo. Também aqui os vínculos entre técnica ou ciência da educação e a intuição, a prática e o devotamento do professor foram entendidos como instâncias fundamentais

do ensino público. E, enfim, a criação de recursos para otimização do aparelho administrativo central completou o repertório de ações sobre as quais Anísio Teixeira percebeu a movimentação que entre Carneiro Leão e Fernando de Azevedo idealizou e alicerçou o sistema escolar do Distrito Federal. Em toda a gestão de Anísio Teixeira a rubrica *sistema escolar* foi utilizada com uma facilidade bem maior que nas de Carneiro Leão e Fernando de Azevedo.

Não há razões, entretanto, para deixar de considerar que as funções estatais de administração e de controle da instrução pública e de ação sobre o ensino transformadas por Carneiro Leão e Fernando de Azevedo também mantinham um *sistema*. A palavra *sistema* e a unidade que ela designava até 1922-1924 manifestava a existência de uma série de instituições e a ocorrência de seus múltiplos dispositivos. Ela conferia uma certa ligação entre os diferentes aparelhos que a Diretoria Geral de Instrução Pública administrava. Era, enfim, o que mais recentemente alguns entenderam como a instância limiar do processo de institucionalização e funcionarização do trabalho educativo (NÓVOA, 1991, p. 16). Entretanto, um outro modo de ligação das instituições com essas duas funções dominou a vontade de reformar a organização pública do ensino que Carneiro Leão e Fernando de Azevedo encontraram. Havia na recusa em compreender essa organização como um sistema o fato de que já se combatia por outro tipo de estruturação do ensino público. Toda construída sobre um mesmo bloco, igual para todos, essa estruturação deveria também oferecer diversificações ulteriores capazes de se acrescentarem, de se entrosarem de modo perfeitamente articulado. Em 1924, Carneiro Leão pensou para essa estrutura uma diferenciação de graus desde o jardim de infância e a escola primária até o ensino superior. Começando no jardim de infância, ou na escola primária, a criança atravessaria o curso fundamental e, ou passaria daí para uma escola profissional, ou seguiria, em linha direta, pelo curso complementar até a Escola Normal, se não se encaminhasse daquele para os estudos secundários e para a Universidade. Fernando de Azevedo assumiu como *sistema de educação popular* tudo o que se realizou entre 1928 e 1929. E assim restringiu o alcance da escolarização unificada, construída de acordo com uma ordem contínua, ao nível primário. Até 1933 as escolas primárias, profissionais e normal puseram à prova a continuidade dos métodos e a estrutura das relações entre os diferentes tipos de preparação ou ramos de ensino ditos populares. Nesse nível, as diferenças devidas à origem familiar ou de classe das crianças deveriam desaparecer e as escolas públicas garantirem a invisibilidade das desigualdades sociais. Dessa forma, o modelo que Carneiro Leão seguiu em sua

proposta, Fernando de Azevedo aplicou num domínio muito mais estreito. O *sistema* que articulou do ensino primário ao profissional e normal e pôs em funcionamento a escola pública e suas instituições auxiliares entre 1928 e 1932 comprometeu a educação popular com uma rede de escolarização inicialmente geral, depois vocacional e, finalmente, profissional especializada. Mais que um esquema oficial de escolaridade, o período manifestou a preocupação com as finalidades, com os padrões metodológicos e com as condições de ação sobre a estrutura de ensino.

Mesmo atualmente, quando se faz a história de um sistema público de educação, não se deixa de considerar o esquema oficial de escolaridade, sua institucionalização e funcionarização como escanções secundárias e sobrepostas em relação aos dispositivos de seu funcionamento. Em trabalhos como *Social origins of education systems*, de Margaret Archer (1984) e *The one best system*, de David Tyack (1974), o sistema público de ensino é visto como característica do modo de governar, de supervisionar e de controlar a coleção de instituições dedicadas à educação formal no interior de uma sociedade. Ele não lhes parece ser, portanto, muito mais do que uma relação de força, um arranjo do poder entre instituições encarregadas de imputar à ordem social valores e habilidades que são na verdade as representações sociais da cultura de um determinado grupo (ARCHER, 1984, p. 63-64; TYACK, 1974, p. 78-79). Inclusive as análises que não se preocuparam com o poder da administração ou do governo, não definiram o sistema público de ensino de outra maneira: ele é um investimento de forças políticas, porque representa um mecanismo de reprodução, repartição e reestruturação social. A maneira como se pôde construir e administrar os sistemas de educação na Europa e nos Estados Unidos têm em estudos importantes como os de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975), Christian Baudelot e Roger Establet (1975; 1989), Samuel Bowles e Herbert Gintis (1976) um desdobramento semelhante. Nesses estudos, ela se configura numa fórmula do poder político sobre o ensino público. É assim na questão da divisão dos efetivos escolares e da elevação dos níveis de exigência intelectual da escolarização quando se colocam as diferenças sistemáticas das práticas escolares nos níveis primário-profissionalizante e secundário-superior (cf. ESTABLET; BAUDELLOT, 1975). Do mesmo modo, a análise das relações das escolas com as estruturas do trabalho e da economia revelam o uso do sistema de educação como instância social mediadora (cf. BOWLES; GINTIS, 1976). E ainda que firmemente ligada aos resultados do trabalho escolar sobre a institucionalização da aprendizagem, a decifração da invisível geometria da reprodução social da cultura também envolve homologias entre o monopólio escolar

da violência simbólica legítima e o monopólio estatal do exercício legítimo da violência física (cf. ALTHUSSER, s/d; BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 64-75). A história, nesse conjunto de estudos, é tão somente um efeito de prestidigitação em cujo préstimo apenas se entreabrem agências, funções e procedimentos que desde a Revolução Francesa e da Guerra de Secessão ou das assertivas de Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx caminharam para o enquadramento burocrático do Estado.

Toda uma série de articulações e de conexões foi estabelecida para tornar mais compacta e homogênea a escolarização controlada pelas grandes burocracias públicas. Segundo Anísio Teixeira (1934, p. 60), Carneiro Leão e Fernando de Azevedo tiveram esse papel de instauração no Distrito Federal. Foram eles que buscaram na direção, orientação e fiscalização do trabalho nas escolas públicas os meios de fazer as diferentes instituições de ensino oficial atuarem de modo mais conjunto e integrado. E isso ocorreu de muitas formas desde a intimação de uma nova política de educação até a ampliação dos serviços educacionais e a reorganização do funcionamento dos estabelecimentos públicos de ensino (TEIXEIRA, 1934, p. 60-61; 100-101). No que se seguiu, a noção de sistema público de ensino ficou circunscrita à ação uniforme, homogênea e progressiva no interior da estrutura funcional da educação. Nesse sentido, Anísio Teixeira foi hábil em identificar no que se passou entre 1924 e 1928 os domínios abertos ao seu próprio trabalho de reforma da instrução pública. Compreendeu não só os efeitos de aglutinação gerados na rede de ensino pela Diretoria Geral de Instrução Pública no período como também os gestos decisivos das realizações educacionais de Carneiro Leão e Fernando de Azevedo. Mas, mesmo conivente com esses gestos, com seus efeitos, até o ponto em que ele os multiplicou voluntariamente como para confirmá-los, só os fez valer num sistema de escolas, de graus, ramos e padrões e de ensino e métodos articulado vertical e horizontalmente. Pacientemente, Anísio Teixeira entreteceu num mesmo empreendimento o aperfeiçoamento das técnicas pedagógicas de educação e as medidas de democratização do ensino e o redimensionamento do progresso das performances escolares. Por um lado, a verticalidade, tão visível em Carneiro Leão (1926, p.217-219), da *linha graduada* que era a estrutura pela qual se poderia percorrer do jardim de infância e da escola primária ao ensino superior o aparelho público de educação encontrou realização nos decretos de criação das Escolas Técnicas Secundárias, da Escola Secundária do Instituto de Educação e da Universidade do Distrito Federal. Por outro lado, as singularidades e a especificidade das instituições escolares que a reforma de 1928 pretendeu horizontalizar, isto é, garantir uma *unidade de funcionamento*, foram

devolvidas ao domínio evidente, banal, muitas vezes repetido e, no entanto, como sugerem Establet e Baudelot (1975, p. 17 e 18), quase sempre silencioso das diferenças de classe social. Entre 1931 e 1935, para reformar o sistema de educação pública, Anísio Teixeira (1934, p. 103) subscreveu nessas relações de unidade e graduação tão difíceis e problemáticas a *uniformidade de progressos e desenvolvimentos*. E, assim, a toda essa engenhosa organização de níveis e *status* entre classes sociais e ocupações acrescentou um certo sentido de equivalência e identidade de prestígio social.

A “uniformidade de progressos e desenvolvimentos” foi, para Anísio Teixeira, o que certamente foram, respectivamente, a “unidade de funcionamento” para Fernando de Azevedo (1929, p. 14-16) e a “linha graduada” para Carneiro Leão: a condição institucional de uma educação pública sistematizada. Entre a vigência de cada expressão, abundaram episódios – a criação de escolas e institutos, a reforma de outras tantas instituições e a agregação de umas com as outras. E eis que abaixo das múltiplas inventivas, das articulações operadas, dos vínculos considerados pertinentes tudo mais foi considerado improvisação ou mero reparo. Se começou haver sentido em dizer isso foi porque a relação de homogeneidade ou de coerência entre as muitas instituições escolares do Distrito Federal, ou de continuidade de umas com as outras, tornou-se um procedimento bem estabelecido. Efetivamente, a administração central do ensino estendeu seu alcance entre 1924 e 1934, aproximou-se de um aparato escolar discreto por meio de uma atividade criadora. Uma série de ações deu conta da formação de uma larga gama de programas variados, de tipos distintos de autoridade educacional, de órgãos administrativos e técnicos e, mais ainda, de uma nova infra-estrutura de serviços de saúde e orientação profissional. Em uma década, ela instalou toda uma rede de relações entre ciclos, seções e níveis escolares. Delineou estruturas de gestão sob a superfície dos códigos e das práticas mais visíveis das escolas. Sua incidência sobre a instrução pública acometeu, portanto, um conjunto limitado de tarefas, funções, atribuições sociais e rotinas. A aposta, tal como a fizeram Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira não se apoiou em nenhum partido político, não rompeu as ideologias professorais da mestria, não renunciou a nada que caracterizava o enquadramento administrativo da educação popular. Longe de substituir, o sistema de educação pública por que trabalharam imperou sobre os estados anteriores da organização escolar.

Ainda sob a vigência do decreto n.º 981, de 2 de setembro de 1914, entre 1923 e 1926, a instrução pública experimentou uma nova qualificação das conexões entre os seus diferentes níveis. Por meio da reorganização dos programas de ensino, o sistema educativo da capital ganhou ligações de ordem metodológica em todos os seus gêneros escolares. A cumplicidade entre os programas editados para o ensino primário, normal e técnico-profissional em 1926 forneceu, na impossibilidade de aprovação de um novo regulamento de ensino, um instrumento de orientação definida e uniforme à Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal. E, de fato, era das possibilidades de aplicação comum que tratavam os programas de ensino. Um após o outro, delineavam formas nas quais havia correlações, correspondências e proximidades.

Em 1923, a Diretoria Geral de Instrução Pública publicou programas para os jardins da infância da capital segundo as orientações de uma bibliografia organizada em torno de obras e idéias de Maria Montessori, Decroly e Froebel. Já em 1926, os programas das escolas primárias tiveram seu padrão de organização modificado em função das possibilidades dos escolares, “obedecendo a evolução normal da inteligência” (CARNEIRO LEÃO, 1926a, p. 192). Em razão disso, havia neles mais que a distribuição das matérias de ensino. O programa escolar primário de 1926 operava uma série de categorias que auxiliavam na interpretação e aplicação dos métodos preconizados para o ensino de linguagem, da aritmética, da geometria, do desenho, dos trabalhos manuais e economia doméstica, da geografia, da história, da educação moral e cívica, da higiene e ciências físicas e naturais, da educação física e da música. O investimento de orientação da leitura e interpretação das diretrizes gerais reapareceu nos programas da Escola Normal. Neles, as funções de articulação e integração do jardim de infância às escolas primárias e técnico-profissionais foram atribuídas às disciplinas de psicologia e pedagogia, ambas responsáveis pela criação de uma cultura experimental no sistema de ensino na capital (cf. CARNEIRO LEÃO, 1926b, p. 401).

Embora de alcance limitado, a proposta de Carneiro Leão (1926, p. 217-218) para dar unidade às diferentes orientações da educação infantil, primária, normal e técnico-profissional acusava o principal da tentativa: adequar os níveis de ensino aos mesmos planos educativos. A reforma dos programas do ensino técnico-profissional não escapou ao esforço de unificação da formação intelectual e moral da população.

Também esses programas foram fixados de modo que o curso profissional completasse a instrução primária, enunciando tudo quanto convinha ensinar a futuros operários brasileiros sem sair do programa primário (cf. CARNEIRO LEÃO, 1926, p. 188).

Todo o esforço de aproximação entre os programas do diferentes tipos de ensino administrados pela Diretoria Geral de Instrução coadunava-se com o que Carneiro Leão (1926, p. 218) propunha como uma necessidade da instrução pública:

É necessário fazer da instrução um bloco, cujas partes se ajustem e se completem num todo acabado e perfeito. O jardim da infância, ao invés de constituir uma organização à parte guardará o mais possível o vínculo com as classes elementares, levando os seus métodos ativos pela escola primária à fora. O curso primário se deve organizar de modo que o profissional e o normal lhe sejam a seqüência natural e lógica. Em sete anos, ministrado dos 7 aos 14, ele deve conter um desdobramento de matérias capazes de conduzir a criança, naturalmente, sem saltos nem deficiências, à entrada das escolas profissionais e normais. O ideal seria que para elas ninguém entrasse senão no final dos sete anos, quando uma cultura geral mais desenvolvida houvesse começado a formar e a educar melhor o espírito e a inteligência.

Com efeito, a feição de atividade impressa aos programas das escolas primárias também podia ser encontrada nos programas do ensino técnico-profissional e da Escola Normal. Não apenas os programas escolares dos diferentes níveis do ensino municipal compartilhavam o mesmo objeto, as *realidades correntes da vida*. Sobretudo, permutavam as responsabilidades educativas.

A intensificação do programa de desenho, trabalhos manuais e modelagem na escola primária e a valorização dos métodos experimentais no seu curso fundamental tinham o propósito de levar ao ensino profissional elementos mais capazes de bom resultado. Conforme vinha enunciado na introdução aos *Programmas para as Escolas Profissionais* de 1926, as aulas eram as mesmas dos cursos primários com o desenvolvimento exigido pela finalidade do ensino profissional, nas matérias de maior correlação com a técnica das profissões e, nas demais, com um certo relevo para o aspecto econômico e social (CARNEIRO LEÃO, 1926 p. 187):

É plano da Diretoria de Instrução articular perfeitamente todo o ensino, organizar a instrução de maneira que o curso profissional se integre de fato no primário, completando-o. Aliás a feição de atividade, dentro das realidades da vida corrente, impressa ao ensino primário, predispõe e facilita a correlação entre os dois cursos. Se nem sempre se encontra, pois, aqui uma cópia literal dos programas primários, é não só porque para futuros operários convém acentuar preferentemente, determinados aspectos das disciplinas, mesmo as menos técnicas, como também por ser o horário das aulas apenas uma parte dos trabalhos da escola profissional (pois a outra é dedicada ao aprendizado nas oficinas) não sendo, portanto, possível ministrar um programa de ciências, artes e letras da extensão do adotado no curso complementar. Assim, em geografia e em história, por exemplo, assinalam-se com clareza as noções a ministrar no curso profissional. Poder-se-ia transcrever na íntegra o programa primário, deixando que os professores fizessem a aplicação exigida pelo ensino técnico, em vez disso, porém, foi preferível fixar desde já, nitidamente, a matéria, não só para poupar a quem ensina o trabalho de interpretar e de adaptar, mas, sobretudo, para a uniformidade de orientação. É assim que se insiste, principalmente, na evolução histórica, da parte econômica e social, trata-se, sem sair dos programas primários, de preferência o assunto no que interessa à formação mental e moral do

futuro operário. Muito mais do que a parte política, importa, na escola profissional, a econômica e social e, do enunciado do ponto do programa primário, pode-se tirar a noção indispensável.

Por outro lado, o curso complementar foi pensado como o desdobramento das matérias do curso fundamental para uma melhor preparação da inteligência e da habilidade infantis. As matérias estudadas nesses últimos três anos da escola primária não foram abandonadas nos programas de primeiro e segundo anos da Escola Normal que contou com uma distribuição das disciplinas de acordo com o ensino primário. Carneiro Leão reiterou os intuitos da orientação seguida na reforma dos programas das aulas dos cursos primários e profissionais no *Programma para a Escola Normal do Distrito Federal*. Sobretudo na organização metodológica, visou integrar o ensino normal aos demais programas das escolas da capital. As ditas “realidades da vida corrente” ainda continuaram ser o principal das orientações de ensino também para a Escola Normal. Quanto a isso, Carneiro Leão (1926b, p. 401) foi insistente na introdução que lhes escreveu:

Hoje, escola alguma pode permanecer à margem da vida. Precisam todas desembaraçar-se das idéias impostas, vencer a grande muralha chinesa dos preconceitos e opiniões já feitas, poder fazer pensar e agir por si.

Foi o que se tentou na elaboração destes programas. Buscou-se em primeiro lugar, ministrar as disciplinas tendo em vista as necessidades do ambiente escolar e social do Brasil; em segundo, estudar a criança para ensaiar-se, enfim, com uma orientação prática no ensino de algumas disciplinas, levar o mestre à possibilidade de determinar mais tarde, pelo conhecimento das aptidões individuais, a vocação profissional.

O que se modificou com os programas elaborados entre 1923 e 1926 foram a maneira de compreender e a maneira de utilizar o sistema e a estrutura pública da instrução consagradas na década anterior. O âmbito do que era tradicionalmente competência dos estados fazerem na instrução pública, segundo os parâmetros do Império que persistiram na República, o ensino popular e o ensino profissionalizante, coincidiu com o limite da reforma dos programas escolares em 1926. Ainda assim, Carneiro Leão trabalhou no sentido de explicitar, senão criar, as articulações possíveis entre cada instância do ensino público do Distrito Federal. Ação essa que se revelou profícua ao menos como proposta de sistematização da educação popular na capital do país. O próprio trabalho que se seguiu na Diretoria Geral de Instrução Pública incluiu uma reforma do mesmo tipo. Fernando de Azevedo insistiu em fazer dos programas escolares um instrumento de integração entre a escola primária, o ensino profissional e a formação de professores.

Em 1929 os programas publicados para os jardins da infância, para as escolas primárias, as escolas e institutos profissionais e para a Escola Normal multiplicaram as

correlações, as correspondências e as aproximações indicadas três anos antes. Mais uma vez trouxeram relações e reorganizaram o sistema de articulações entre o ensino primário, normal e técnico-profissional. Apresentaram, entretanto, outros dispositivos de estruturação dos seus conteúdos. Eles não se limitaram a indicar a matéria e conteúdo do ensino ou a distribuição das disciplinas durante o curso. A partir das orientações expressas nos programas de ensino foi possível também delimitar tipificações, categorias, tópicos e temas para os conteúdos, para as matérias, para as disciplinas escolares. Puderam-se descrever as formas, os meios usuais, as práticas de ensino e estabelecer, enfim, as ligações entre as experiências que concerniam ao ensino nos jardins de infância, nas escolas primárias, nas escolas e institutos profissionais e na Escola Normal do Distrito Federal.

Para os *jardins de infância* foram previstos três tipos de exercícios regulares – de observação, de associação e de expressão – e mais o exame de afetividade e a caderneta biográfica. No programas para os jardins de infância uma série de instruções sugeriam o repertório de jogos motores e visuais motores, visuais, auditivos motores, térmicos, bóricos e táteis e os exercícios de expressão concreta e abstrata pertinentes à educação de crianças de 3 a 6 anos. Também o *ensino primário* apareceu configurado em diferentes categorias de ação. Parte delas continuavam a orientação para a *observação* e a *expressão* encontradas nos jardins de infância. De modo que a geografia e as ciências físicas e naturais compreendiam exercícios de observação enquanto a linguagem, o desenho e os trabalhos manuais constituíam as disciplinas de expressão. Outras duas apostas dos programas para as escolas primárias da capital foram a educação social e a educação higiênica, para as meninas somava-se a educação doméstica. Ainda compunham o conjunto de funções reservadas à escolarização primária o ensino da história pátria e a iniciação matemática.

Já nos *Programmas dos Institutos e Escolas Profissionais* as disciplinas de ensino tinham especialização de grau conforme se tratasse de curso complementar anexo, de curso geral ou curso especializado e de escolas masculinas ou femininas. O curso complementar anexo desguarnecia as disciplinas do ensino primário das suas áreas de equivalência. Assim, desapareceram os conjuntos de disciplinas de observação e expressão em favor do ensino de linguagem, geografia, história do Brasil, matemática elementar, ciências físico-naturais, trabalhos manuais e desenho. No curso geral das escolas masculinas constavam exercícios de linguagem oral e escrita, assuntos gramaticais e o ensino de matemática elementar, física, química, geometria descritiva,

mecânica e higiene industrial. No equivalente feminino constavam igualmente exercícios de linguagem oral e escrita, assuntos gramaticais e o ensino de matemática elementar, física e química e mais cursos de francês, inglês e alemão, história natural, anatomia e fisiologia humanas, modelagem e desenho de observação e desenho de estilização e história da arte. As diversificações se seguiam, então, nos cursos especializados contemplando as necessidades de aprendizagem do ofício e de frequência nas oficinas.

Também o curso normal manteve parte de seus programas vinculados ao estudo de conteúdos ensinados na escola primária. O ciclo propedêutico, de três anos, compreendia o ensino de português, geografia, história, aritmética e álgebra, geometria, desenho, música e canto coral, trabalhos manuais e educação física. E embora já avançasse sobre disciplinas que se propunham a auxiliar a compreensão da infância, como a psicologia e a anatomia e fisiologia humanas, era apenas um preparo para o curso profissional, de dois anos. O formato previsto para esse último ciclo associava seis disciplinas específicas: psicologia experimental, pedagogia, higiene e puericultura, sociologia, história da educação e didática. E admitia implicações práticas com a escolarização primária e metodológicas com a ciência. De fato, a descrição dos cursos recobria uma proposta de preparação técnica implicada por um referencial científico, uma rede teórica e as práticas capazes de contribuir para um aperfeiçoamento constante dos métodos de ensino. O *Programma da Escola Normal* buscou estabelecer e fazer aparecer a espécie de torção que articulava a prática de ensino ao rigor científico.

Em cada um dos três níveis de ensino orçados pela Prefeitura do Rio de Janeiro, os programas escolares constituíam um *plano de estudos* que se pretendia orientação geral uniforme. O controle rigoroso do ensino e de seus resultados, a sistematização dos conhecimentos, a extensão e o plano de distribuição das matérias satisfaziam as condições de percepção e, depois, de aprendizagem dos conteúdos previstos para a educação popular. A tênue possibilidade de constituir para esses conteúdos núcleos sólidos de convergência fazia a noção de escola única funcionar. Em princípio ela supunha uma mesma educação inicial para todos os elementos da sociedade, isto é, por em convívio, lado a lado, os alunos dos meios sociais diversos. De fato, serviu para justificar uma escolarização inicial para todos, obrigatória e gratuita. A base escolar comum que o Estado obrigaria a todos, tornando-a acessível pela gratuidade, detinha o circuito habitual de tentativas de vulgarização do ensino. O *trabalho manual* era empregado não somente como meio de expressão mas como um instrumento de

aquisições cognitivas e morais. Do mesmo modo, a *observação* e o *conhecimento do meio ambiente*, da natureza, das pessoas, coisas ou atividades circundantes eram vistos como meios capazes de alcançar um sucesso prático significativo nas salas de aulas. O *ensino global ou concêntrico* e a *educação moral, cívica e física* completavam as apostas de um plano de organização escolar orientado para *todas* as crianças na escola pública. Portanto, quando se tratava de educação popular, a reforma dos programas para as escolas primárias em 1929 mantinha uma relação fundamental com postulados disseminados desde fins do século anterior.

A continuidade prevista para os estudos depois dos cinco anos de ensino primário determinava a especialização profissional como limite da *unidade de ensino*. Os cursos complementares anexos tinham caráter vocacional e já figuravam no *Programma para os Institutos e Escolas Profissionaes*. Desempenhavam um papel não somente na complementação da educação fundamental, mas também na habilitação geral para o trabalho e na experimentação e seleção das habilidades passíveis de profissionalização. Seguiam-no, nos próprios institutos e escolas profissionais, os cursos geral e especializado. Havia um conjunto de esquematismos articulados e organizados em torno de uma profissão que se acrescentava aos egressos da escola primária. Os *Programmas para os Institutos e Escolas Profissionaes* completavam a “doutrina de ação” desenhada nos *Programmas para os jardins de infância e escolas primárias* oferecendo-lhes as condições de aprendizagem de um ofício. O ensino Normal repetia essa proposta mediante os cursos propedêutico e profissional. Primeiro, havia um período complementar à educação fundamental, probatório das habilidades e capacidades para o exercício do magistério. Depois disso, tinha-se acesso ao ciclo de estudos especializado e certificado, próprio à formação profissional. Assim, as diversificações sobre a estrutura inicial comum conviveram e mantiveram os melhores relacionamentos. Em sua configuração escolar, os cursos profissionais ofereciam condições de aprendizagem de um ofício àqueles que na estrutura inicial comum já haviam aprendido a própria virtude do trabalho. No modo como foi desenhada essa estrutura de educação, todas as instituições se articulavam, num conjunto sistemático de medidas postas a serviço do preparo e do desenvolvimento da educação técnica e profissional. Capacitar o aluno para o trabalho, experimentar e selecionar suas habilidades e especializá-las devia dar às escolas primárias, profissionais e normal a integração ideal de um sistema. Quimera, talvez, mas que fora perfeitamente enunciada pela reforma dos programas escolares em 1929:

A escola do trabalho educativo (escola primária) articula-se rigorosamente no sistema, com a escola de trabalho profissional (escolas profissionais), ficando entre uma e outra, como cursos vocacionais, os complementares anexos, destinados a completar a educação fundamental, a desenvolver a habilidade geral o trabalho e a procurar o melhor indivíduo para cada ocupação e a melhor ocupação para cada indivíduo. A escola primária “prepara” pelo trabalho e para o trabalho, em geral; a escola vocacional “experimenta e seleciona”; a escola profissional “especializa”, completando a doutrina da ação e dando ao aluno a técnica, a arte e a higiene de um ofício determinado ou de um grupo de ofícios correlatos. Elas não se acrescentam, ou se entrosam, como peças de um aparelho, mas se desenvolvem, como elementos orgânicos, no sistema de educação popular” (AZEVEDO, 1930, p. 22 -23).

Através dos relatos que partiam da Diretoria Geral de Instrução Pública se viu constituir um sistema de educação perfeitamente integrado e articulado. Tudo foi posto de modo a demonstrar a lógica de desenvolvimento das matérias, dos princípios e dos procedimentos escolares e as suas conexões por entre as diferentes instituições de ensino. Também se viu que foi no interior de uma estratégia comum que a administração da instrução pública planejou a educação elementar, complementar, técnico-profissional e normal. O alcance do empreendimento ficou, entretanto, aquém do que pretendiam os relatos oficiais das autoridades da Diretoria Geral de Instrução. Ao menos correspondia a uma maneira de entender a determinação com que o periódico *Diario Carioca* se empenhou em acusar a irrelevância dos resultados obtidos pelas medidas tomadas entre 1927 e 1930 para reformar os serviços da educação pública, a despeito das negações indignadas da diretoria da instrução pública. O *Diario Carioca* deixou a Diretoria de Instrução em sérias dificuldades ao publicar a frequência dos cursos profissionais na sua edição de 13 de julho de 1930, “irrisória, reduzidíssima, a ponto de parecer inverossímil se não se tratasse de dados colhidos na folha oficial”. Para a Escola Álvaro Baptista, no último trimestre de 1929 acusava, ao todo, 8 alunos de frequência, para a Visconde de Cayru, 14, para o Instituto Orsina da Fonseca, 12, para a Escola Souza Aguiar, 16, para a Bento Ribeiro, 21. Havia também a preocupação com a frequência dos últimos anos do curso profissional. Dos 52 alunos frequentes do Instituto João Alfredo 28 estavam no 1º ano, 16 no segundo e 8 no 3º; não havendo um só de 4º ano. Também para as escolas Paulo de Frontin, Rivadávia Corrêa e Visconde de Mauá o *Diário Carioca* trazia índices bem pouco lisonjeiros. Apontava a frequência de 75, 73 e 85 alunos respectivamente, não havendo em qualquer uma delas matrículas no 3º e 4º anos. Eram os resultados de três anos e meio de reforma! Toda a transformação só fez agravar a evasão escolar que já se verificava nos relatórios de Carneiro Leão e Renato Jardim sobre a instrução pública na cidade do Rio de Janeiro.

Antes de deixar a Diretoria Geral de Instrução Pública, Carneiro Leão (1926) observou o ponto de estrangulamento da organização escolar do Distrito Federal.

Segundo os dados que dispunha em 1926, a população masculina em mais de 80% deixava a escola primária no fim do 4º ano (CARNEIRO LEÃO, 1926, p. 219). Com o necessário para não ser considerado analfabeto, ou se ia freqüentar o curso de preparatórios para os exames de admissão ao secundário, quando os recursos dos pais permitiam, ou, então, se partia para ganhar a vida, imediatamente. De modo que a possibilidade de ingressar nas escolas e institutos profissionais depois do curso fundamental da escola primária era parte dos esforços para induzir a continuidade dos estudos dos filhos das famílias sem recursos. Carneiro Leão (1926, p. 11-12) esclareceu sobre como o tempo despendido na escola por essas crianças dependia dos desequilíbrios difíceis de romper e dos escandalosos processos que culminaram no estado de penúria econômica dos seus pais. Como se, sob os perfis dos crescimentos e das regressões estatísticas, procurasse desemaranhar episódios de escolarização, ele tinha explicações que permitiam detectar a incidência das interrupções da vida escolar nos aparelhos públicos de ensino. Os quatro primeiros anos escolares eram concluídos por três quartas partes das crianças que buscavam a escola pública. Acerca dos dados de matrícula apurados na Diretoria Geral de Instrução em 1923, Carneiro Leão (1926, p. 9) se pergunta sobre as causas desse êxodo. Segundo os índices que dispunha, no 1º ano se matricularam 31.180 crianças, no 2º 15.799 e no 3º 9.945, no 4º apenas 5.782, no 5º 2.686, no 6º 1.665 e no 7º 955. A explicação que apareceu entre as respostas de Carneiro Leão para o fato reconhecia o argumento de quem combatia o curso complementar, que então correspondia ao 6º e 7º anos primários. Ou seja, desde o quinto ano as crianças destinadas à academia pela situação financeira de suas famílias abandonavam a escola primária para cursar um ginásio secundário (CARNEIRO LEÃO, 1926, p. 12). No entanto, em defesa desse período maior de escolarização lembrou ser essa a única possibilidade de aumentar a preparação daqueles que não podiam seguir os cursos secundários. Nesse sentido, a sua preocupação foi antes com o que chamou de média geral da cultura da massa popular (CARNEIRO LEÃO, 1926, p. 12). No modo como Carneiro Leão percebeu a escassez de matrículas nos últimos anos das escolas do Distrito Federal, a freqüência diminuta de algumas escolas do Morro do Pinto e do Morro de São Carlos também lhe serviu como explicação. Sobre tudo, avaliou que nesse estágio escolar o filho do povo já estava fora da escola, “condenado aos trabalhos braçais, sem beleza e sem futuro” (CARNEIRO LEÃO, 1926, p. 14). Apesar de todas as tentativas de encadeamento dos diversos níveis do ensino público, havia uma questão social difícil de ultrapassar.

Renato Jardim (1926) preferiu descrever os problemas de infra-estrutura que a educação pública enfrentava no Distrito Federal. Durante os poucos meses que exerceu a direção geral da instrução, entre a saída de Carneiro Leão e a posse de Fernando de Azevedo, escreveu um relatório no qual notificou ao prefeito as fendas do aparelho escolar da capital. A falta de sistematização do aparelho de ensino da cidade pareceu-lhe explicação melhor do que as questões sociais para entender a evasão escolar. Renato Jardim invocou a precariedade dos ajustes, das conjugações, entre as escolas da capital. As diversas escolas primárias não o convenceram de que pertenciam ao mesmo sistema de formação, “falta-lhes alguma coisa de mais íntima e orgânica ligação que as torne como que órgão de um só aparelho, moléculas de uma só célula” (JARDIM, 1926, p. 7). Na Escola Normal, nada que lhe indicasse uma orientação eficiente, não dispunha nem mesmo de uma escola de aplicação. E as escolas profissionais masculinas pareceram-no em ruínas: umas sem plano, desenvolviam-se pela própria ação, outras, em todos os aspectos atestavam decadência, outra, ainda, ressentia-se de um incêndio no seu prédio. Assim, tudo contribuía para que a clientela das escolas públicas interrompesse sua escolarização em um dos anos do curso primário e sequer chegasse ao ensino técnico-profissional. Renato Jardim não registrou um só plano, uma só perspectiva de atendimento de crianças cujo aspecto físico denunciasses o estado de doença, o crescimento retardado e a falta de alimento suficiente. E, assim, chegou à conclusão, perfeitamente justa, de que não era possível abrigar dezenas de milhares de crianças a cujos lares tudo ou quase tudo faltava em escolas assim organizadas (JARDIM, 1926, p. 7 e 8). O seu entendimento sobre o funcionamento da instrução pública contrastou flagrantemente com o modo de ver de Carneiro Leão. A descrição de Renato Jardim daquilo que encontrou feito na instrução pública caracterizou as tentativas de encadeamento realizadas entre 1922 e 1926 como uma aposta inteiramente insuficiente e de todo inadequada.

A essa altura, já estava evidente que eram muito sérios os problemas enfrentados pela administração do ensino na capital federal. O desafio que a evasão escolar impunha aos poderes públicos foi dimensionado nos testemunhos de Antônio Carneiro Leão e Renato Jardim sobre a situação do ensino na cidade. A confrontação flagrante e tão incisiva entre o que dizia um e outro instaurava duas possibilidades extremas. De um lado, a análise dos índices de evasão confirmava a agonia do sistema público de instrução e a necessidade de sua reforma (JARDIM, 1926, p. 7-8). Mas, por outro ângulo, o registro dessa agonia percebia a necessidade de um maior controle técnico da

instrução pública (cf. CARNEIRO LEÃO, 1926). Uma vez juntadas e confundidas, o registro dos problemas da instrução pública e a análise dos índices de evasão confirmavam com loquacidade os problemas da Diretoria-Geral de Instrução Pública para popularizar uma educação sistemática.

Em 1927, conforme observou um cronista arguto, Fernando de Azevedo iniciou a sua gestão colocando uma vela no altar de Carneiro Leão e outra no de Renato Jardim²⁷. No discurso de posse, compreendeu e aceitou tanto as explicações do primeiro quanto as descrições do outro. As linhas gerais do programa de idéias que apresentou nessa ocasião não trouxeram novas respostas aos problemas de alcance e sistematização do ensino público. Ao contrário, retomaram as possibilidades de ação indicadas nos pronunciamentos de Carneiro Leão e Renato Jardim. Não se tratou, portanto, de propor outra solução para os aspectos sombrios e desoladores do ensino público. Bastou uma reforma capaz de reatar a instrução ao espaço técnico de seu controle²⁸.

Um ano depois o Distrito Federal tinha novo regulamento de ensino²⁹. O decreto n.º 3.281, de 23 de janeiro de 1928, obrigava, com muita exatidão, a certificação de estudos para admissão nos cursos profissionais da capital. Fazia indispensável à matrícula no curso complementar anexo às escolas e institutos profissionais o certificado de conclusão do curso primário, elementar e médio de cinco anos (art. 147, parágrafo 1º). No curso profissional, além do certificado de conclusão do curso primário, a matrícula exigia a conclusão do curso vocacional anexo (art. 147). O acesso aos cursos profissionais dependia, portanto, de sete anos de escolarização anterior. Para o ensino normal havia outras possibilidades. O curso primário completo de cinco anos nas escolas públicas apenas conferia preferência, em caso de igualdade de condições, na aprovação em concurso de admissão ao 1º ano no curso complementar anexo da Escola Normal (art. 127). Apesar dessa diferença, aquilo a que se referiam, o que postulavam essas conexões entre estudos primários e os cursos profissionais era uma continuidade escolar. Entre as escolas primárias, os cursos complementares anexos e as escolas e institutos profissionais elas explicitavam, faziam valer e fundamentavam as condições

²⁷ Tratava-se de JUNIOR responsável pela crônica do ensino no *Jornal do Brasil*. As referências à cerimônia de inauguração dos retratos de Carneiro Leão e Renato Jardim na Diretoria de Instrução pública estão em “Chronica do ensino”. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 28 jan. 1927.

²⁸ Cf. Fernando de Azevedo em discurso pronunciado a 17 de janeiro de 1927, ao tomar posse no cargo de Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal, perante o prefeito Antônio Prado Júnior e publicado em **A reforma do ensino no Distrito Federal**: discursos e entrevistas (São Paulo: Melhoramentos, 1929). Ver especialmente as páginas 12 e 13.

²⁹ O próprio Renato Jardim colaborou na organização do novo regulamento de ensino. Foi membro da comissão que desenvolveu o anteprojeto de reforma da instrução pública.

de continuidade dos estudos no sistema público de ensino. As exigências de certificação de estudos buscavam garantir o cumprimento de toda a série de finalidades específicas a cada nível escolar. Não era outro o motivo do repúdio publicado no *Diario Carioca* que o resultado dessas exigências:

A reorganização do ensino profissional, resultante de tão celebrizada reforma, importou para essas escolas em verdadeiro desastre, além de outras razões, pela dificuldade de acesso aos cursos profissionais, de que é prova incontestada o ridículo número de alunos freqüentes (DIARIO CARIOCA, 13 jul. 1930, p. 1).

Quando insistiu na obrigatoriedade de conclusão do ensino primário e do curso complementar para o ingresso nas escolas e nos institutos profissionais, a Diretoria Geral de Instrução interrompeu o costumeiro acesso dos alunos egressos do 3º ou 4º anos. O fato fez do ensino técnico-profissional a contrapartida da educação na escola primária. Apesar de funcionarem nos próprios estabelecimentos profissionais e possuírem feição vocacional, os cursos complementares anexos foram dados por professores primários do quadro do magistério municipal, designados em comissão. E assim, pela orientação dos seus programas ou planos de estudos projetados, tiveram em vista favorecer a interdependência entre a *escola do trabalho educativo* e a *escola do trabalho profissional*. Entretanto, os resultados pareceram limitados a uma organização interna de estrutura e expectativa. Persistiu nas manobras de sistematização da educação popular uma certa obstinação em desenvolver e consagrar uma solidariedade orgânica entre a escola profissional e a escola primária. A nova trama de relações esperou alunos com o curso integral da escola primária ainda que sob a irresistível concorrência do trabalho precoce nas indústrias e dos exames de admissão. Depois de três anos e meio de reforma, a instrução pública viu recrudescerem seus problemas.

Todo o sistema de educação e escolarização mais demorada criado pelo decreto n.º 3.281 abrigou uma série de instituições de assistência social, alimentar e sanitária. Ele conservou o empenho de outras administrações em assistir a infância na escola pública. Manteve o caráter de internato para menores dos institutos Ferreira Vianna, João Alfredo e Orsina da Fonseca e reconfigurou a organização das caixas e cooperativas escolares. A Diretoria Geral de Instrução Pública ainda conseguiu autorização para aceitar a cooperação de associações periescolares. De modo que, longe de transformar as iniciativas anteriores para amparar a permanência das crianças pobres nas escolas, a reforma da instrução de 1928 seguiu suas inclinações mais fortes. Muito simplesmente assumiu as técnicas de gestão e do controle da infância pobre postas em funcionamento há duas ou três décadas por Medeiros e Albuquerque, Azevedo Sodré e

Antônio Carneiro Leão. O internamento e a distribuição de alimento e material escolar também agora serviram de modelo para a produção de dispositivos de cooperação, amparo social e tratamento de crianças nas escolas públicas. Outra vez foram parte dos equipamentos de educação e assistência da instrução pública do Distrito Federal. Entretanto, desta vez, apareceram com a função de estreitar os laços entre a assistência pública e a assistência particular.

Os diferentes canais de captação de recursos reorganizados com o decreto n.º 3.281 aproximaram da dotação orçamentária para amparar crianças pobres os donativos das ligas de bondade ou de particulares e o produto de festas beneficentes. Para cada distrito, aquele dispositivo legal previu o funcionamento de uma caixa escolar destinada a amparar os alunos pobres e as crianças que não freqüentavam as aulas, por falta de alimento, vestuário e material escolar. Do mesmo modo, as cooperativas e caixas econômicas escolares remeteram os alunos das escolas públicas a essa forma de previdência. Foram constituídas como meio educativo do espírito de cooperação e para auxiliar a aquisição do material didático. A arrecadação foi prevista a partir das quantias que os alunos desejassem economizar. Devia, ainda, seguir ao trabalho de arrecadação breves explicações, com demonstrações práticas, das vantagens da previdência econômica para o indivíduo e a família³⁰. Já a caixa escolar buscava donativos entre professores, alunos, pais de alunos ou quaisquer outros sócios inscritos. A administração dos fundos assim conseguidos foi atribuída a comissões escolares, que constituíam seções da caixa escolar do distrito formadas por um diretor, dois professores designados pelo inspetor do distrito e dois alunos dos anos finais do curso primário. Já as cooperativas e caixas econômicas de cada escola contavam com o trabalho de escrituração e organização de professores e alunos eleitos e com a presidência da diretora. E o saldo obtido por meio dessa atividade estava destinado à manutenção de um pequeno depósito de material didático e à aquisição de jogos, brinquedos, material para trabalho e alimentação.

Ao longo dos anos de 1928-1929 os jornais da cidade testemunharam sua implantação efetiva. Noticiaram toda uma série de inaugurações de caixas escolares e

³⁰ Cf. determinações do artigo n.º 591, do Decreto n.º 2.940, de 23 de novembro de 1928: “Os professores, uma vez por semana, ao fazerem a chamada da classe, arrecadarão as quantias que os alunos desejem economizar, procedendo a breves explicações, com demonstrações práticas, das vantagens da previdência econômica para o indivíduo e para a família”.

das festas organizadas em benefício delas³¹. Do mesmo modo registraram algo dos seus resultados. De fato, o funcionamento das caixas distritais, cooperativas e caixas econômicas alcançou a rede de procedimentos escolares. Existiram docentes comissionados nesse trabalho, como mostra a apuração dos serviços extraordinários publicados pelas comissões de classificação do magistério. E embora os alunos devessem ser beneficiados pelos recursos coletados, foram mais comuns os relatos dos seus trabalhos de fomento das caixas escolares que propriamente do custeio que elas lhes pôde proporcionar³². De qualquer modo, ficaram instaladas nas escolas públicas como aparelhos de imposição da poupança e do respeito à propriedade.

O decreto n.º 3.281 também autorizava a Diretoria Geral de Instrução Pública a aceitar, a bem da assistência escolar, a cooperação de associações periescolares. Era sua proposta aproveitar os serviços da Cruz Vermelha e das associações que se costumavam constituir nas escolas públicas com as denominações de Copo de Leite, Prato de Sopa e outras congêneres. De forma semelhante, permitia, no seu artigo de n.º 269, o entendimento da Diretoria Geral de Instrução Pública com associações particulares de educação higiênica e assistência a enfermos, para o fim de obter e ajustar a sua cooperação na pretendida obra de assistência e tratamento das crianças enfermas das escolas públicas. Esta cooperação deveria exercer-se pelo concurso das enfermeiras nas próprias escolas, pelo preparo e distribuição de alimentos, pelos exames clínicos e pela hospitalização de alunos. E o custeio das despesas com esses serviços estava vinculado à verba destinada à caixa escolar. As associações periescolares eram uma forma de intercâmbio entre os recursos públicos e a infra-estrutura particular. Entre o trabalho convencional de filantropia e o mais especializado de internamento e exames clínicos funcionava toda uma economia de recursos cuidadosamente calculada para assistir a

³¹ Sobre inauguração das caixas escolares no Distrito Federal os artigos da imprensa periódica que Fernando de Azevedo organizou em Álbuns de Recorte mostram a intensidade com que se deram após a promulgação da lei de reforma do ensino em janeiro de 1928. Ver sobretudo os artigos “A fundação da caixa escolar do 20º Distrito” em **O Globo** de 25 de janeiro de 1928 (IEB, SFA-FA, A3/375-868), “Para organização oficial das caixas escolares” na **Vanguarda** de 4 de julho de 1928 (IEB, SFA-FA, A4/05-14), “A caixa escolar da Escola Normal” no **Correio do Brasil** de 19 de setembro de 1928 (IEB, SFA-FA, A4/160-363), “Escola Normal: fundação de uma caixa escolar” na **Gazeta de Notícias** de 28 de setembro de 1928 (IEB, SFA-FA, A4/188-415) e “As caixas escolares e os gabinetes dentários” em **A Manhã** de 23 de outubro de 1928 (IEB, SFA-FA, A4/243-542) reunidos nos Álbuns de n.º 3 e 4.

³² Também nos Álbuns de Recortes colecionados por Fernando de Azevedo sobre a reforma do ensino na capital são comuns as notícias de organização das festas escolares e das exposições pedagógicas que visavam a arrecadação de fundos para as caixas escolares. Até a proibição por parte da Diretoria Geral de Instrução Pública a imprensa insistiu na denúncia da proliferação da venda de tómbolas e rifas por parte dos alunos das escolas com igual intuito de prover as caixas escolares de recursos. Ver especialmente: “Os ataques ao Diretor da Instrução”, **A Patria**, 7 set. 1930.

crianças desamparadas das escolas públicas. A caixa escolar, a Cruz Vermelha, o Copo de Leite, o Prato de Sopa e as instituições particulares de assistência a enfermos não somente amparavam física e materialmente essas crianças. Sobretudo, eram utilizadas como instrumentos de melhoria das condições da frequência escolar. O poder público servia-se deles como um recurso de reinserção das crianças às condições de escolarização do seu sistema de ensino. Tinha neles um repositório das técnicas de readaptação e de conversão moral que eram as mesmas da escola, mas cuja capacidade de ação essas instituições periescolares ajudavam a multiplicar.

Os internatos de assistência que funcionavam nos institutos João Alfredo e Ferreira Vianna já tinham uma história anterior à República. No último quartel do século XIX existiram como instituições humanitárias, de caráter filantrópico e beneficente. Era de 1875 o decreto que criara o Asilo dos Meninos Desvalidos, origem do Instituto João Alfredo. E datava de 1888 a fundação da Casa de São José, depois Instituto Ferreira Vianna. Em seguida à organização do Distrito Federal estavam incorporados à estrutura da Diretoria Geral de Instrução como instrumentos do que um dos diretores do Instituto Ferreira Viana chamou de “proteção da pobreza honrada” (PIRAGIBE, 1930, p. 247).

Para o sexo feminino, funcionava um Instituto Profissional no Distrito Federal desde 1898 para atender um público restrito às moças pobres e órfãs. A partir de 1913 com o nome de o Instituto Profissional Orsina da Fonseca, cumprira para as meninas a mesma função que os institutos João Alfredo, como Instituto Profissional, e Ferreira Vianna, enquanto curso primário, desempenharam para os meninos³³. Em certa medida tinham todos a finalidade de remediar o futuro das crianças desvalidas moral ou materialmente. A proposta do decreto n.º 3.281 para esses institutos era também uma forma de integrá-las ao sistema público de ensino geral, para que melhor colhessem os frutos do internamento na sua vida pós-escolar. O Instituto Ferreira Vianna mantinha o

³³ Cf. explica Rosane Nunes Rodrigues (**Representações de feminino e educação profissional doméstica – Rio de Janeiro, 1920 e 1930**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FEUSP, 2002, p.71-73) A 1ª Escola Profissional Feminina do Distrito Federal foi fundada em 1913 e instalada no pavimento superior da Escola José de Alencar. Essa Escola recebeu, posteriormente, o nome de Escola profissional Bento Ribeiro. A 2ª Escola Profissional Feminina do Distrito Federal também foi fundada em 1913, mas incorporou a história de uma instituição fundada em 1877 como escola pública para ambos os sexos, na Freguesia de Sant’Ana, que, nos anos seguintes passou a funcionar como Escola Normal. No início da década de 1910 essa escola passou a ser municipal e em 1913 foi oficializada como 2ª Escola Profissional Feminina, funcionando como Escola Normal até 1914. Em seguida foi nomeada Escola Profissional Feminina Rivadávia Corrêa. Em 1918 a Escola Profissional Paulo de Frontin foi criada como externado do Instituto Profissional Orsina da Fonseca.

seu caráter de instituto de assistência social à infância desamparada e, ainda, oferecia ensino primário para os internos. Após a obtenção do certificado do exame final do curso primário, seus alunos podiam requerer transferência somente para o Instituto João Alfredo e para a Escola Visconde de Mauá ou para os patronatos agrícolas. E, assim, tinham acesso a internatos que, ainda com caráter de assistência social, já ofereciam cursos técnico-profissionais. O Instituto João Alfredo e a Escola Visconde de Mauá para os meninos, do mesmo modo que o Instituto Orsina da Fonseca para as meninas, ficaram submetidos, em tudo, ao regime das escolas profissionais. Permaneceram, como internatos, com suas funções de assistência e filantropia, mas acompanharam os externatos da municipalidade nos seus programas escolares, nas suas finalidades educativas e no seu regime de ensino.

Os anos de 1929 e 1930 viram, mais que antes, o engaste da assistência social na educação funcionar como dispositivo de aproximação entre o poder público e a iniciativa particular. O ensino técnico-profissional visou transformar o operário em elemento de progresso técnico nas oficinas e nas indústrias nacionais, enquadrá-lo num sistema de formação capaz de fixar o indivíduo a um trabalho. A caixa escolar e as associações periescolares coagiam o aparelho público de ensino a participar dos circuitos de lucros privados. A hospitalização e a obtenção de alimento, vestuário e material movimentavam fundos captados a partir de relações de consumo ou doação de recursos particulares. Assim foi que Fernando de Azevedo permitiu a sobrevivência de instituições criadas desde o século anterior tendo em vista a assistência escolar. Deu-lhes uma forma organizada de funcionamento, através do novo código de ensino. Porém também Carneiro Leão tinha o senso dessa organização institucional. Nos quatro anos que antecederam a promulgação do decreto n.º 3.281 foram criadas 30 novas caixas escolares e 38 Ligas da Bondade. Ainda no período de 1923-1927 foram fundadas e mantidas 20 instituições de copo de leite e 10 de sopa escolar. Carneiro Leão pleiteou generalizá-las em todos os bairros pobres, para a distribuição gratuita às crianças nas escolas. Propôs a combinação de diversos serviços de assistência escolar numa organização oficial. Não contou com meios para concretizar esse desejo, aduziu relações de proximidade e continuidade que o código de 1928 e os programas de 1929 consolidaram depois. De fato, Fernando de Azevedo, nesses documentos, recorreu muito às soluções apresentadas por Carneiro Leão.

Ainda em 1923 os programas para os jardins de infância e para as escolas primárias veicularam diretrizes de aplicação dos métodos de ensino concêntrico e

global. Então os métodos ativos de educação foram advogados como fator de unidade da organização escolar do ensino público no Distrito Federal. Em 1929, a proposta de escola única presente nos *Programmas para os jardins da infância e escolas primarias* amparou a idéia. O método experimental das escolas primárias proveu de uma orientação geral uniforme toda a variedade de processos e recursos utilizados pelo magistério público. Favoreceu aqueles que se destinavam ao trabalho manual com a intensificação dos programas de desenho, trabalhos manuais e modelagem. E se não estreitaram os vínculos das classes elementares com as escolas e institutos profissionais, os programas mais ativos certamente fizeram da educação das crianças da escola pública também uma questão de preparação para o trabalho. A “igual” oportunidade de freqüentar o mesmo tipo de escolarização entre os 7 e 12 anos representou apenas um adiamento da diferenciação social que levava uns aos cursos técnicos-profissionais e outros aos preparatórios. Portanto, a escola única foi uma tentativa de renegociar a diferenciação. A obrigatoriedade, firmada pelo decreto n.º 3.281, de uma formação inicial comum importaria eliminar o separatismo entre a educação popular e a formação da elite já na escolarização primária. Ao menos para os pronunciamentos da Diretoria Geral de Instrução Pública isso foi válido entre 1927 e 1930. A defesa de uma educação inicial única, obrigatória e gratuita envolveu os programas de ensino dos jardins de infância e das escolas primárias nas estratégias de aparelhagem e reestruturação da escola primária. Desde a administração anterior, o controle das tecnologias de correção e amparo social pela Diretoria Geral de Instrução Pública ocorreu com base nas suposições de que a afirmação de finalidades cívicas e culturais nacionais dependia de uma comunidade escolar constituída por todos os elementos da sociedade (AZEVEDO, 1929, p. 41; CARNEIRO LEÃO, 1926, p. 49-50). Na apresentação que redigiu para os *Programmas para os jardins da infância e escolas primarias*, Fernando de Azevedo (1930, p. 12) mostrou plena convicção disso:

Quanto maior for o tempo em que na escola comum, gratuita e obrigatória, puderem viver, lado a lado, os alunos dos meios diversos, tanto mais estes, tornados adultos estarão em condições de uma compreensão e estima recíproca para a realização da unidade nacional. É à escola única que incumbe a aprendizagem da vida coletiva e do conhecimento e respeito mútuo, permitindo os alunos continuarem juntos seus estudos até o fim da escolaridade obrigatória.

O sentido que foi dado aos estudos posteriores ao fim da escolaridade obrigatória fez das escolas e institutos profissionais estabelecimentos de “diversificações sobre a estrutura inicial comum” (AZEVEDO, 1930, p. 22). Principalmente as pesquisas acerca da educação profissional feminina enfatizam que

essas instituições atuaram segundo uma série de operações específicas de contratação de professoras e organização do trabalho das alunas. No entanto, também oferecem uma oportunidade para a análise das relações de proximidade e continuidade entre as escolas primárias e profissionais alcançadas com a reforma dos programas escolares em 1929.

No levantamento que Sônia Camara (1997) empreendeu dos mecanismos de transmissão cultural acionados pelo curso de educação doméstica das escolas e institutos profissionais femininos da capital um indicativo dessa consonância eram os cursos complementares anexos. A sua abordagem da perspectiva que Fernando de Azevedo tinha do ensino profissional apontou para a ambição que havia em transformá-lo em vestibulo do ensino técnico de especialização, ou seja, elo entre as escolas primárias e as escolas profissionais (CAMARA, 1997, p. 197). Ainda outros rastros de um esforço de convergência foram percebidos na organização dos dois anos iniciais da educação profissional em forma de curso geral e na coincidência entre os propósitos que a educação doméstica tinha nos programas para as escolas profissionais femininas e os das escolas primárias. Sobretudo, a Diretoria de Instrução definiu a educação doméstica como disciplina sistematizadora de conhecimentos científicos na apropriação do doméstico a ser vivido pelas alunas, sendo o principal indício de que Sônia Camara (1997, p. 207) se valeu para argumentar que desde o ensino primário “procurava-se despertar nas meninas o valor do trabalho, particularmente do trabalho doméstico, estimulando a vocação para o lar”.

Já a preocupação com a materialidade do ensino do trabalho profissional doméstico contribuiu para dar visibilidade ao tipo de ligação entre as práticas de escolarização dos estabelecimentos de ensino primário e profissional pretendido à época da publicação dos seus novos programas. O estudo de Rosane Nunes Rodrigues (2002) acerca das representações de feminino e de educação profissional doméstica na cidade do Rio de Janeiro durante as décadas de 1920 e 1930 mostrou como foram intensamente marcadas pelo escolanovismo na tarefa de educar as meninas pobres. Segundo sua percepção, tendo sido produzidos no momento em que o ensino pela experimentação já havia se tornado uma condição para a eficácia do aprendizado, os conteúdos voltados para o aprendizado doméstico também encontraram nas experiências práticas sua sustentação (RODRIGUES, 2002, p. 82). Todavia, Rosane Nunes Rodrigues aprofunda a discussão sobre as diretrizes da reforma do ensino profissional exibindo a resignificação que então operaram na defesa das atividades úteis e produtivas e do preparo dos trabalhadores. Nesse âmbito, serviram mais para a tradução em experiências escolares

das teorias de racionalização do trabalho que propriamente para constituir espaços femininos ou de atuação feminina (RODRIGUES, 2002, p. 118).

O caráter formativo do trabalho na educação popular que, no início estava ligado a um projeto de assistência social e moral, servia agora a uma outra estratégia. O problema não era amparar a criança com o ensino de uma profissão, mas, inversamente, o problema era dirigir às profissões indivíduos aptos e sadios. As conexões que nos anos 1924-1930 a Diretoria Geral de Instrução Pública procurou realizar entre o ensino primário e técnico encontrou na assistência social um repertório de práticas capaz de colocar os estudantes pobres das escolas públicas sob as imprecações do Estado. Os principais alvos das obras de assistência organizadas pela Diretoria de Instrução foram os distritos miseráveis da cidade. Parte das escolas primárias dos subúrbios e da zona rural dispunham do copo de leite, do prato de sopa, do gabinete dentário e das caixas escolares. No Morro do Pinto, que pertencia ao 4º distrito da cidade, por exemplo, em 1926 funcionavam o copo de leite, um gabinete dentário, a distribuição de uniformes e as caixas econômicas. Nos 22º e 23º distritos têm-se notícias de que existiram instituições semelhantes em Olaria, Areia Branca, Guaratiba, Zumbi, Matadouro, Magarça e Curral Falso. Entre 1923 e 1926 foram instalados 20 Gabinetes Dentários, dez para servirem a distritos inteiros e outros dez em escolas isoladas. A partir de 1928 a instalação dessas instituições foi intensificada.

Após um biênio e meio de vigência do decreto n.º 3.281 as notícias da imprensa davam conta que as escolas da cidade já mantinham duas centenas de caixas econômicas. Segundo reportagem d' *A Noite*, de 26 de agosto de 1930, a arrecadação que obtinham era suficiente para manter o funcionamento de 60 dos 67 gabinetes dentários das escolas e distritos escolares. Aliás, a mesma matéria indicava que só o serviço dentário de cerca de 9 meses rendeu em torno de 348:109\$000, referente aos preços cobrados aos alunos, variando entre 2\$ e 7\$. A importância servia, esclarece o noticiário, para o custeio do próprio serviço. A distribuição de alimentação generalizou-se de modo a ser apurada pelo serviço de inspeção médica em estatísticas publicadas trimestralmente pela Diretoria Geral de Instrução Pública. Há ainda a informação que junto ao “prato de sopa” foram montadas cozinhas nas escolas para cuidar do preparo de alimentos frescos. Em relação ao sistema escolar, os recursos de assistência mobilizados no período de 1923 a 1930 faziam continuar toda a sorte de estratagemas que caracterizavam as técnicas de gestão e poder sobre o caráter e a aptidão dos alunos. E se

Distritos do Rio de Janeiro –DF, 1928

fonte: Planta do Districto Federal (Na administração do Prefeito Antônio Prado Júnior, 1928). Rio de Janeiro: Diretoria Geral de Obras e Viação, 1928.

patrocinavam a frequência popular das escolas públicas também implicavam a aceitação das desigualdades sociais que o sistema de instrução amparava.

Suponhamos, para argumentar, que o operário x tem um filho de 2 anos de idade e que tanto ele como a esposa trabalham em uma fábrica. Às 6:30 horas saem os três de casa. Ao passar pela creche aí fica o garotinho entregue aos cuidados de professoras que tenham o curso de aperfeiçoamento para enfermeira escolar e os pais vão buscá-lo às 17:00 horas.

Passam-se 5 anos. O garoto tem 7 e já está pois, em idade de entrar para o Instituto Ferreira Viana. Matriculá-o o pai nesse estabelecimento de assistência e aí a criança completa aos 12 anos, o seu curso primário, sendo assim, transferido para o Instituto João Alfredo ou para a Escola Visconde de Mauá conforme denote gosto para as indústrias, eletro-técnicas e mecânicas ou para a agricultura.

Aos 18 anos e na hipótese de ter sido um aluno aplicado, o garotinho que entrara para a creche aos 2 anos de idade e passará pela escola maternal, pelo Instituto Ferreira Viana e pela Escola Visconde de Mauá, permanecendo nesses dois últimos um período de 11 anos, sem nenhuma despesa para os pais. Sai um rapaz sadio de corpo e de espírito, portador de um diploma que o habilitará a ganhar o pão de cada dia e de uma caderneta de reservista que o livrará do sorteio militar (BRANDÃO, 1930, p. 2).

Nesse percurso imaginado por Augusto Lima Brandão no *Jornal do Commercio* era possível observar as aspirações e objetivos em torno das quais se foi consolidando a organização do sistema de educação popular. Ele descrevia o domínio de idéias que nutriam a reforma das instituições escolares entre 1928 e 1930. E assim mostrava como o sistema público de ensino estruturado pelo decreto n.º 3.281 beneficiaria um filho de operário. Primeiro porque socorria os pobres com assistência, instrução e formação moral e técnico-profissional, valendo-se disso, aliás, como instrumento de controle social. Depois, porque ocupava as funções que um casal não podia mais cumprir perante os seus filhos quando trabalhava nas fábricas. E à medida que essas funções prolongavam-se em instituições que se remetiam umas às outras todo um sistema de coação, controle, enquadramento e vigilância era consagrado. Em fins da primeira república, a educação popular dependia das múltiplas formas de promoção da virtude, do trabalho e da saúde que funcionavam nas escolas públicas. Não por acaso seguia uma sequência inexorável de escolarização. A cada novo nível de ensino, a criança avançava sobre a vida cotidiana dos trabalhadores. Entrava em um circuito de exigências e de tarefas cada vez mais apropriado à fixação do sujeito ao trabalho. Entretanto, o que parecia verdadeiramente importante na sistematização do ensino público não era torná-lo veículo de uma educação utilitária, mas, sobretudo, qualificar aqueles que se preparavam para a profissionalização. Talvez por isso a sua regulamentação consistiu menos na criação de um novo padrão de escolaridade para a população do que na recomposição dos mecanismos escolares insistentemente empregados desde a última década do século anterior na educação popular. Senão, ao menos, assim parecia a Augusto Lima Brandão. De muitas perspectivas, a própria saúde, um ofício e a

caderneta de reservista era tudo que se podia esperar obter do sistema público de educação popular estruturado em 1928.

transferência de prestígio social e público

Quando em 1932 Anísio Teixeira instituiu a Escola Secundária do Instituto de Educação (decreto n.º 3.810, de 19 de março), a nova organização da Escola de Comércio Amaro Cavalcanti (decreto n.º 3.804, de 16 de março) e ajustou os estabelecimentos de ensino profissional ao regime secundário de ensino (decreto n.º 3.864, de 30 de abril), o sistema público de educação popular alcançou o nível secundário. Um ano mais tarde, o novo regulamento da Escola Secundária Técnica Sousa Aguiar (decreto n.º 4.530, de 2 de dezembro) e, em 1934, as novas disposições sobre a Educação Técnico-Profissional Secundária (decreto n.º 4.779, de 16 de maio) também contribuíram para essa expansão. Em dois anos, portanto, o Departamento de Educação do Distrito Federal incluiu o ensino profissional técnico, até então mantido pelo aparelho de ensino primário da prefeitura do Rio de Janeiro, no nível secundário. E assim reconstituía a unidade e ampliava os objetivos do seu sistema escolar. Em parte porque embaralhava o ensino acadêmico e o ensino técnico numa mesma instituição, através da aliança de uma série de cursos vocacionais, práticos e acadêmicos. Por outro lado, repetia a fórmula de convívio de estudantes com diferentes objetivos sociais que na década anterior Fernando de Azevedo defendia sob a denominação de escola única. Em ambas as frentes a unificação entre “educação profissional, para o povo, e educação acadêmica, para os que presumiam não ser povo ou não o queriam ser” (TEIXEIRA, 1935, p. 87) fazia da articulação do ensino secundário com o ensino primário uma ambição política importante.

Clarice Nunes (1991, p. 260) e Diana Vidal (2000, p. 66) já mostraram que Anísio Teixeira organizou o ensino primário em dois ciclos visando atender a demanda de escolarização das classes populares, com o ciclo primário, de três anos, e de aperfeiçoamento da cultura geral das classes médias e ricas, com o curso intermediário, de dois anos. Mais importante, no entanto, foi que deixaram indicada a preocupação do diretor do Departamento de Educação em ajustar o sistema de ensino à realidade da frequência escolar. Diferentemente de Carneiro Leão e Fernando de Azevedo que

puseram em funcionamento dispositivos para, em alguns casos, elevar a 7 anos a escolarização primária, Anísio Teixeira adequou-a à frequência média de três anos ainda então verificada nas escolas elementares do Distrito Federal. Sobretudo, a legislação das escolas secundárias técnicas previu condições de matrícula mais favoráveis no ensino pós-elementar. O decreto n.º 4.779, de 16 de maio de 1934, informava que a idade mínima para a matrícula nas escolas de educação técnico-profissional secundárias era de 11 anos completos, sendo exigido para tanto o certificado de conclusão do curso elementar de 5 anos. Quando o número de candidatos fosse superior às vagas, essa legislação previa concurso entre os candidatos. Na situação inversa, isto é, em havendo vaga, a inscrição de candidatos sem o certificado de conclusão do ensino elementar era permitida mediante realização de exame de admissão. Essas disposições acerca do ensino técnico-profissional de nível secundário eram tanto acréscimos ao estabelecido no decreto n.º 3.864, de dois anos antes, quanto o resultante do arranjo entre os regulamentos das escolas técnicas secundárias Amaro Cavalcanti e Souza Aguiar³⁴. Em parte, apareceram como a consolidação de uma estratégia de difusão da educação pós-elementar na capital federal.

Anísio Teixeira conseguiu autorização para o governo municipal do Distrito Federal ministrar ensino secundário mediante a reforma administrativa da Diretoria Geral de Instrução Pública, em fevereiro de 1932. A exposição de motivos do decreto n.º 3.763 esclarecia a situação em que se obteve essa autorização. O ensino secundário era subordinado, quanto à sua organização, à legislação federal e ministrado por todas as entidades federadas do país, pelos municípios e por grande número de particulares. Ao sistema público de ensino do Distrito Federal, entretanto, ainda faltavam as vantagens desse ensino em 1932. Era um fato cujas causas Anísio Teixeira confessava não compreender. Mas que sugeria uma consequência nefasta para a integração e articulação entre o sistema escolar municipal e os sistemas escolares estaduais e federais:

O divórcio entre as entidades que mantêm o ensino primário e profissional e as que mantêm o ensino secundário e superior vai concorrendo, insensivelmente, para que se estabeleçam, no Brasil, dois sistemas escolares paralelos, fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis (TEIXEIRA, 1935, p. 142).

Já o relatório, que em 1934 reproduziu a exposição de motivos da reforma administrativa de dois anos antes, explicitou as tensões provocadas por esse estado de

³⁴ O regulamento da Escola Técnica Secundária Souza Aguiar foi estabelecido por meio do decreto n.º 4.530, de 2 de dezembro de 1933.

coisas. Para Anísio Teixeira, o ensino secundário proposto pelo decreto federal que o reorganizou em 1931, o de n.º 19.890, de 18 de abril, não reconhecia o ensino primário e profissional dos Estados e Municípios, não lhes propunha soluções de continuidade. Ao contrário, conservava a preparação intelectual necessária ao ingresso nas escolas superiores. Anísio entendeu que, nesses termos, a subordinação do ensino secundário do Distrito Federal à legislação federal impedia a necessária unidade e amplitude de objetivos dos diferentes níveis de escolarização do sistema público de ensino da cidade-capital. Colaborava ainda para isso o estabelecimento do curso secundário em um tronco comum de disciplinas, formativas e seriadas, que precediam as funções propedêuticas desse nível de ensino.

Nada disso contou com a aprovação de Anísio Teixeira cuja concepção acerca da educação secundária foi inteiramente outra, formativa em vez de preparatória. E, portanto, em relatório, também lhe importou destacar a necessidade de coordenação do ensino primário e do ensino secundário tendo em vista os mesmos objetivos culturais. Em 1934, Anísio Teixeira (1935, p. 141-142) sublinhou mais até que a estrutura escolar do ensino secundário, a unidade de propósitos concebida para todo o sistema de educação pós-elementar. Sua aposta foi a de atacar esse problema do ensino secundário da mesma maneira que na década anterior atacaram-se os problemas do ensino primário, longe das “concepções do século XIX relativas à educação pública” (TEIXEIRA, 1935, p. 141). A partir do que, justificou não só a máxima oferta de oportunidades educativas ao brasileiro e a equivalência de prestígio social dessa oferta, mas também, os mecanismos de transferência de alunos entre os diversos e diferentes ramos da educação pública. Na tentativa de fazer vingar no curso secundário a mesma orientação implementada na educação elementar advogou um ensino funcionalmente adaptado aos adolescentes e capaz de conservá-los todos na escola até os 18 anos. Mas, ao contrário do primário, o ensino secundário devia oferecer uma variada rede de programas para se ajustar às diferenças individuais de vocação e aptidão, mais marcantes na adolescência que na infância. E, portanto, o programa de implementação do ensino secundário do Departamento de Educação do Distrito Federal trouxe como corolários a *extensão* e a *flexibilidade*. Por um lado, a extensão das facilidades possibilitadas pela educação secundária à população e, por outro, um sistema de escolas secundárias diversificado e flexível na oferta de cursos engendraram as tentativas de Anísio Teixeira superar os moldes oficiais organizados pela legislação federal sobre o ensino secundário.

O principal da argumentação de Anísio Teixeira era a denúncia do compromisso que a reforma de 1931 manteve com a concepção dualista de uma educação profissional para o povo e de uma educação acadêmica para a pequena minoria de candidatos ao ensino superior. As descrições que Heládio César Gonçalves Antunha (1980) e Nelson Piletti (1987) fizeram desse compromisso mostraram-no de uma mesma forma. A solução de complementaridade entre os aspectos formativo e propedêutico no curso secundário encontrada no decreto federal n.º 19.890, de abril de 1931, pareceu a ambos os autores reforçar o estudo das humanidades clássicas, das línguas modernas e das ciências. Essas disciplinas, que ainda uma vez permaneceram prestigiadas no ensino secundário, foram alvos de novas configurações, de ramificações inéditas e de outras inserções e articulações institucionais. A substituição simultânea do antigo regime de preparatórios e da clientela envolvida nas preocupações de democratização do ensino secundário não coincidiu, entretanto, com a renúncia do seu caráter seletivo e elitista. As manobras que criaram as condições de expansão e de sistematização de uma formação seriada do ensino secundário entreteceram-no com estratégias de funcionamento e controle que tanto Antunha como Piletti analisaram. Infelizmente, as pesquisas de Antunha (1980) e Piletti (1987) não se ocuparam das relações dessas estratégias com os processos de escolarização vigentes. Principalmente, trataram da simplificação organizacional e curricular que acompanharam aquelas estratégias: a distribuição dos estudos durante a semana, a nova fórmula de duração do período escolar semanal, a extinção dos exames parcelados, a redução de disciplinas obrigatórias e os problemas trazidos pela equiparação e inspeção dos estabelecimentos de ensino secundário. Mais que os desdobramentos do ensino secundário proposto em 1931, Antunha (1980) e Piletti (1987) apontaram para a distância entre o modelo enunciado e a organização conseguida com o decreto n.º 19.890.

De fato, em sua tese de concurso para professor titular da Universidade de São Paulo, Heládio Antunha (1980) mostrou o aspecto curricular da questão. A escola secundária criada em 1931 fazia corresponder à formação geral um curso fundamental de cinco anos e à formação especializada um curso complementar de dois anos. Os anos iniciais do secundário ostentavam um currículo que cuidava da formação intelectual do aluno, englobando: português, matemática, história, geografia, desenho e educação física; física, química e história natural; francês, inglês, latim e canto orfônico. Já o curso complementar oferecia estudos preparatórios para a opção de curso superior pretendido pelo adolescente. Assim, o curso fundamental continuava e completava a

formação geral e básica iniciada pelo curso primário enquanto o complementar cumpria a função propedêutica. As referências de Antunha identificaram nessa disposição curricular uma simplificação relativa do trabalho escolar que se associava à abertura do ensino secundário para as novas camadas sociais brasileiras (ANTUNHA, 1980, p. 239 e 246). A estrutura regular e metódica prevista pela seriação obrigatória dos estudos secundários empregava um tipo de organização que, em termos de duração dos estudos, de currículos, de programas e de exames, Antunha compreendeu como deficiente no controle das práticas de ensino. A organização simultânea de um processo de simplificação de currículos e programas e de um empreendimento de sofisticação dos mecanismos de inspeção escolar marcaram o momento de instituição de um modelo exequível de formação secundária. Foi dessa história que se ocupou Antunha para concluir sobre a nova situação de funcionamento das escolas secundárias. No decênio em que a reforma esteve em vigor a solução conciliatória para o ensino secundário, de compatibilização entre os aspectos formativo e propedêutico, pareceu-lhe o principal resultado da reorganização de 1931 (ANTUNHA, 1980, p. 238-239).

De outra parte, Nelson Piletti (1987) defendeu tese de doutoramento sugerindo as implicações dessa solução dentro do repertório de manobras federais de reforma do ensino secundário. Uma vez concluído o curso fundamental, os alunos optavam por uma das três alternativas oferecidas no curso complementar, de acordo com a carreira universitária pretendida: curso jurídico, cursos de medicina, farmácia e odontologia e cursos de engenharia e arquitetura. E aí se parecia com um curso pré-universitário, no sentido de que preparava os alunos para o ensino superior com disciplinas obrigatórias ligadas às suas diversas áreas. De muitos modos, a solução de continuidade e complementaridade que o governo federal entendeu construir na década 1930 desdobrou a formação secundária na década seguinte. Em 1942, o decreto n.º 4.244, de 9 de abril, transformou o curso fundamental em ginásio e o curso complementar em colegial, reduzindo o primeiro para quatro anos e aumentando o outro em um ano, de dois para três anos. O ginásio manteve as disciplinas que se encontravam no curso secundário fundamental organizado em 1931. Já o colégio reduziu as alternativas de especialização oferecidas pelo curso secundário complementar. A partir de 1942 podia-se optar pelo curso clássico, que concentrava o ensino de humanidades, e o curso científico, que dava maior ênfase ao estudo da História Natural, Física, Química e Desenho. O significado disso para o funcionamento dos cursos secundários pareceu a Piletti confirmar a marginalização do ensino profissional imposta pelo decreto n.º 1.782-A, de 1 de janeiro

de 1925 e aceita pela Constituição de 1937, no seu artigo 129 (PILETTI, 1987, p. 68). Pelo menos até 1949 o dualismo que Anísio Teixeira criticou em relatório no ano de 1934 permaneceu operante na elaboração das políticas de ensino da União.

Nelson Piletti (1987) não é exato, no entanto, ao identificar a lei n.º 1.076, de 31 de março de 1950, como o primeiro passo no sentido da equivalência entre uma educação acadêmica e uma educação profissionalizante. Como Heládio Antunha e, também, Valnir Chagas (1984) que estudaram o sistema público de ensino a partir das reformas federais da educação pública, Piletti não considerou a inventiva do Departamento de Educação do Distrito Federal no sentido da equiparação quase duas décadas antes. Assim, escaparam-lhes as soluções que Anísio Teixeira encontrou para equiparar na escola secundária a educação profissionalizante à acadêmica entre 1932 e 1935. Ainda que vinculada ao regime da legislação federal, a organização do ensino secundário pelo Departamento de Educação na cidade do Rio de Janeiro valeu-se de uma utilização estratégica do que lhe era um inconveniente. O decreto federal nº. 19.890 ignorou o ensino profissional oferecido pelos governos estaduais e pelo Distrito Federal, mas suas diretrizes foram úteis para iniciar, nas escolas profissionais da capital, cursos secundários. De fato, o decreto com que Francisco Campos reformou o ensino secundário em 1931 oficializou-o, mediante inspeção oficial, em todo o país. A partir do que foi preciso iniciar nas escolas Amaro Cavalcanti, Rivadávia Correia, Paulo de Frontin, Souza Aguiar e na Escola Secundária do Instituto de Educação cursos secundários moldados pela legislação federal. Mas essa instalação de cursos secundários nas escolas profissionais do Distrito Federal não significou somente um esforço de equiparação. Ao contrário, tornou possível outra orientação administrativa quando permitiu interpor ao ensino profissional a educação secundária.

Desde o início, foi necessário um conjunto delicado de operações curriculares para configurar a educação técnico-profissional de nível secundário. Ele compreendeu um ajuste das peças dos mecanismos de administração existente. Com os decretos n.º 3.763, de 1 de fevereiro de 1932, e n.º 4.387, de 8 de setembro de 1933, o Departamento de Educação do Distrito Federal configurou sua estrutura de incorporação do ensino secundário. Primeiro o *Serviço de Ensino Secundário Geral e Profissional*, cuja denominação foi alterada em 1933 para *Superintendência de Educação Secundária Geral e Técnica e do Ensino de Extensão*, administrou os vínculos entre cursos profissionais, vocacionais e acadêmicos nas escolas e institutos profissionais da cidade do Rio de Janeiro. Por meio de um superintendente e um quadro de auxiliares fiscalizou,

orientou e coordenou as escolas ou cursos secundários. Entrementes ocorreu também um remanejamento do pessoal docente na estrutura de ensino pós-elementar do Distrito Federal. A incorporação aos cursos profissionais dos cursos vocacionais constituídos em 1928, a redução dos chamados cursos teóricos e cursos práticos e o agrupamento de materiais e oficinas em seções proporcionou maior flexibilidade no aproveitamento do quadro docente³⁵. Uma nova composição foi conseguida com a transferência de professores ditos do ensino profissional e dos professores provenientes do quadro dos docentes da extinta Escola Normal e do quadro dos cursos noturnos para as Escolas Secundárias Técnicas. Os decretos n.º 3.859, de 28 de abril de 1932, e n.º 4.300, de 25 de julho de 1933, cuidaram da recolocação dos docentes do quadro efetivo da antiga Escola Normal que excediam as necessidades da Escola Secundária do Instituto de Educação. Já o decreto n.º 3.864, de 30 de abril de 1932 proveu as transferências efetuadas no quadro do magistério do ensino profissional. Existiu ainda uma organização inédita dos cursos oferecidos pelos Institutos e Escolas Profissionais. Ao lado dos seus cursos regulares, o Departamento de Educação do Distrito Federal manteve cursos livres ou de extensão. O decreto n.º 4.299, de 25 de julho de 1933 instituiu nessas escolas cursos para adultos e cursos de continuação e aperfeiçoamento muito variados e destinados a completar ou ordenar melhor a cultura individual, geral ou profissional dos cidadãos residentes no Rio de Janeiro (TEIXEIRA, 1935, p. 151).

O movimento sustentado pelos muitos decretos com que Anísio Teixeira recompôs o sistema público de ensino do Distrito Federal quis estruturar o essencial da educação pós-elementar no âmbito municipal de orientação e controle. E não só aproveitou os prédios das escolas profissionais e do próprio Instituto de Educação para fazê-lo como mobilizou-os para concretizar um curso secundário de alcance social mais largo do que o presente na proposta federal. Ao lado dos cursos regulares, foram também organizados cursos livres ou de extensão. No Instituto de Educação, ficaram limitados ao aperfeiçoamento e à preparação do magistério, visando completar e ordenar melhor a cultura e o tirocínio de professores que exerciam o magistério apenas por gosto ou vocação. Já nas escolas técnicas secundárias funcionaram os cursos para adultos e os cursos de continuação e aperfeiçoamento. O ensino de adultos se fez por meio de cursos noturnos que além do aprendizado intensivo da leitura, escrita e aritmética previam

³⁵ Por meio do decreto n.º 3.864, de 30 de Abril de 1932, Anísio Teixeira suspendeu principalmente a especialização pré-determinada e rígida que o decreto n.º 3.281, de 22 de janeiro de 1928, atribuía a cada escola, organizada então por grupos de ofício.

estudos individuais, devidamente orientados. De outra parte, a criação dos cursos de extensão livres visou possibilitar à população da cidade enriquecer sua cultura individual, geral e profissional. A flexibilidade da organização desses cursos nas escolas profissionais permitiu oferecer aulas livres de língua estrangeira, história, geografia e ciências bem como aperfeiçoamento profissional através do ensino de datilografia, estenografia, mecânica, eletricidade, puericultura, chapéus, costura, malharia, flores e bordados. Outro traço desse movimento foi o aumento da matrícula nas Escolas Técnicas Secundárias que Anísio Teixeira deu conta no seu relatório administrativo de 1934. Segundo seu registro, havia 5.026 alunos matriculados nas escolas técnicas secundárias naquele ano. Nos cursos primários dessas instituições a matrícula chegou a 673 alunos. Os cursos secundários contaram 3.123 matriculados. E os cursos de extensão acusaram 1.230 matrículas.

Matrícula em 1931 (Maio)

Escolas	Curso Anexo	Curso Profissional	Total
Alvaro Baptista	38	16	54
Amaro Cavalcanti	290	297	587
Bento Ribeiro	189	103	292
João Alfredo	167	63	230
Orsina da Fonseca	117	18	135
Paulo de Frontin	241	237	479
Rivadavia Corrêa	264	150	414
Souza Aguiar	136	44	180
Visconde de Cayru	128	59	187
Visconde de Mauá	150	61	221
Amaro Cavalcanti (curso noturno)			195
João Alfredo (curso intermediário)			62
Orsina Fonseca (Curso preliminar)			85
Total	1.720	1.058	3.120

Fonte: Anísio Teixeira. *Educação Pública: administração e desenvolvimento*. Relatório Do Diretor Geral do Departamento de Educação do Distrito Federal. Rio de Janeiro, 1935, p. 149.

Matrícula em 1934

Escolas	Curso Primário						Secund.	Total Parcial	Curso de Extensão	Total Geral
	1º	2º	3º	4º	5º	total				
Visconde de Mauá	-	-	-	-	186	186	230	416	-	416
Orsina da Fonseca	7	3	39	37	75	161	141	302	240	542
João Alfredo	-	-	-	-	36	36	287	323	258	581
Souza Aguiar	-	-	-	-	109	109	128	237	192	429
Santa Cruz	-	-	88	55	38	181	79	260	-	260
Paulo Frontin	-	-	-	-	-	-	544	544	-	544
Rivadavia Corrêa	-	-	-	-	-	-	477	477	-	477
Amaro Cavalcanti	-	-	-	-	-	-	770	770	360	1.130
Bento Ribeiro	-	-	-	-	-	-	285	285	-	285
Visconde Cayrú	-	-	-	-	-	-	182	182	180	362
Total						673	3.123	3.796	1.230	5.026

Fonte: Anísio Teixeira. *Educação Pública: administração e desenvolvimento*. Relatório do Diretor Geral do Departamento de Educação do Distrito Federal. Rio de Janeiro, 1935, p. 149.

Os resultados que Anísio Teixeira pôde apresentar em 1934 tornavam provável a *expansão* e a *flexibilização* dos cursos secundários no Distrito Federal. Seus textos da década de 1930 revelavam, no meandro de um depoimento, uma ação convincente e determinada. Sobretudo, os textos de Anísio foram peças de defesa da reforma administrativa e educacional do aparelho de ensino público do Distrito Federal. Entre 1931 e 1935 as ligações estruturais e laterais entre os cursos elementares, profissionais, vocacionais e acadêmicos foram justificadas. Todo um sistema de articulações entre os diferentes níveis de ensino foi explicado por meio de um intenso trabalho de divulgação. A publicação dos relatórios administrativos e dos programas escolares, as sucessivas circulares expedidas e a reedição do *Boletim de Educação Pública* serviram de instrumentos para informar sobre as oportunidades de educação propaladas pelo Departamento de Educação. A própria maneira de consolidar essas oportunidades produziu seus instrumentos. Há vestígios de uma aparelhagem efetiva das escolas secundárias com material de expediente, material para aulas específicas, refeitórios, banheiros, campo e quadras de esportes e delicadezas arquitetônicas e estéticas³⁶. O prestígio e a satisfação por ventura experimentados por quem freqüentava as escolas técnicas secundárias proviria disto, da oferta do que de melhor existia em beleza e conforto. A atuação do corpo docente alcançou importância idêntica nas lembranças que a historiografia pôde reunir sobre o ensino dessas escolas (cf. NUNES, 2000, p. 304). E de fato nomes representativos da cultura nacional lecionaram nas escolas técnicas secundárias no período. Heitor Villa-Lobos e Cândido Portinari se beneficiaram do interesse dos pesquisadores, mas nelas trabalharam outros professores de proeminência como o foram Paschoal Lemme, José Piragibe e Benevenuto Ribeiro. O agenciamento administrativo da escolarização secundária pelo Departamento de Educação ficou completo com a celebração pública das suas realizações. Assim, as competições esportivas, os bailes de formatura, as sessões de cinema, as representações teatrais e as festas juninas e de encerramento do ano alardeavam as funções educativas das escolas técnicas secundárias do Distrito Federal. E se não compensaram as exigências e os custos que o regime da legislação federal lhes impôs atacaram a representação intimista e privada que se fazia do ensino secundário na capital da República (cf. NUNES, 2000, p. 293; SILVA, 1969, p. 317). De muitos modos, a divulgação, a aparelhagem, a atuação docente e a celebração pública do ensino técnico-profissional foram a chance que

³⁶ Cf. correspondência de Álvaro de Souza Gomes. Carta a Anísio Teixeira. *Arquivo Anísio Teixeira*, série Correspondência, Atc 33/35.05.21, CPDOC/FGV.

permitiu a essa instituição, até então absolutamente sem glória, lograr aceitação pública entusiástica.

Entretanto, a atenção que Clarice Nunes (2000) deu aos arquivos privados organizados pelo Centro de Pesquisa e Documentação da Fundação Getúlio Vargas foi suficientemente sistemática para perceber outros extratos de acontecimentos provocados com a criação das escolas técnicas secundárias e dar-lhes as dimensões. Cercando-se da documentação concernente à vida no Departamento de Educação do Distrito Federal de 1932 a 1934, Nunes encontrou os indícios que invariavelmente escaparam às análises sobre as reformas federais do ensino secundário. Em certo sentido, o movimento da Escola Nova, a profissionalização dos professores, a criação de uma rede municipal de ensino da escola primária à Universidade e o estreitamento das relações da escola pública com a cidade configuraram-lhe apenas o extrato mais visível de acontecimentos, imediatamente conhecidos e reconstituídos sem muitas dificuldades. Por baixo desse extrato de acontecimentos, identificou um outro tipo de acontecimentos, um tanto mais difusos. Acontecimentos que todos tinham uma certa consciência, mas de modo algum uma mesma percepção. A distribuição do poder de decisão nas Escolas Técnicas Secundárias, por exemplo, foi experimentada, por uns, como oportunidade social e vivida, por outros, como um grande risco para a autoridade pedagógica (Nunes, 1992, p. 169). Com as relações que pôde estabelecer a partir da série documental coligida junto aos códices do arquivos Anísio Teixeira, Filinto Müller, Pedro Ernesto, Lourenço Filho e Gustavo Capanema, Clarice Nunes demonstrou estarem naquele momento circulando em âmbito escolar imagens que as elites da cidade recusavam a associar à escola. Por meio da descrição dos incidentes, dos obstáculos, das crises e resistências que ocorreram nas escolas técnicas secundárias, Nunes apontou para uma alteração da dimensão simbólica da representação do urbano nesses estabelecimentos. Suas análises dos embates e conflitos verificados nas instituições do ensino secundário administradas pelo município da capital evidenciaram que, então, a diluição de fronteiras entre as classes sociais, a extensão do saber erudito fora do circuito das elites e as tentativas de organização política da juventude por grupos articulados à margem das instâncias do Estado faziam parte da vida escolar. Depois, ainda por baixo desses acontecimentos, Clarice Nunes indicou outros mais difíceis de localizar, que escassamente foram perceptíveis aos contemporâneos. O processo pelo qual a transformação dos comportamentos demográficos da escola secundária produziu desvios nas rotinas educativas, nas solidariedades territoriais e nos hábitos de ofícios tem importância para

a história da educação e, talvez, da própria cultura, mas as pessoas que lhe foram contemporâneas, provavelmente, não se deram conta dele. Também a reversão da mentalidade privada dos espaços escolares foi um acontecimento por demais difuso, atmosférico, policéfalo para permitir uma percepção imediata das suas conseqüências ou efeitos. O fato de que a demanda escolar tenha crescido abruptamente e os hábitos arraigados de uma rotina estabelecida sofrido arranhaduras importantes foi o que tornou, em parte, possíveis as instituições e as regras que governaram o mercado de bens simbólicos da cidade nas décadas seguintes. Mas ninguém viveu esse acontecimento como se puderam viver as realizações empreendidas pelas reformas da instrução pública. Foi um acontecimento, mas um acontecimento somente compreendido pela recriação do objeto de pesquisa: o produto de uma estratégia de desvio da investigação capaz de multiplicar os ângulos de construção desse objeto e os extratos em que fundou alicerces (NUNES, 1992, p. 152).

Entre o muito que escapa quando se ignoram as exigências não sabidas pelos indivíduos mas que, no entanto, regularam suas representações e ações e o pouco que se pode construir e significar ao considerá-las na pesquisa interessam, ainda uma vez, as relações. O uso de métodos específicos de investigação beneficiou o estudo das opções políticas e sociais presentes na organização do sistema educativo com o inventário das suas diferentes manobras e estratégias. E, assim, aparelhou a pesquisa para atacar a questão das reformas da educação pública a partir dos seus vestígios mais modestos, dos seus signos menores. Se o resultado não foi o avesso daqueles obtidos por uma abordagem conceitual ou tipológica, a interpretação e a reconstrução histórica a partir de vestígios e de indícios permitiu a localização de *micro-transformações* inacessíveis a outro tipo de enfoque. Eis a mutação que fez os cursos secundários organizados nas Escolas e Institutos Profissionais do Distrito Federal irromperem na historiografia educacional como contraponto político ao código de valores, normas e restrições sobre o qual a administração federal da educação agia (MENDONÇA, 2002). Também foi o recurso de que se valeu a reflexão acerca dos dispositivos, dos processos de trabalho e dos materiais de ensino introduzidos nos cursos secundários da capital federal entre 1932 e 1934 (VIDAL, 2001). Mais que as ligações entre uma construção social transformável e as condições nas quais suas transformações se realizaram, a história das Escolas Técnicas Secundárias suscitou uma apreciação crítica do modelo escolar secundário brasileiro. Uma evolução diferente foi então entrevista quando essa perspectiva se estabeleceu na historiografia. Tanto quanto as formalizações ciclópicas

da macro-história sofreram revisões significativas, uma vez interrogadas em seus modos de reconhecimento e veracidade, a materialidade dos objetos e a atenção dada às formalidades das práticas encontraram uma outra pertinência nos níveis mais abrangentes da interpretação histórica. A partir desse ângulo, a compreensão das reformas do ensino secundário como o corolário político das disputas entre os diferentes aparelhos de poder do Estado, como apontou Ana Waleska Mendonça, ganhou plausibilidade. A atenção aos tipos de poder construídos no Ministério da Educação e no Departamento de Educação do Distrito Federal pode ajudar a explicar o duplo esforço de reorganização e renovação do ensino secundário que foram o Decreto Federal n.º 19.890 e os decretos municipais n.º 3.864, de 30 de abril de 1932, e n.º 4.779, de 16 de maio de 1934.

Ocorre que há, nos testemunhos sobre a inclusão do dito ensino profissional técnico no nível secundário, uma perfeita consciência do significado da manobra. Anísio Teixeira abriu uma possibilidade de resistência à uniformidade funcionalista da reforma federal do ensino secundário, cujo sentido não lhe escapou. Em 1935, quando publicou *Educação para a democracia*, estava ciente de que as diferenciações de programas e cursos que assegurou para as Escolas Secundárias Técnicas confrontava a centralização rígida de todo o sistema secundário proposta pelo decreto n.º 19.890. Também Carneiro Leão sublinhou o esforço que de 1932 a 1934 fez dessas escolas uma tentativa de flexibilização dos planos de curso secundário ao publicar, no ano seguinte, *Tendências e diretrizes da escola secundária*. Ambos sublinharam a multiplicidade das oportunidades de formação presente no curso secundário geral, industrial, comercial ou de educação artística e musical. Viram na organização desses cursos, nas indicações dos seus métodos de ensino e na definição dos currículos e planos das Escolas Secundárias Técnicas toda uma série de procedimentos pelos quais se pôde evitar o regime *uniformizante* desenvolvido pelo governo federal. Foi igualmente o que Faria Góes (1934) viu quando descreveu e explicou o funcionamento do regime de promoções e dos currículos dos cursos secundários oferecidos pela municipalidade. Em 1934, a organização flexível dos vários currículos diferenciados desses cursos já permitia um discurso sobre a sua realidade. Ao publicar o opúsculo *A Escola Secundária Técnica*, Faria Góes deu como certa a oferta de currículos segundo interesses individuais, as facilidades de passagem de um plano para outro e, em cada um deles, o ensino de matérias comuns e especiais. Entretanto, o que Faria Góes muito simplesmente descreveu, Anísio Teixeira (1935, p. 91) desdobrou: “dever-se-iam permitir, com a

devida fiscalização, ensaios de seriações, de métodos, de planos de estudos”. E, apesar de simpatizar com a tentativa, Carneiro Leão (1936, p. 228) apontou os limites da organização do ensino secundário no Distrito Federal: “ante a rigidez do curso secundário federal, porém, único reconhecido para acesso ao ensino superior, o sistema permanece inflexível, no primeiro ciclo em todos os planos e no segundo ciclo do plano, curso secundário equiparado”.

Tanto Faria Góes quanto Anísio Teixeira e Carneiro Leão revelaram nos meandros de seus textos a disposição das Escolas Secundárias Técnicas no Distrito Federal. E não deram conta só do tipo de arranjo conferido aos regulamentos, aos programas e meios acionados para criar essas escolas mas, sobretudo, do uso tático da lei federal. Portanto, interessaram-lhes, além dos recursos para enriquecer a função educativa do ensino secundário, os processos de direção e os instrumentos de administração dessa instituição. Isto é, observaram mais que a série de finalidades específicas da educação secundária, os modos através dos quais o Departamento de Educação do Distrito Federal procurou alcançá-la entre 1932 e 1934. Foram insistentes as explicações sobre métodos e currículos. A constituição de programas paralelos ao “curso tronco” e o funcionamento concomitante de matérias comuns a todos os cursos, de matérias peculiares a cada curso ou de matérias de livre escolha em cada curso autenticavam o intuito de fazer variar e de flexibilizar o sistema secundário de educação. Do mesmo modo, Anísio Teixeira (1935), Carneiro Leão (1936) e Faria Góes (1934) informaram sobre as modificações nas funções administrativas do Departamento de Educação e na preparação dos professores. Especialmente, compartilharam a compreensão de que tanto a “fiscalização estimuladora do ensino” como o “estudo científico da educação” eram ações desencadeadas para implementar uma larga rede de programas variados e para se ajustar a educação secundária às diferenças individuais de vocação e de aptidão. Sobre esse sistema de organização descreveram-se também suas funções, sua capacidade de oferecer às diferentes classes sociais e ocupações um certo sentido de equivalência ou identidade de prestígio social. E isto foi muito importante para a apresentação das Escolas Secundárias Técnicas como veículos de formação. Os testemunhos de Anísio Teixeira, Carneiro Leão e Faria Góes balizaram alguns dos dispositivos pelos quais isso se deu no momento mesmo em que surgiram.

Ainda que os testemunhos de Anísio Teixeira, Carneiro Leão e Faria Góes caracterizem instituições, procedimentos, análises e reflexões, táticas e estratégias conhecidas pela historiografia do ensino secundário, suas imprecisões e intuições não

se constituíram objetos dignos de análise. Em certa medida, foram as conexões, os apoios, os entrecruzamentos e as articulações desses testemunhos que não tiveram descrição. Assim, os artifícios para manipular as relações de força que agiam entre as diferentes instâncias governamentais, os meios utilizados para dispor da lei federal a fim de se alcançar objetivos diferentes dos do Ministério e, mesmo, o modo de administrar a construção de um novo domínio legal quando da implementação do ensino secundário no Distrito Federal permaneceram vestígios estranhos aos testemunhos. À historiografia, portanto, escapou algo da instrumentação por meio da qual as escolas secundárias foram arquitetadas no Departamento de Educação do Distrito Federal. Escapou-lhe aquilo que tanto o diretor do Departamento de Educação quanto o funcionário da Superintendência do Ensino Secundário e o professor de Educação e Sociologia da Universidade do Distrito Federal “omitiram” dos seus testemunhos e análises. Os mecanismos não jurídicos de gestão pública dos quais se serviram diretor-geral, superintendente e professor não foram confessados. Do mesmo modo, nenhum deles prestou conta da prática política da direção da educação pública, da superintendência do ensino secundário ou da docência no Instituto de Educação. Contudo, entre os fatos gerais, as estratégias globais e as tarefas já realizadas, que esses testemunhos e análises configuraram e cuja inteligibilidade a historiografia garantiu quando admitiu as suas condições de produção, existiram intrigas mais múltiplas e, como alerta Paul Ricoeur (1994, p. 65-71), só parcialmente integráveis à trama principal. Assim, as imprecisões dos textos resistiam nas entrelinhas ao exercício do poder federal na educação secundária. Mais que certezas militantes havia a intuição sobre o alcance da máxima oferta de oportunidades educativas para o brasileiro:

Si o plano de educação a ser estabelecido pelo governo da União e dos Estados não perturbar a execução de uma flexibilidade legítima o Distrito Federal, como o país inteiro, poderá oferecer, imediatamente, a seus sistemas de educação, uma orientação científica e perfeitamente acorde às exigências de suas comunidades (CARNEIRO LEÃO, 1936, p. 228-229).

O trabalho de Anísio Teixeira no sentido de *expandir e flexibilizar* o sistema escolar que o Departamento de Educação do Distrito Federal administrava foi convicto e convincente. A Escola Técnica Secundária foi um instrumento efetivo desse trabalho e durante os anos de 1932, 1933 e 1934 o ensino secundário ficou articulado ao aparelho de ensino primário e aos serviços da prefeitura do Rio de Janeiro. Entretanto, a sua operação fundamental não foi uma criação técnica mas uma manobra administrativa. Mais que transfigurar as diretrizes federais por meio de uma organização institucional original, a capacidade do Departamento dirigido por Anísio Teixeira de balizar as

ligações, as extensões e as articulações entre profissionais, instituições e programas de formação do ensino secundário edificou-lhe uma estrutura na qual diferentes classes sociais podiam obter prerrogativas sociais semelhantes. A organização da educação secundária no âmbito do Departamento de Educação se deu por meio da criação da Escola Secundária no Instituto de Educação e da reinstalação dos estabelecimentos de ensino profissional da capital. Isto é, em uma Escola Secundária para servir como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino aos cursos de formação de professores e mais as escolas Amaro Cavalcanti, Paulo de Frontin, Rivadávia Corrêa, Orsina da Fonseca, Visconde de Mauá, João Alfredo, Souza Aguiar, Bento Ribeiro, Visconde de Cayru e Santa Cruz. Nos três anos que foi preciso para fazer essas 11 instituições compartilharem a mesma estrutura, o atendimento à legislação federal e a modificação da organização que a reforma de 1928 deu às escolas profissionais dominaram a obra de incorporação do ensino secundário às atividades administrativas do Distrito Federal. Segundo o próprio Anísio, tratava-se de ajustar algumas peças do mecanismo existente até que um vasto inquérito, visando apurar necessidades e condições sociais diversas do meio, permitisse organização racional, de caráter mais definitivo (Teixeira, 1934, p. 145). Ainda assim, em 1932, sobre as encostas das duas frentes que eram o decreto n.º 19.890 e o decreto n.º 3.281 vigorou o ensino secundário do Departamento de Educação do Distrito Federal.

Formalmente, o decreto n.º 3.763, de 1º de fevereiro de 1932, criou tanto o ensino secundário quanto o seu serviço de superintendência, o Serviço de Ensino Secundário Geral e Profissional. Na prática, entretanto, esse serviço antecedeu em pouco mais de um mês o funcionamento dos primeiros cursos secundários da municipalidade. Se não preparou a instalação desses cursos, indicou suas diretrizes. Cuidou da incorporação dos cursos vocacionais aos cursos profissionais e do novo aproveitamento dos professores desses cursos. Mas somente em março viu organizado na Escola Amaro Cavalcanti e no Instituto de Educação o ensino secundário. Porém comprometeu-se com justificações muito diferentes. No primeiro caso, a impossibilidade de atender as exigências federais de regulamentação das “profissões econômicas” precipitou as modificações do ensino comercial na Escola Amaro Cavalcanti. De acordo com o decreto federal n.º 20.158, de 30 de junho de 1931, o decreto n.º 3.804, de 16 de março de 1932, estabeleceu nessa escola os cursos propedêutico, de perito-contador e de auxiliar de comércio. E, para cada um deles, o ensino de História das Civilizações, de Noções de Física, Química e História Natural, de

Caligrafia, de Merceologia e Tecnologia merceológica e Economia Política e Finanças. No caso da Escola Secundária do Instituto de Educação foi outra a via de efetivação. Aproveitou-se a reforma do ensino secundário estabelecida pelo decreto n.º 19.890 para constituir junto à Escola de Professores uma instituição capaz de prover à organização de um curso complementar especial para o ingresso nessa escola. Dado que o segundo ciclo do ensino secundário se dividia em cursos já orientados para as diversas especialidades profissionais de nível superior pareceu oportuno aparelhar a Escola Secundária do Instituto de Educação para dar realidade a uma Escola de Professores de nível superior. Assim, três dias depois da reorganização da Escola Comercial Amaro Cavalcanti, o decreto n.º 3.810, de 19 de março de 1932, regulou a prévia exigência do curso secundário para a formação técnica de professores no Instituto de Educação. E, embora tenha obedecido integralmente as diretrizes federais para o funcionamento dos cursos secundários, deu-lhe outra organização. Ao invés de distribuir o ensino por matérias discriminadas ou cadeiras, compreendeu-o em 9 seções: Português, latim e literatura; Francês inglês e alemão; Geografia, história, sociologia e história da filosofia; Matemática e estatística; Ciências naturais, física, química e história natural; Fisiologia, psicologia e higiene; Desenho e trabalhos manuais; Música e, por fim, Educação Física. O ciclo complementar especializado para a admissão na Escola de Professores compreendeu a continuidade dos estudos de literatura, inglês ou alemão, desenho e educação física e ainda os cursos de fisiologia humana, psicologia, estatística aplicada à educação, história da filosofia e sociologia.

Somente depois de constituída na Escola Secundária do Instituto de Educação a organização das matérias de ensino por seções foi experimentada nas escolas e institutos profissionais do Distrito Federal. Em abril de 1932, o ajuste dos estabelecimentos de ensino profissional ao regime instituído pelo decreto n.º 3.763 criou para eles cursos secundários gerais e profissionais. As disposições do decreto n.º 3.864 regulamentaram a distribuição das matérias desses cursos em dez seções, gerais e técnicas. A primeira seção cuidou do ensino de Português, Latim e Literatura, a segunda das Línguas estrangeiras modernas: francês, inglês e alemão. A terceira sessão foi a de Geografia e História, responsável pelo ensino de geografia e corografia do Brasil, história da civilização e do Brasil, do comércio, indústria e agricultura. Da quarta seção, Matemática e matemática aplicada, constaram o ensino de matemática, mecânica e mecânica aplicada, noções de resistência dos materiais e de matemática comercial e financeira. A quinta seção contemplou as Ciências físicas e naturais e higiene num

conjunto de nove disciplinas: introdução às ciências, física e química, eletricidade, história natural, agricultura e zootecnia, higiene geral, individual e industrial e puericultura, química aplicada, merceologia e tecnologia merceológica. A sexta seção reuniu as matérias ligadas ao estudo de Economia política, direito e legislação: economia, política e finanças, seminário econômico, noções de direito constitucional e civil, noções de direito comercial, terrestre e industrial, prática do processo civil e comercial, legislação fiscal. Na sétima seção, foram agrupadas as disciplinas de contabilidade, contabilidade bancária, contabilidade mercantil, contabilidade industrial e agrícola, técnica comercial e processo de propaganda e estatística que constituíam o ensino de Contabilidade, técnica comercial e estatística. À oitava seção corresponderam o ensino de Caligrafia, Estenografia, Mecanografia e Datilografia. A nona seção compreendeu as Artes: desenho artístico e industrial, modelagem, música e canto orfeônico. Finalmente, a décima seção foi a de Educação Física. Somaram-se ainda a essa estrutura 8 seções de oficinas: trabalhos em madeira; trabalhos em metal e mecânica; eletricidade; artes gráficas; agricultura e zootecnia; construção civil; artes domésticas e artes do vestuário. Esse conjunto substituiu as cadeiras de ensino profissional estabelecidas pelo decreto n.º 3.281, de 23 de janeiro de 1928. Ao trabalho de reestruturação das escolas e institutos profissionais seguiu-se, portanto, a desmontagem das funções, dos instrumentos e dos mecanismos que serviram para sistematizar o ensino profissional quatro anos antes. De modo que, mesmo em consonância com o modelo de especialização dos ofícios, as transformações de 1932 fizeram dele uma opção entre outras nas escolas e institutos profissionais da capital.

As manobras para estruturação do ensino secundário não pararam por aí. Foram ainda precisos dois anos para instaurar e desenvolver os dispositivos previstos no decreto n.º 3.864, de 30 de abril de 1932.

Não tendo sido possível a concessão para as escolas profissionais femininas Paulo de Frontin e Rivadavia Corrêa do mesmo benefício da Escola Secundária do Instituto de Educação, foi cobrada das alunas que cumpriam o regime da legislação federal uma taxa especial para atender ao pagamento da fiscalização. Foi o que determinou o decreto n.º 3.919, de 22 de junho de 1932 no seu artigo primeiro: “uma taxa especial, afim de atender à quota da fiscalização necessária à equiparação ao regime instituído pelos decretos do Governo Provisório, números 19.890, de 18 de abril de 1931, e 21.241, de 4 de abril de 1932”. À semelhança da solução encontrada para a nova organização da Escola de Comércio Amaro Cavalcanti, a quota de 60\$000

(sessenta mil réis) serviu para garantir o reconhecimento federal da equivalência dos cursos secundários gerais das escolas profissionais femininas. O Instituto Orsina da Fonseca pela sua feição de internato exigiu uma organização especial. O Departamento de Educação manteve o ensino primário anexo e prosseguiu estudos para modificar os seus cursos profissionais. Também na escola profissional feminina Bento Ribeiro os cursos secundários não tiveram início em 1932. A situação foi idêntica nas escolas profissionais masculinas. Em nenhuma delas os cursos secundários funcionaram naquele ano. Tiveram todas a mesma modificação geral referente aos antigos cursos complementares anexos e ligeiras modificações na organização que lhes deu a reforma de 1928. Até o início do ano letivo de 1934 somente o regulamento da Escola Secundária Técnica Souza Aguiar estava preparado. O decreto n.º 4.530, de 2 de dezembro de 1933, encarregou-se disso. Não só determinou as condições de provimento dos cursos secundários da Escola Técnica Souza Aguiar como fez da Escola Álvaro Batista uma seção daquela escola. Previu um funcionamento escolar organizado em trabalhos de aulas, oficinas e laboratórios afim de assegurar o desenvolvimento das habilidades práticas dos alunos. A Escola Amaro Cavalcanti teve sua organização completada um ano antes. O regulamento interno, previsto pelo decreto n.º 3.963, de 30 de julho de 1932, conferiu formalidade à oficialização da Escola de Comércio do Distrito Federal. Em seus fins e organização, na orientação do ensino dos programas e da seriação das matérias, na constituição das turmas e nos regimes de aula prevaleceu a institucionalização de uma especialização profissional. Avançou, porém, sobre a orientação da vida escolar dos alunos. Foi na Escola de Comércio Amaro Cavalcanti que o Departamento de Educação implementou o regime educacional da autonomia escolar. A proposta do regimento decretado em julho de 1932 foi fazer da disciplina escolar uma responsabilidade dos próprios alunos. Assim, ao lado do ensino comercial funcionaria, a partir do 2º semestre de 1932, um regime de educação secundária baseado nas relações amistosas entre alunos e mestres, na prática de uma vida social plena e, enfim, na prática das instituições democráticas.

Quando o ano letivo de 1933 chegou ao fim, a Escola Secundária do Instituto de Educação completou sua organização funcional. Em outubro, o decreto n.º 4.448 definiu-lhe as atribuições. No mês seguinte, o decreto n.º 4.489 unificou em uma só categoria o corpo docente da Escola Secundária do Instituto de Educação e estipulou as suas condições de exercício, as suas condições de aperfeiçoamento cultural e técnico e as suas condições de ensino. Portanto, um conjunto de dispositivos legais disciplinou a

jornada de trabalho, os vencimentos e as condições do trabalho docente dos professores e também o funcionamento da Escola de Professores. Cuidou-se primeiro da organização do ensino e da distribuição das aulas nas escolas Secundária e de Professores do Instituto de Educação. Foi com o decreto n.º 4.448, de 16 de outubro, que o Departamento de Educação determinou o tempo de até 21 horas semanais de trabalho obrigatório em aulas ou serviços técnicos. A carga horária ficou organizada em 12 horas letivas na cadeira de exercício, incluídos o tempo gasto em trabalhos práticos de laboratório com alunos, e mais seis horas de trabalho nessa cadeira ou em cadeiras afins quando designada pelo Diretor da Escola. Estavam incluídas ainda mais três horas de trabalho quando do exercício da chefia de seção. Outro dispositivo de outubro de 1933 confiava ao Departamento de Educação a fixação de contribuição mensal dos alunos para atender as despesas do curso de formação de professores secundários e técnicos especializados desse ensino. Assim, mais que o funcionamento da Escola Secundária e da Escola de Professores interessou à administração geral do ensino viabilizar a implementação do sistema secundário da formação docente. Em seguida, o decreto n.º 4.489, de 11 de novembro, sublinhou a importância das normas regulamentares do trabalho docente e das boas regras da moral para a boa disciplina e cordialidade na sede do Instituto. E se unificou o corpo docente da Escola Secundária numa mesma categoria, escalonou o acréscimo dos vencimentos segundo um novo padrão de exigências. Em cada biênio fazia justiça ao acréscimo de vencimentos os professores que cumprissem 90% de assiduidade, as determinações administrativas e os prazos para correção de provas e exercícios didáticos, que fossem pontuais e não tivessem incorrido em qualquer penalidade prevista em regulamento. Havia também condições de aperfeiçoamento técnico e cultural para cumprir: publicação de trabalho de uso recomendável aos diversos cursos do Instituto ou publicação de obras de cultura geral, julgadas de mérito pelo Conselho Técnico do Instituto de Educação. Completavam as exigências profissionais para o aumento dos vencimentos a boa reação das classes ao ensino, verificada pela assiduidade dos alunos às aulas, disciplina e aproveitamento dos alunos, o interesse pela adaptação de novos métodos e processos didáticos e capacidade para por isso em prática, o interesse pelas atividades educativas extra-classe e vida social do Instituto e a execução perfeita dos programas de ensino. O essencial, portanto, era configurar o conjunto profissional, a vida funcional e as relações sociais mais compatíveis com as funções de educador a que grande parte do corpo discente do Instituto se destinava.

O Departamento de Educação do Distrito Federal estruturou de duas formas o ensino secundário do sistema público de educação da capital. Entre 1932 e 1933 as Escolas Secundárias Técnicas e a Escola Secundária do Instituto de Educação tornaram factíveis o enquadramento escolar de vários cursos industriais, comerciais e de educação artística e musical e de formação docente. Em 1934, quando tudo estava mais ou menos funcionando segundo uma nova ordem, elas sofreram arremates visíveis. Foi o momento de consolidação do que o decreto n.º 3.864, de 30 de abril de 1932, havia organizado nas Escolas Técnicas Secundárias e de incorporação, nessas escolas, das soluções previstas para regulamentar o trabalho docente na Escola Secundária do Instituto de Educação. As disposições do decreto n.º 4.779, de 16 de maio, sobre a educação técnico-profissional secundária apenas regulamentaram uma instituição já estruturada para atender diferentes expectativas de instrução pós-elementar. Sobre a Escola Secundária do Instituto de Educação, o decreto n.º 5.000, de 11 de julho, não acrescentou nenhuma novidade ao que os decretos n.º 3.810, n.º 4.448 e n.º 4.489 instituíram. Cingiu e circunscreveu-os, entretanto, num só dispositivo de lei. Detalhou as finalidades, a organização e o regimento da Escola Secundária do Instituto e reuniu às atribuições docentes indicadas no decreto n.º 4.489 as incumbências da administração e da representatividade discente. E assim, do mesmo modo que a educação técnico-profissional secundária, o ensino secundário do Instituto de Educação possuiu uma estrutura de formação antes de ter seu funcionamento consolidado. Mas, diferentemente das Escolas Técnicas Secundárias, a Escola Secundária do Instituto foi também uma escola de seleção para uma escola de ensino superior e uma escola de demonstração. Ainda que mantidas em 1934, a diferenciação e simultaneidade de diferentes redes de formação nas Escolas Técnicas Profissionais Secundárias e na Escola Secundária do Instituto de Educação encontraram canais muito estreitos, afunilados e insuficientes de promoção social nos decretos n.º 4.779 e n.º 5.000. A contrapartida foi a criação de possibilidades “permanentemente” abertas de valorização profissional e especialização. Efetivamente, foram mais definitivos os funcionamentos regulamentados em 1934.

As Escolas Técnicas Secundárias tiveram o maior sucesso em criar experiências de educação profissional animadas de espírito de solidariedade e cooperação social e dotadas de senso prático, capacidade e interesse pela experimentação científica, hábitos de saúde, de leitura e de trabalho. Nelas, os cursos secundários ajustados ao regime previsto nas leis federais foram ampliados com trabalhos de oficinas afim de aproximar da educação técnica o ensino humanista. Mais práticos, os cursos intensivos foram uma

solução mais rápida de habilitação dos alunos maiores de 12 anos que não tiveram tempo suficiente de permanência em escola primária. As matérias lecionadas nesses cursos contavam com o mínimo suficiente de instrução teórica e um ciclo completo de aprendizagem profissional. Mas, foi para os cursos técnicos de grau secundário que o Departamento de Educação redesenhou a organização das oficinas nas escolas profissionais. Em suas 7 seções foi distribuído o ensino de 41 técnicas e ofícios. Carpintaria, marcenaria, tornearia, entalhação, estofaria e trabalhos em vime e bambu foram responsabilidade da 1ª seção. A 2ª seção reuniu o ensino de mecânica e em metal: modelação, fundição, latoaria, funilaria e estamparia, tornearia, ajustagem, ferraria, serralheria, caldearia, montagem de máquinas e motores de combustão interna. Na 3ª seção predominou o estudo das instalações e máquinas elétricas, telegrafia e telefonia, radio-telegrafia e rádio-telefonia e eletro-química. A 4ª seção reuniu o ensino de horticultura, jardinagem, pomicultura, avicultura, sericultura e zootecnia. Carpintaria e marcenaria também foram ensinadas na 5ª seção, de construção civil, que também formava para o exercício da alvenaria e estucaria, pintura e decorações e para a instalação de dispositivos sanitários de luz e calor. A 6ª seção foi a de artes domésticas: administração doméstica, decoração do lar e arte culinária. E, finalmente, a 7ª seção preparava para o corte e costura, para a fabricação de chapéus, rendas e bordados, para a tecelagem e para a produção de arranjos de flor. Nada faz supor que todas as 7 seções de oficinas tenham tido existência simultânea numa só instituição. O que pareceu ligá-las não foi uma questão de espaço físico, mas o sistema sob o qual funcionaram. As escolas técnicas secundárias fizeram os seus mais diferentes equipamentos desenvolverem senão uma mesma oportunidade de educação e cultura para a adolescência, ao menos, uma importante área de contato entre o espírito prático dos cursos vocacionais e semivocacionais e o espírito cultural do curso acadêmico.

Também a Escola Secundária do Instituto de Educação deveu muito da sua vitalidade à proposta organizacional do Departamento de Educação. Ao primeiro ciclo, propedêutico de cinco anos, seguiram-se quatro tipos diferentes de cursos complementares cujo objetivo era habilitar a matrícula nas escolas superiores. A frequência nesses cursos era de um ano para os candidatos à matrícula no curso de preparação regular do magistério primário da Escola de Professores e de dois anos para os candidatos à matrícula nos cursos jurídicos, nos cursos de medicina e nos cursos de engenharia ou de arquitetura. Assim, superado o curso fundamental, o aluno era admitido ao ciclo complementar durante o qual freqüentava um programa de ensino

específico. E, então, o ensino de literatura constava apenas dos cursos de preparação de professores e para os cursos jurídicos. A preparação de professores e de candidatos às carreiras jurídicas compartilhavam ainda o ensino de história da filosofia, biologia geral, higiene, estatística, economia e sociologia. A sociologia aparecia ainda nos cursos para os candidatos à matrícula nas escolas de engenharia e arquitetura. O curso de psicologia e lógica estava presente na preparação de candidatos ao exercício da medicina, do direito, da engenharia ou da arquitetura. Do mesmo modo, nos cursos para os candidatos ao magistério, à medicina, à odontologia, à farmácia e à engenharia ou à arquitetura havia aulas de desenho. Estudavam inglês ou alemão somente os candidatos aos cursos da Escola de Professores e aos cursos de medicina. E o ensino de matemática, física, química e história natural aproximava os cursos complementares para ingresso nas escolas de ensino superior de medicina, odontologia ou farmácia e de engenharia e arquitetura. A particularidade de cada um dos cursos complementares estava na presença de poucas disciplinas específicas. Eram disciplinas exclusivas dos cursos para os candidatos à matrícula na Escola de Professores o canto orfeônico, o direito e a educação física. Para os candidatos aos cursos jurídicos o ensino de latim e geografia estava na mesma situação de exclusividade. Aos candidatos aos cursos de engenharia e arquitetura o estudo de cosmografia era a única distinção. E, para os candidatos aos cursos de medicina, odontologia e farmácia era a distribuição das disciplinas que diferenciava a configuração dos seus dois anos de preparação. Desta forma, ao término dos seis ou sete anos de ensino secundário no Instituto de Educação o aluno concluía sua escolha profissional. Encontrava na Escola Secundária do Instituto os caminhos possíveis de acesso às profissões de nível superior.

O funcionamento da Escola Secundária do Instituto de Educação organizado pelos decretos n.º 3.810 e n.º 4.448 entre março de 1932 e outubro de 1933 permaneceu vigente depois de 1934. As estruturas operacionais consolidadas pelo decreto n.º 5.000 alcançaram, entretanto, as minúcias do seu modelo institucional. Resultaram da capacidade de coordenar de forma eficiente o controle dos trabalhos didáticos e do uso dos laboratórios, museus e gabinetes de estudo. Mesmo nos limites da pirâmide organizacional taylorista, hierárquica e parcial, a Escola Secundária do Instituto de Educação superou a discricionariedade criativa requalificando a participação docente nos dispositivos de comando das suas tarefas técnicas. Aliou à chefia de cada seção de ensino, desempenhada por um professor especialmente designado pelo diretor da Escola, a função de professor-chefe, responsável pela direção de cada disciplina. As

dimensões dessa rede de superintendência e acompanhamento alcançaram dez seções de ensino, 24 disciplinas e 96 professores. A coordenação e o acompanhamento das tarefas e do trabalho docente na Escola Secundária do Instituto contou com o planejamento e a chefia dos professores Clóvis do Rego Monteiro, na seção de Português, latim e literatura; Sylvio Froes de Abreu, na seção de Geografia, história, sociologia e história da filosofia; Carlos Werneck na seção de Ciências naturais, física, química e história natural; Aramis de Mattos na seção de Fisiologia, psicologia e higiene; Nereo Sampaio na seção de Desenho e trabalhos manuais; José Paranhos Fontenelle na seção de Matemática e estatística e Alfredo Raymundo Richard, na seção de música. Também chefiaram e contribuíram com a organização dos cursos da Escola Secundária do Instituto de Educação as professoras Didia Machado Fontes na seção de Francês, inglês e alemão e Margarida Fryer, na seção de Educação Física. Esta montagem do aparelho de direção dos trabalhos escolares sustentou e levou adiante a profícua experimentação organizacional, curricular e didática que foi a Escola Secundária do Instituto de Educação do Distrito Federal. O decreto n.º 5.000 expressou a preocupação que o Departamento de Educação tinha com a execução dos programas, com a coordenação dos processos didáticos e com a harmonia entre a regulamentação do trabalho docente e administrativo e o regimento escolar. Mais que a integração de ensinamentos e atividades práticas interessou a perfeita coincidência de interesses e fins entre os membros da instituição escolar e a própria instituição. Direccionada aos docentes, ao corpo discente e aos auxiliares de ensino e da administração da Escola Secundária do Instituto de Educação, a manobra completou as ligações e relações entre todos os elementos criados em 1932 e 1933. De modo que foi a via pela qual o controle do ensino secundário se efetivou como elo do sistema de educação do Distrito Federal.

institucionalização de um sistema escolar

Com a criação da Universidade do Distrito Federal, o Departamento de Educação concluiu seu conjunto de mecanismos institucionais. Com mais um instituto e três escolas de nível superior e a incorporação do Instituto de Educação organizou um sistema escolar compreendendo todos os níveis de ensino. Em 1935, o decreto n.º 5.513 entrosou o ensino superior à estrutura de escolarização já administrada pelo

Departamento de Educação do Distrito Federal. Depois da reforma dos serviços de educação primária e da instalação das Escolas Técnicas Secundárias, o ensino superior sofisticou ainda uma vez as funções de formação, as exigências culturais e as características sociais e escolares dessa estrutura. O fato de associar à Escola de Professores do Instituto de Educação uma Escola de Ciência, uma Escola de Filosofia e Letras, uma Escola de Economia e Direito e um Instituto de Artes consagrou as finalidades culturais da Universidade do Distrito Federal. A maneira pela qual Anísio Teixeira coordenou os conjuntos estatutários dessas escolas e institutos pretendeu estabelecê-los em um centro de irradiação científica, literária e filosófica do país. As regras e a forma de sua institucionalização cumpriram funções que muitos reconheceram como experimentais³⁷.

Todavia, a organização da UDF foi produto de conflitos. De acordo com Sônia de Castro Lopes (2006, p. 181), sobretudo as relações entre Lourenço Filho e Anísio Teixeira tornaram-se tensas após a criação da universidade. Fundamentalmente, Lopes (2006, p. 185-186) mostra como as diferenças entre ambos a respeito da forma de conceber o curso de formação de professores acabou por gerar a crise. Nos termos como analisa a questão, os incômodos do diretor do Instituto de Educação em relação ao Departamento de Educação tem início com a publicação das instruções que regulamentaram o funcionamento da UDF. Com efeito, é a reação à nova compreensão que Anísio procurou dar ao Instituto de Educação o foco das críticas de Lourenço Filho. As Instruções de 12, 22 e 24 de junho de 1935 pulverizaram a formação do magistério secundário pelas escolas da UDF, segundo uma proposta que insistia na necessidade da preparação pedagógica ser dada ao longo de todo o curso superior. Como observa Lopes

³⁷ Foram os casos de Antônio Carneiro Leão (“Apóstolo e realizador: Anísio Teixeira”) e Gilberto Freyre (“Anísio Teixeira: um depoimento”) que deram ambos os seus testemunhos (em ABREU, Jayme. **Anísio Teixeira: pensamento e ação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960) das providências de Anísio Teixeira em prol da cultura universitária e do aperfeiçoamento profissional. Carneiro Leão observou que Anísio criou um tipo de ensino universitário “até então inexistente como objetivo e dever da Capital do Brasil, fato compreendido não só por brasileiros, mas pelos estrangeiros, conhecedores da real situação escolar do Distrito Federal”. Já Gilberto Freyre sublinhou o grau de inovação alcançado pela organização que Anísio deu à UDF: “Tanto quanto a Universidade de São Paulo a do Distrito Federal, nos dias de Anísio Teixeira, - que foram também os da minha associação mais íntima com a nova instituição - deu ao Brasil o bom exemplo de importar para várias das suas cátedras mestres estrangeiros conhecidos pelo seu saber ou respeitados pela sua competência: e vindos de alguns dos melhores centros universitários da Europa. Quase todos, da França. O que esses mestres franceses trouxeram da Europa para a renovação da cultura brasileira, através daquela universidade fecundamente experimental, importa noutro corajoso serviço prestado por Anísio Teixeira ao nosso país. Pois sem tradição universitária, não era possível que se improvisasse entre nós universidade valendo-se os organizadores do sistema universitário; ou de simples especialistas nisto ou naquilo, recrutados de escolas superiores apenas profissionais para cátedra que devessem ser verdadeiramente universitárias”.

(2006, p. 184-185), na concepção de Lourenço Filho sobre a organização da formação docente em nível superior, a unidade administrativa e técnica do Instituto de Educação deveria ser mantida. O objetivo, então, seria o de formar professores secundários pelas licenças de ensino concedidas pela Escola de Educação, após as licenças culturais obtidas nas demais Escolas ou Institutos da universidade.

Ainda que a publicação das Instruções n.º 06 procurasse contemporizar a situação, Lourenço Filho perdeu poderes sobre a formação do professor secundário. Mesmo revogando das Instruções anteriores as disposições que desmembravam a secretaria e demais serviços do Instituto de Educação, Anísio Teixeira não cedeu quanto à forma de conceber o curso de formação de professores. De fato, instituiu cursos de habilitação docente na Escola de Ciências, na Escola de Economia e Direito e na Escola de Filosofia e Letras. Ao final, além das escolas de nível superior que constituíram a UDF, no Instituto de Educação permaneceram funcionando como instituições complementares à universidade a Escola Secundária, a Escola Elementar e o Jardim de Infância. Ainda foram mantidas pela organização universitária uma escola secundária técnica, ligada ao Instituto de Artes, uma escola elementar experimental e uma escola maternal experimental. Na Escola de Educação, além da licenciatura para o magistério primário, funcionaram os cursos de especialização e de extensão e continuação para professores.

A reforma que entre 1932 e 1935 expandiu a capacidade instalada do sistema de educação pública do Rio de Janeiro até o nível superior também proveu-lhe canais de comunicação, estabelecendo áreas de contato entre seus elementos componentes.

A formação de nível superior para o magistério funcionou como um desses canais, por sua condição de área de contato entre a experimentação e o ensaio e a prática efetiva da docência. A formação docente deveria ser de tal maneira prática que a Escola de Educação era constituída por estabelecimentos anexos de educação infantil e ensino primário e secundário para a demonstração, experimentação e prática de ensino. Também considerava-se que o professorado assentiria em freqüentar os cursos de administração e de orientação educacional e, de muitos modos, dispor das instalações universitárias como a Biblioteca Central de Educação e a Rádio Escola. Tratavam-se de auxílios configurados com vistas a pavimentar novas linhas vocacionais para a docência. Sobretudo, demandava-se profissionalização suscitando a formação de agentes

consoantes ao tipo de sistematização escolar pretendida pelo Departamento de Educação³⁸.

Os estudos de investigação e pesquisa desenvolvidos no Instituto de Educação permitiram conexões do mesmo tipo. Há livros, naquele momento, que resultaram sobretudo de uma experiência de trabalho, pesquisa ou ensino em educação. Afrânio Peixoto (1933), Celso Kelly (1934), Arthur Ramos (1939), Faria Góis (1934), Carlos Delgado de Carvalho (1933), Orminda I. Marques (1936), Gilberto Freyre (1945) e os próprios Carneiro Leão (1945) e Anísio Teixeira (1934) publicaram nas principais coleções pedagógicas do país obras e compêndios fundamentalmente produzidos no âmbito do seu exercício docente ou da sua ação profissional no Instituto de Educação. Os cursos superiores de orientação e administração escolar e de aperfeiçoamento do Instituto de Educação dotaram o ensino elementar de uma rede interna de técnicos que em 1935 já estava em pleno funcionamento. O acesso de graduados saídos desses cursos aos postos de Orientadores de Ensino Elementar, Diretores e Superintendentes de Educação foi muito visível de 1934 a 1939. Um curso de dois anos, complementado por estágio probatório, conduziria a uma rede de 60 Orientadores de Ensino Elementar e de duas centenas de cargos de direção escolar. Os critérios de provimento desses cargos beneficiavam a aceitação social e profissional dos cursos destinados a uma formação especializada no Instituto de Educação do Distrito Federal³⁹.

No *Boletim da Prefeitura do Distrito Federal* um outro movimento podia ser verificado. Sucediavam designações de professoras primárias para ter exercício nos órgãos técnicos do Departamento de Educação e para freqüentar cursos de especialização.

³⁸ Anísio Teixeira valeu-se em relatório do depoimento de superintendentes e de diretores de escola apoiando a orientação da PRD-5 para demonstrar o estímulo que a iniciativa da rádio difusão deu ao magistério. Também em relatório deu testemunho de um apreciável resultado dos cursos práticos de manejo de aparelhos cinematográficos para professores encarregados do cinema nas escolas, instituídos ainda em 1932. Carneiro Leão (“Apóstolo e realizador: Anísio Teixeira” em ABREU, Jayme. *Anísio Teixeira: pensamento e ação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960, p.99) vai, décadas mais tarde, frisar igualmente a participação do magistério nos cursos de aperfeiçoamento: “O professorado do Distrito Federal compreendeu o valor das providências e a concorrência aos novos cursos foi admirável”.

³⁹ Cf. Juracy Silveira (“Alguns aspectos da reforma Anísio Teixeira, no Rio de Janeiro”. In.: ABREU, Jayme. *Anísio Teixeira: pensamento e ação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960. p. 204): “Permitiu oferecer um novo caminho ao magistério primário, consoante a linha vocacional dos professores. Os que se sentissem inclinados para os problemas de administração escolar – ascenderiam ao cargo de Diretor de Escola; os que preferissem a orientação técnica da aprendizagem – seriam Orientadores de Ensino Elementar, podendo ambos e somente esse, como condição essencial, concorrer ao posto culminante da carreira – Superintendente de Educação Elementar”. Tem igual sentido o depoimento de Delgado de Carvalho (“Anísio, vulcão de idéias”. In.: ABREU, Jayme. *Anísio Teixeira: pensamento e ação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960. p. 222) acerca da especialização na Escola de Professores do Instituto de Educação: “a Escola de Professores planejada por Anísio, formou turmas de excepcional valor, das quais saíram notáveis professoras no ensino secundário e normal que tantos serviços prestaram à educação do Distrito Federal.

Assim, entre 1934 e 1935 incidiram sobre as docentes do ensino elementar e diplomadas nos cursos especialização da Escola de Professores do Instituto de Educação novas oportunidades na carreira do magistério⁴⁰. Em alguma medida, a designação para a Superintendência de Educação Física, Recreação e Jogos sucedia a especialização em Educação Física, Recreação e Jogos. Também o trabalho na Superintendência de Educação Musical e Artística custava à professora formação especial, nos cursos de orientação e aperfeiçoamento de música e canto orfeônico⁴¹. Na realidade, os graus não valiam como sanções de fim dos estudos e licenças profissionais, mas sim como atestados de competência em funções oficiais reconhecidas. Sob esse aspecto, a experiência universitária envolveu professoras, diretoras, orientadoras e superintendentes numa mesma atividade de sistematização.

Já os processos de admissão que serviram de via entre a escola elementar e os cursos secundários e entre o secundário e o ensino superior tinham outro caráter. Considerando-se os modos pelos quais o aluno progredia no sistema escolar do Distrito Federal, o ciclo intermediário da educação primária e o ciclo complementar das escolas secundárias foram, mais que conexões, grades para triagem, com suas escolhas e suas exclusões. A variedade e a flexibilidade dos seus cursos permitiram descrever a classificação e promoção escolares em outros termos que não o da seleção. Sem perder a função de selecionar, que não foi desprezada, o uso de categorias como *desenvolvimento determinado e progressão* por parte de Anísio Teixeira (1935, p. 91-92) substituíram-na como objetivo do Departamento de Educação. Para isso, não apenas o ensino intermediário coincidia com o sistema de especialização do ensino secundário, oferecendo ao aluno carioca um professor de linguagem e matemática, um de ciências físicas e naturais, um de ciências sociais e outro ainda de educação física e recreação. Pensou-se que a aliança entre cursos vocacionais, práticos e acadêmicos nas Escolas

⁴⁰ Cf as designações publicadas no **Boletim da Prefeitura do Distrito Federal** (Ano LXXIII, Rio de Janeiro: Oficinas Graphics do Jornal do Brasil, jan./mar. 1935. p. 324-325). Ali vê-se, por exemplo, que as professoras primárias Elita Duque Estrada Meyer e Olga dos Santos Pimentel tiveram exercício na seção de Medidas e Eficiência Escolares do Instituto de Pesquisas Educacionais e que Maria Isabel Werneck Fernandes, Edgardina Cordovil Vianna e Noemia Villela foram designadas para a Especialização de Desenho e Artes Aplicadas.

⁴¹ A publicação das nomeações das professoras primárias especializadas em Educação física, recreação e jogos Donata Fausto de Araújo Machado, Iris Costa Manuel Monteiro Soares e da professora especializada em Música e Canto Orfeônico Celeste Braga Babelo para a Superintendência de Educação Física, Recreação e Jogos no **Boletim da Prefeitura do Distrito Federal** (Ano LXXIII, Rio de Janeiro: Oficinas Graphics do Jornal do Brasil, jul./set. 1935. p. 201) confirmavam, para o magistério, algo das relações entre os cursos de especialização e as designações para funções técnicas.

Técnicas Secundárias pudesse “esbater o dualismo que existe entre o ensino cultural e o ensino dito profissional” (TEIXEIRA, 1935, p. 143).

Mas, não é a aproximação de níveis e processos de ensino o que basta para explicar as mudanças na estrutura escolar conseguidas então. Parecem mais fundamentais ainda a ampliação e desenvolvimento da rede de ensino da capital. O controle centralizado e sistematizado da educação pública continuou através dos novos canais de comunicação, das áreas de contato, dessa rede. O problema da época, em vez disso, foi a aparelhagem. Nesse sentido, é a história das concentrações escolares que mais contribui para o entendimento do caráter operatório das políticas públicas de educação. A diferença que se verifica no alcance administrativo da Diretoria Geral da Instrução Pública até 1930 e do Departamento de Educação depois de 1933 serve de indício do modo como avançaram soluções sobre a capacidade escolar instalada no Distrito Federal. A atitude da administração geral do ensino perante os maus terrenos, as localizações medíocres, a pobreza das construções e os limites de consecução dos programas escolares de fato decidiu a sorte da estrutura escolar em seus novos sistemas de regras e esquematismos.

Em pouco mais de duas décadas de República, a Diretoria Geral de Instrução contava exatas 303 escolas primárias quando resolveu aprovar uma nova distribuição dos estabelecimentos de instrução pública na cidade. Segundo resolução de 4 de fevereiro de 1911, tratavam-se de 5 escolas modelo, sujeitas à inspeção do próprio diretor geral de instrução pública; 207 distribuídas pelos 11 distritos urbanos de inspeção escolar e outras 91 escolas localizadas em 4 distritos suburbanos de inspeção (cf. BOLETIM DA PREFEITURA DO DISTRITO FEDERAL, 1911, p. 143-151). Nessa mesma época, ainda faziam parte da organização do ensino municipal uma Escola Normal e três institutos profissionais; os institutos João Alfredo e Souza Aguiar para os meninos e o Instituto Profissional Feminino. Mais uma escola profissional masculina e outra feminina completavam o ensino pós-elementar oferecido pela Prefeitura do Distrito Federal. O *Pedagogium* cumpria as funções de instituição auxiliar do ensino e mantinha um serviço de biblioteca, um museu escolar e uma publicação pedagógica. Em 1911, já encontrava-se no decreto n.º 838, de 20 de outubro, um plano de ampliação de todo o aparelho de educação elementar. A base das operações era numérica e, fazendo corresponder a cada grupo de sessenta crianças uma escola primária de letras, tratava as que atingiam uma frequência média de 350 alunos durante seis meses como uma *escola-modelo*. Até aquele momento, seis escolas enquadravam-se nessa categoria. O

atendimento daquela proporcionalidade entre o número de crianças e de escolas levava à determinação da criação de 150 escolas primárias de letras diurnas e 50 noturnas. O decreto n.º 838 previu ainda a instalação de outras 30 escolas profissionais. Uma década e meia depois, no entanto, o número de escolas primárias ainda não ultrapassava três centenas na capital federal, o *Pedagogium* estava desativado e o conceito de *escola-modelo* tinha desaparecido da legislação. Além disso, muito poucas escolas encontraram provimento e instalações em conformidade com as determinações da legislação promulgada na década de 1910⁴². Diante da indicação de uma expansão da ordem de 200 escolas primárias e 30 profissionais, a criação de apenas quatro novas escolas profissionais e de um só instituto que se conseguiu dar ao sistema público de ensino entre 1911 e 1926 desapontava. O modo como as escolas da capital estavam instaladas também.

As 300 escolas primárias que Antônio Carneiro Leão (1926, p. 39) informou funcionarem no Distrito Federal em 1926 ocupavam 231 prédios. Entre eles apenas 75 eram próprios da Prefeitura. Na avaliação dos inspetores médicos escolares, 130 deles tinham boas instalações, 133 apresentavam-nas sofríveis e 57 eram escolas mal instaladas. A situação da Escola Normal, das escolas e institutos profissionais não se afigurava melhor. Em relatório de 1926, Renato Jardim acusava a péssima infraestrutura que os institutos João Alfredo e Ferreira Viana e as escolas profissionais masculinas Souza Aguiar e Álvaro Batista apresentavam. Nem mesmo as boas condições de duas escolas profissionais masculinas e das escolas profissionais femininas aliviou o peso do seu diagnóstico: “acham-se essas escolas em mau estado, atesto em todos os aspectos o seu aspecto de deplorável decadência” (JARDIM, 1926, p.8). A perspectiva sob a qual Renato Jardim percebeu a situação das instalações das escolas primárias no final de 1926 vislumbrou uma realidade ainda mais precária e instável da que a avaliação dos inspetores médicos escolares fez chegar a Carneiro Leão:

Há umas poucas escolas instaladas em prédios próprios e com mobiliário regular, são exceções a regra de prédios alugados e quase sempre de mobiliário imprestável, onde se dão *rendez-vous* todos os maus tipos de carteiras escolares de todas as épocas. Nesses prédios tudo falta para que se adaptem as casas escolares (JARDIM, 1926, p. 7).

Às observações sobre a relativa contração ou até decadência da educação pública escapavam as relações de forças e o cálculo dessas forças, sob os quais o sistema se expandia. Carneiro Leão foi precisamente um daqueles que procuraram definir em quais

⁴² A quantidade ideal de escolas foi determinada não apenas pelo decreto n.º 838, de 20 de outubro de 1911, mas também pelo o decreto n.º 981, de 2 de setembro de 1914.

condições o aumento da capacidade instalada do sistema público de instrução podia ser realizado. Sob a formalidade das estimações estatísticas, descobriu nas relações entre o número e a lotação dos prédios escolares os limites de uma maior frequência e de um maior rendimento escolares e justificou, do seu ponto de vista, o limite estabelecido pelas determinações pedagógicas. Entre o *número de salas* e a *lotação oferecida* em cada um dos 23 distritos escolares já existentes na cidade, a Diretoria Geral de Instrução encontrou índices significativos. Das 68.012 crianças matriculadas nas escolas do Distrito Federal em 1925, 52.735 crianças freqüentaram os 43.142 metros quadrados que somaram as 2.178 salas de aula da capital. Um ano depois, 53.831 crianças freqüentaram a mesma área construída. Isto é, as 2.178 salas de aula distribuídas pelos 230 prédios escolares da cidade comportaram uma relação de 1,22 e 1,25 criança por metro quadrado nos anos de 1925 e 1926. O resultado ultrapassava largamente os limites da medida de 1,25 metro quadrado por criança determinada pelas prescrições pedagógicas e higiênicas de distribuição escolar aceita pelo próprio lente de higiene escolar da Escola Normal do Distrito Federal, José Paranhos Fontanelle (1932, p. 812). Ainda que essas mensurações indicassem uma prova estandardizada do alcance do sistema público de ensino do Distrito Federal, a escassez de espaço para o número de crianças nas classes foi admitida como a performance possível, “não se podendo de modo algum, sem um acréscimo de área, admitir mais o aumento da matrícula, nem da frequência nas nossas escolas primárias” (CARNEIRO LEÃO, 1926, p. 35). A rede de instituições escolares que Antônio Carneiro Leão dirigiu entre 1922 e 1926 cresceu em matrícula e frequência sem aumentar em área. Sua expansão não passou do resultado de um artifício administrativo conseguido às custas do envio de muitas professoras da cidade para os subúrbios. A distribuição das professoras entre 1924 e 1925 obedeceu a critérios definidos pelo número de alunos por classe. A regência das aulas dependeu da formação de classes com 45 alunos na 1ª série e 40 na 2ª. Nas turmas de 3º, 4º e 5º anos, o número de alunos indicado para cada classe foi de 35 alunos. Para as séries finais, 6º e 7º anos, ficaram estipuladas classes com 30 alunos. O movimento de distribuição e de transferência das aulas delineou soluções de aproveitamento da demanda aparentemente vinculadas ao estudo mensal dos índices de matrícula e frequência das classes de cada distrito escolar da cidade.

Em 1929, o número de distritos escolares chegou a 28. Todavia, as escolas públicas funcionaram em menor número. Uma reportagem da *A Patria* dava conta de que quatro escolas haviam sido fechadas em 1929 por medida de segurança – dentre

elas, uma instalada em imóvel próprio municipal. Também apurou haver na Prefeitura 24 pedidos de entrega de prédios alugados onde funcionavam escolas públicas. Publicada em dezembro de 1929, a matéria saiu acompanhada de um mapa da situação das escolas municipais que acusava a existência de apenas 221 estabelecimentos públicos de ensino em condições de funcionamento em 1930. Desse conjunto, 77 prédios eram próprios municipais, dos quais 17 apresentavam um mau estado de conservação. Os prédios de aluguel em bom estado somavam 66, no entanto, outros 75 foram classificados como em mau estado. Completavam a conta 3 imóveis próprios federais, sendo que apenas um deles foi considerado em bom estado. De Irajá, Tambadouro e Colégio vinham notícias de excesso de alunos, de crianças que assistiam às aulas de pé, à mingua de espaço. Em setembro de 1930, uma nova redução no número de escolas foi apontada pela imprensa. O diário *O Jornal* relatou existirem apenas 206 escolas primárias em funcionamento no final do ano letivo de 1930. Entre o 10º e o 25º distrito a reportagem do *O Jornal* contava 137 escolas cujas sedes, mal escolhidas ou mal localizadas, requeriam de alguns alunos e das professoras vencer grandes distâncias para chegar às aulas. Outro foco de ataque da imprensa da capital dizia respeito ao número de alunos que não conseguiam matrícula nas escolas e grupos escolares da cidade. O periódico *A Esquerda* (12 de março) tratou a prática da inscrição condicional de candidatos a matrícula como uma anomalia de todos os anos em face do número de crianças que aguardavam uma vaga nas escolas primárias do 8º distrito escolar da cidade. Já as explicações que o editorial do *Jornal do Brasil* teceu acerca desse fenômeno ressaltavam os motivos da antecipação do encerramento da data de matrícula. A origem do mal foi principalmente imputada à carência de escolas. Segundo verificava-se, a enorme afluência de pais de alunos procurando matricular os filhos obrigava muitos diretores recusarem novas matrículas antes do prazo definido pela Diretoria Geral de Instrução por verem esgotada a capacidade de atendimentos das escolas que administravam. Constaram ainda do editorial do *Jornal do Brasil*, informações atribuídas aos inspetores escolares que revelavam ter contribuído para o crescimento do número de matrículas nas escolas municipais em 1930 o fato de deixarem de funcionar algumas escolas gratuitas mantidas por companhias e fábricas que utilizavam o trabalho de menores.

No início de 1930, em entrevista para o periódico *A Noite*, Fernando de Azevedo chegou mesmo a reconhecer a premente necessidade de estabelecimentos de ensino para a população em idade escolar que “rumoreja e se acotovela à porta das escolas

solicitando matrícula”. Todavia não apresentou sob o mesmo aspecto o problema dos prédios escolares. De acordo com os dados que dispunha, disse exceder de 230 os prédios funcionando como escolas primárias na cidade, sendo entre eles apenas 90 próprios municipais e, destes, apenas 50 com condições elementares de higiene e conforto. Informou então que sua administração havia mandado construir edifícios para três grandes grupos escolares, cada um com capacidade para cerca de 1000 alunos. Em continuidade explicou que a construção do edifício destinado à Escola Normal permitia fazer do prédio em que ela vinha funcionando até o momento mais um grupo escolar. Adiantou que no futuro prédio da Escola Normal haveria também uma escola primária anexa para servir de campo de aprendizagem para o aluno mestre. Portanto, concluiu ter aumentado de cinco grandes unidades o número de edifícios para grupos escolares à parte as construções de outro caráter, como eram as escolas profissionais, a escola sanatório e o almoxarifado privativo da instrução. Para Fernando de Azevedo, esse empreendimento representou o maior esforço da administração pública em quarenta anos de regime republicano no sentido de dotar a educação da sua capital de escolas higiênicas, confortáveis e bem aparelhadas. Importou-lhe comunicar ainda na entrevista para o diário *A Noite* que o esforço de todo o seu quadriênio na Diretoria Geral de Instrução Pública apenas deu início a solução da questão dos prédios escolares no Distrito Federal. Acerca da impossibilidade material de alojar as crianças nas escolas, tomou como essencial os problemas de receita, o problema do aumento de despesas na proposta orçamentária do governo da cidade. Nesse sentido, entendeu que as providências técnicas já tinham sido tomadas.

Nos termos da nova lei de ensino, toda criança em idade escolar está obrigada a fazer o curso primário de 5 anos, que constitui a preparação inicial e uniforme (escola única) extensiva a todos os cidadãos.

Afirma-se, porém que esta obrigatoriedade ficou no papel. Ficou e tinha de ficar, e ficará enquanto não for encerrada e resolvida como deve ser.

Por que, de fato, não se tornou efetiva a obrigatoriedade da educação? Por falta de um aparelho escolar capaz de a tornar efetiva? Não. Sistema de organização escolar tem o Distrito Federal com a mais perfeita unidade de plano, com a mais rigorosa harmonia nas suas partes, inspirado nos mais elevados ideais de educação e aparelhado dos órgãos mais eficazes para atingir esses fins.

Pela resistência dos pais ou responsáveis? É certo que não. Os pais longe de criarem dificuldades à educação de seus filhos, reclamam escolas e, associados nos círculos de pais e professores, passaram a colaborar eficientemente com o poder público na obra de educação.

O único motivo, portanto, de não se ter tornado ainda efetiva a obrigatoriedade da educação é a falta de prédio escolar. Uma questão, como vê, de ordem material. Uma questão de dinheiro (AZEVEDO *apud* A NOITE, 23 de janeiro de 1930).

Em 1930 voltou a prevalecer um subterfúgio de gabinete. A Diretoria Geral de Instrução baixou determinação reenquadrando o regime de aulas e programas de 125

escolas dos subúrbios, segundo os três tipos de estabelecimentos públicos de ensino primário que os decretos de nº. 3281 e de nº. 2940 organizaram em 1928. Esse gesto artificial de reclassificação comprometeu 125 escolas públicas com a transformação de seus regimes de aulas e programas. Nos subúrbios, 51 escolas mistas iniciaram então o ano letivo como grupos escolares, 61 como escolas fundamentais e outras 13 como escolas nucleares (O JORNAL, 1º mar. 1930). O resultado da transformação que caracterizou a credibilidade das técnicas e dos equipamentos públicos de ensino primário operou, devido à retração do número de escolas, uma notável concentração da quantidade de salas de aula e de alunos por escolas. Não por outra razão, em 1931, à redução de 13 escolas que os mapas de distribuição das escolas primárias (cf. BOLETIM DA PREFEITURA DO DISTRITO FEDERAL, 1933a, p. 305-318) acusavam haver em relação a 1926 correspondeu um acréscimo de quase 20 mil matrículas no sistema de ensino carioca (TEIXEIRA, 1935, p. 123). Se a comparação retroceder em duas décadas, o exame dos dados coligidos pela Diretoria Geral de Instrução indicam com maior nitidez essa tendência. Entre 1911 e 1931 a redução de 75 escolas primárias sustentou uma frequência escolar mais de 2,5 vezes maior. Contra uma frequência de 28.499 crianças nas 293 escolas em funcionamento no ano de 1911, as 214 escolas de ensino primário existentes em 1931 ostentavam uma frequência de 72.813 crianças (TEIXEIRA, 1935, p. 123). Com alguma clareza, os resultados apontam que em duas décadas ocorreu uma variação importante no aproveitamento das salas de aula quanto ao número de alunos. Mesmo inapreensíveis nas estatísticas da Diretoria Geral de Instrução, havia diferenças de grandeza na capacidade de atendimento entre as escolas que então a administração queria equiparar. Porquanto reiteravam a extensão da matrícula, as comparações invariavelmente sustentavam um rendimento cada vez mais vantajoso da capacidade escolar instalada.

Assim, também nas quantias que depois o Departamento de Educação compilou em quadros estatísticos continuaram visíveis as tendências de agrupamento das escolas e salas de aula preparadas entre 1924 e 1930. Em 1932 a totalidade dos edifícios escolares, públicos e alugados, somaram somente 1.142 salas de aula. Apenas 458 tinham área mínima de 40 metros quadrados, dimensão reduzida para a matrícula de 40 alunos. As demais tinham área inferior a 40 metros quadrados, 378 área inferior a 20 metros quadrados. Os então 79 edifícios públicos apresentavam condições ainda piores que em 1926. Na relação dos edifícios próprios municipais de 1932, apenas 12 deviam ser conservados como se encontravam, 32 deviam ser adaptados, reformados, ampliados

ou inteiramente reconstruídos, e 35 estavam condenados para serem utilizados como escolas. Mesmo assim a matrícula atingiu a cifra de 84.530 crianças nas 216 escolas primárias da cidade do Rio de Janeiro. No ano seguinte funcionaram quatro escolas mais e em 1934 ocorreu um novo aumento de seis escolas. Até 1935, 25 novas escolas achavam-se adiantadas na construção ou quase concluídas, num implemento de aproximadamente 320 salas. Outra maneira de aumentar a capacidade de atendimento das escolas foi intensificar o desdobramento dos turnos escolares. Em 1928, 1929 e 1930 as escolas funcionaram em um ou dois turnos diurnos. No ano de 1934, eram 92 as escolas diurnas já funcionando com três turnos, conforme o cômputo que Anísio Teixeira (1935, p. 126) apresentou em relatório à época. Ademais, 74 delas tinham seções noturnas. A manobra de extensão dos índices de matrícula e frequência só se completou, no entanto, com a atribuição de classes com 40 alunos para cada professora. Orientação já existente, mas pouco observada até 1930, foi norma entre 1933 e 1935. Dessa maneira, as 2.862 classes que funcionaram na capital federal no ano de 1934 receberam uma matrícula de 103.774 crianças e uma frequência de 92.427 alunos. E eis que um novo padrão de crescimento do número de escolas encontrou validade administrativa. Sob os montantes tão visíveis das novas construções escolares, existiam precauções de aproveitamento e rendimento. O *desdobramento de turnos*, a *atribuição de classes mais numerosas*, o *cálculo dos espaços* e, enfim, a *arquitetura das relações de designação, classificação e funcionamento* das escolas asseguraram ao sistema de educação pública carioca um alcance mais volumoso, mais denso e concentrado.

Para avançar um pouco mais e discutir algo dos efeitos da expansão dos serviços escolares na capital do país entre 1932 e 1935, talvez seja adequado dar alguma dimensão ao quanto o empreendimento veio influir no conceito de *qualidade* da escola. Anísio Teixeira (1932, 1933, 1935, 1936) por vezes utilizou esse termo para referir-se ao rendimento do aparelho escolar. Principalmente em seus relatórios administrativos, as relações entre a quantificação do atendimento e a qualidade dos serviços escolares serviram para definir esse sentido de uso do conceito de qualidade. Anísio explicou por meio desses documentos que o desenvolvimento de grandes sistemas escolares acentuou as necessidades de aferição objetiva dos resultados do regime compulsório de ensino. Fundamentalmente, advertiu sobre um discreto deslocamento do critério utilizado para julgar a qualidade resultante desses sistemas. Antes de se posicionar em favor da idéia de que a educação constituía uma necessidade absoluta para todos, mostrou como as funções seletivas da escola transformaram a reprovação num índice de qualidade do

ensino. Com muita sensibilidade e alguma retórica, Anísio (1935, p. 73) argumentou que enquanto a escola foi um aparelho seletivo pouco importou a sua ineficiência para os que viessem a falhar. Em sendo assim, censurou o fato de que nesses termos o fracasso de muitos queria dizer que os critérios de avaliação estavam corretos e se estava depurando os alunos, para a formação das elites intelectuais e profissionais. Abertamente crítico dessa abordagem da questão, Anísio Teixeira (1935, p. 75) apoiou a inversão de perspectiva que as preocupações com o preparo fundamental dos cidadãos permitiram operar em outras sociedades. Segundo o diretor do Departamento de Educação, na nova política de educação que então se impôs, era indispensável haver escola para todos uma vez que o dever da escola era ensinar a todos. Nessa forma de pensar, o aluno reprovado significava não já êxito de um aparelho selecionador, mas fracasso da instituição escolar. Anísio Teixeira (1935, p. 74) afirmou que essa mudança de ênfase levou a uma transformação de métodos e processos de ensino que se refletiu nos métodos de administração escolar. De acordo com as idéias que expressou a esse respeito, doravante a tarefa administrativa dos aparelhos educacionais era conseguir uma organização e eficiência em quantidade (TEIXEIRA, 1935, p. 74). A maneira de mensurar a eficiência de um trabalho desse tipo logo mostrou-se a verificação objetiva do rendimento escolar. A qualidade de um sistema escolar também se relacionava com a sua capacidade de atendimento da demanda por educação. Em consequência, o balanço da eficiência do ensino deu-se não só pela aferição dos resultados escolares dos alunos. Sobretudo, a averiguação dos números de matrícula e de aproveitamento escolar informaram acerca da qualidade da gestão do ensino público na capital entre 1932 e 1935.

Embora a associação entre *qualidade e rendimento da escola* tenha se revelado profícua, as implicações operacionais da expansão dos serviços escolares no Distrito Federal trouxeram à luz dificuldades. Apesar dos avanços quantitativos, Anísio Teixeira (1935, p. 88) testemunhou sobre as difíceis condições de funcionamento do sistema escolar. Não só percebeu a falta de melhores recursos humanos e materiais para a obra de expansão, como também informou a respeito da precariedade do aperfeiçoamento dos métodos do ensino primário nas escolas da capital (TEIXEIRA, 1935, p. 61 e 97). Sem o melhoramento da escola com modificações de ordem material e organizacional, Anísio Teixeira (1935, p. 89) insistia que o entusiasmo, o espírito renovador e a abnegação da docência se desfariam no emprego inadequado de meios e processos. Com efeito, a lógica do comando e do controle administrativo da educação

representava também um recurso para a obra de expansão do sistema público de ensino. Para Anísio Teixeira (1935, p. 24), a qualidade da escola primária dependia da capacidade do poder público dar-lhe melhores professores e instalações. No caso, conseguir uma organização e eficiência em massa era mais que aparelhar a administração com os elementos necessários para uma avaliação da uniformidade das escolas públicas do sistema, constituía um programa objetivo, controlado e racional de enriquecimento do ensino. Sobre esse aspecto da atuação de Anísio Teixeira, Clarice Nunes (2000, p. 286) mostrou que a questão da quantidade em termos da ampliação de vagas, via reorganização das matrículas e criação de novos prédios, chegou ao ponto de alterar a qualidade da escola. Suas conclusões acerca do que a política de acesso à escola primária significou em termos qualitativos interditam ver como resultado uma mera quantificação extensiva. Ao contrário, sublinham o fato dela redundar numa *quantificação seletiva*, isto é, concentrada em variáveis estratégicas e decisivas para o seu plano de expansão do atendimento escolar (cf. ROMO, 1972, p. 95 apud. NUNES, 2000, p. 286).

Anísio Teixeira (1935, p. 106) definiu e respaldou a reação contra a educação escassa que o poder público fornecia à população como uma questão de quantidade, mas igualmente de qualidade. Os seus relatórios administrativos assumiam que ao administrador competia verificar se um aumento de quantidade da educação não se faria com prejuízo substancial da qualidade (TEIXEIRA, 1932, 1933, 1935). Na verdade, mostravam a opção em atender o maior número de alunos possível, sem perda de nenhuma das conquistas que Anísio (1935, p. 107) julgava em andamento para o aperfeiçoamento da organização pedagógica. Contudo, existiam limitações da faculdade de resolução imediata do Departamento de Educação. Os relatórios administrativos de Anísio (1932, p. 260 e 266; 1933, p. 331-314; 1935, p. 106-107) reiteravam haver dificuldades com as condições materiais e humanas da capital. Para começar, o Rio de Janeiro possuía escolas de toda ordem, “desde as que honrariam cidades como Berlim e Paris, até as que estariam mal numa pequena vila do interior brasileiro” (TEIXEIRA, 1935, p. 105). A diversidade de condições dos alunos, as deficiências escolares de muitos distritos da cidade e, enfim, a magnitude do crescimento urbano carioca informavam ainda as sondagens estatísticas da desigualdade e desuniformidade entre as escolas públicas da capital federal (cf. TEIXEIRA, 1935, p. 105, 254 e 277). Esse conjunto de óbices é indicativo de que, apesar de tudo, à época não se havia obtido o

suficiente para generalizar a *boa escola*. O próprio Anísio Teixeira (1935, p. 105) reconheceu-o:

A transformação imediata de tudo isto é um sonho vão de quem não sabe que as escolas são instituições materiais e sociais, de reformas lentas, laboriosas e custosas, que não se fazem da noite para o dia, mas em longos anos de esforços e lutas.

No que diz respeito à qualidade do ensino público, um dos problemas suscitados pelo aumento de quantidade de educação entre 1932 e 1935 refere-se à relação de complementaridade que se estabeleceu entre ambos os conceitos. Sobretudo, a noção de que a *expansão* do sistema público de educação deveria se dar com *qualidade* responde pelo fato de Anísio (1935, p. 106-107) assumir a campanha de extensão do ensino só depois de assegurar-se do ambiente de estudo e aperfeiçoamento que estabeleceu com a reestruturação da Diretoria Geral de Instrução Pública em 1933. Por outro lado, ocorreu dessa decisão ser também o que motivou o censo de discriminação, diferenciação e classificação das escolas por meio do qual o Departamento de Educação planejou e controlou a matrícula no ensino público (TEIXEIRA, 1935, p. 108). De um modo reiterado, Anísio Teixeira (1933, p. 328; 1935, p. 74-75; 1936, p. 141-142) criticou a escassez da oferta escolar de vagas com a contundência de quem via na educação o meio de igualar oportunidades de participação social numa democracia. Com a mesma disposição, opôs à ampliação das facilidades de educação medidas visando melhorar qualitativamente a organização e os processos de ensino. Especialmente, reagiu contra a idéia de uma expansão sem qualidade do sistema público de educação nos seguintes termos:

Uma escola onde se cogita da saúde do aluno, da sua educação social, da sua iniciação econômica, de seu aprendizado rápido e eficiente, do seu ajustamento às condições especiais de cada ensino, do desenvolvimento do programa de educação artística, do enriquecimento de sua vida física e recreativa, do ensino de técnicas de desenho e artes industriais, da especialização de professoras pelas matérias, nos últimos anos e de um curso diferenciado, com velocidades diferentes e diferentes desenvolvimentos de planos de estudos, - para cada tipo de inteligência ou de interesse, - já não é possível marchar de si e por si, sem disparar na mais desencontrada balbúrdia de objetivos e em uma inevitável esterilidade de resultados (TEIXEIRA, 1935, p. 61-62).

A passagem é sagaz. Serve para lembrar da necessidade de coexistir junto às medidas para o aumento da capacidade de atendimento do sistema público de ensino um conjunto de esforços e estudos tendentes ao aperfeiçoamento progressivo dos métodos de educação e ensino. De outra parte, no entanto, revela pouco a respeito do alcance que os dispositivos de governo e controle da educação podiam ter perante o aumento da demanda e, assim, como querem Chapoulie e Briand (1994, p. 46), da evolução das probalidades de acesso. As manobras do Departamento de Educação nesse sentido

apenas atestam que, em vez da demanda escolar verificada, a oferta efetiva das vagas escolares levou em conta as condições materiais do acesso aos estabelecimentos de ensino, os serviços suplementares que as escolas podiam oferecer, a organização do conjunto dos cursos e a diferenciação das séries de escolarização.

capítulo 04 **implementação das políticas públicas de educação**

A organização que o sistema público de educação atingiu entre 1922 e 1935 no Distrito Federal envolveu grandes mudanças na legislação do ensino. O principal das suas articulações e funcionamento foi regulamentado por decretos-lei específicos. Tendo por base o arrazoado de que a legislação serviu de veículo para a afirmação de uma determinada mentalidade, que estava sendo formada, de fato, nas lutas sociais do período (NUNES, 1992, p. 174), registra-se uma tendência crescente a pensar sobre a legislação do ensino mais como um processo dinâmico que, propriamente, uma formalização. Por conta disso, dediquei um grau maior de atenção aos instrumentos jurídicos criados e utilizados pela Diretoria Geral de Instrução Pública e, depois, pelo Departamento de Educação do Distrito Federal. O propósito desse capítulo é mostrar as maneiras pelas quais a administração central do ensino dispôs dos decretos de lei executivos como fundamento da sua ação de reforma.

Nesse sentido, a revisão e recriação da legislação escolar são vistas como aquilo que permitiu Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira ampliarem seu exercício de poder para além do território político-partidário. O fato de todos os três terem sido bacharéis em direito dá razão às pesquisas que insistiram fazer aparecer os vínculos, no âmbito dos órgãos pertencentes ao Poder Executivo, entre o exercício da

autoridade jurídica e as formas da ação política nos domínios de construção e estruturação do aparato educacional no país. Graças aos estudos de Clarice Nunes (1993; 1996) hoje está mais clara a proximidade entre as fórmulas jurídicas, o modelo de interpretação da realidade forjado nas faculdades de Direito livres ou oficiais no Recife, São Paulo e Rio de Janeiro e as relações de poder envolvidas no trabalho de formalização e racionalização do funcionamento escolar. Da mesma forma, em razão das pesquisas de Sérgio Adorno (1988) e José Murilo de Carvalho (1996) o papel educativo das instituições legais e da ação legislativa, os meandros da luta pelo desenvolvimento das estruturas de poder do Estado e a heterogeneidade dos grupos responsáveis pela elaboração das legislações escolares tornam-se temas por que é razoável a historiografia se interessar.

O problema então não é tanto explicar, aqui, os efeitos da elaboração de um corpo de regras e procedimentos com pretensões de normalização, mas porque a concepção da lei como recurso de ação foi tão prevalecente no período. Ainda uma vez, os estudos de Clarice Nunes (1992, 1993, 1996), Sérgio Adorno (1988) e José Murilo de Carvalho (1996) apontam uma direção. Porquanto trazem demonstrações do caráter político da intervenção legal, auxiliam ver que a legislação era compreendida como uma ação necessária das instituições públicas sobre a população. Em parte, coincidem com o sentido das respostas de Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira ao mandato público que receberam para gerir as relações sociais no interior das unidades escolares. Sobretudo, o farto uso da legislação e a sua constante elaboração marcaram a atuação deles na direção da educação pública da capital federal. Como funcionários de um posto público, tanto Carneiro Leão quanto Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira prestaram-se a ordenar o funcionamento dos serviços educativos por meio da lei.

Para uma análise bastante lúcida do ingresso de intelectuais no serviço público, pode-se voltar ao estudo de Sérgio Miceli (1979) sobre as classes dirigentes no Brasil. A sociologia que ele praticou para compreender a ampliação constante do número de postos e cargos destinados aos intelectuais, nos escalões superiores do serviço público, prima em estabelecer a topologia social da divisão do trabalho administrativo do Estado. Miceli discute ampla gama de tópicos, que vão das condições institucionais de exercício nos postos públicos até as relações entre os educadores profissionais e os pensadores autoritários. Examinando esses temas a partir dos princípios de diferenciação ou de distribuição constituídos pelo conjunto das propriedades que atuaram no universo social considerado, sugere que a profissionalização de um grupo de especialistas em

problemas educacionais correu por conta de exigências postas pelo próprio sistema de poder oligárquico. Miceli (1979, p. 167-168) considera o agenciamento de elementos jovens para integrar esta nova carreira na divisão do trabalho pedagógico o esforço derradeiro de modernização que tentaram empreender alguns dos dirigentes da oligarquia. Um dos pontos altos do seu enfoque, no entanto, é mostrar que os agentes dessa carreira também contribuíram para tornar a elite burocrática uma força social e política que dispunha de certa autonomia em face dos interesses econômicos e das ingerências políticas. Miceli (1979, p. 193-194) percebe com perspicácia que as propriedades sociais dos especialistas em educação cooptados pelos aparelhos de Estado concorreram de maneira decisiva para as orientações ideológicas e os rumos políticos de um grupo de profissionais que assentava interesses próprios e reforçava sua presença junto aos centros públicos de decisão. Nesse âmbito da abordagem, a legislação é tratada como o meio de garantir o êxito do processo de ampliação dos mecanismos de cooptação daqueles contingentes que viriam a ocupar os escalões superiores dos estamentos burocráticos (MICELI, 1979, p. 136-137).

Ainda que assim, no geral, a compreensão que a historiografia já tem acumulado da atuação dos diretores da instrução pública dentro dos governos municipais e estaduais apreende tal ação administrativa na estreiteza e na singularidade de seu acontecimento. E quando determina as condições de sua trajetória, presta-se a estabelecer suas correlações com outros esforços aos quais ela pode estar ligada. Mostra, igualmente, que outras ações ela exclui. Enfim, no horizonte de pesquisa dessa atuação, há uma notável percepção das funções especialmente desenhadas e orientadas pela legislação de ensino no sistema mesmo de sua institucionalização. Desse modo, se pode explicar o privilégio efetivamente concedido a esses procedimentos por estudos que têm como problemática o trabalho administrativo de Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira nos Estados ou no Distrito Federal⁴³. Mas, esse é apenas um privilégio de partida. Há, muito nítidas, ramificações, cesuras e tensões através da série de acontecimentos que eles propõem como domínio de suas análises. Elas fazem

⁴³ São pesquisas que tratam com evidências dos procedimentos legislativos de Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira as teses de Sandra Cabral Mendonça, **Carneiro Leão: sonho e frustrações** na Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal (1922-1926), (Dissertação de Mestrado, PUC, Rio de Janeiro, 1997); Catherine Laurence Marguerite Carrieris Rato, **Fernando de Azevedo: sua contribuição à educação brasileira**. (Dissertação de Mestrado, UFRJ, Rio de Janeiro, 1980); José Cláudio Sooma Silva, **A reforma Fernando de Azevedo: tempos escolares e sociais - Rio de Janeiro, 1927-1930** (Dissertação de Mestrado, FEUSP, São Paulo, 2004) e Vera Lúcia Marques Leite, **Da crítica da escola única à defesa da escola comum: Anísio Teixeira, 1924-1935** (Dissertação Mestrado, PUC, Rio de Janeiro, 1990).

aparecer as distâncias, as incompatibilidades, os limites entre a ação administrativa e a espécie de repertório legislativo que atua sobre cada reforma do ensino. Por outro lado, também as similaridades e entranças que fazem da ação administrativa e legislativa um poder político no interior do aparato escolar aparecem na ordem de considerações das monografias desse tipo. A proliferação de leis formuladas pelo Poder Executivo para os serviços educacionais da qual dão provas, justifica a atenção a esses utensílios de governo. Em todo caso, é preciso inscrevê-los em um certo número de processos ainda mais específicos. As manobras políticas no legislativo, ligadas ao controle administrativo dos serviços educacionais – ele próprio ligado aos instrumentos que o poder executivo se dá para obter seus fins – circunscrevem o tipo de regulamentação que se pode dar ao ensino público. A legislação do ensino funciona sob essa perspectiva, mais do que como fundamento de uma ação, como um espaço real de luta.

David Tyack, Thomas James e Aaron Benavot (1987) argumentam que a educação pública é uma área onde a atividade jurídica costuma ocorrer de maneira direta, muito visível e controversa⁴⁴. Para eles, a formalização do exercício do poder num sistema público de ensino produz superfícies de encontro, lugares de confronto onde se cruzam aflições, privilégios e clamores. Essas esferas não só envolvem questões de raça, religião, gênero, classe social e identidade cultural como as primeiras páginas dos jornais e as ambições políticas do poder legislativo. E ainda que a terminologia substantiva e sistemática da lei oblitere todo o alvoroço, os tumultos, os litígios e as controvérsias por que transitam as transformações na escola pública, as regulamentações administrativas ou mesmo os editais e as circulares conservam algum indício da sua influência. Em seus temas e em suas proposições, as análises de Tyack, James e Benavot (1987, p. 7-8) reconhecem as instâncias de pressão sobre o modelo estatal de standardização da educação pública. Por isso, a ação dos comitês da legislatura, da comunidade local, das associações profissionais, das entidades de particulares, da igreja e dos setores da própria burocracia administrativa são sempre evocados e compreendidos. Mas, o resultado das muitas negociações com essas instituições e também as ramificações administrativas do governo ocupam as suas descrições dos intentos políticos da escolarização, na forma das colaborações, das

⁴⁴ Seus argumentos sistematizam e confirmam os estudos de REBELL, Michael A.; BLOCK, Arthur R. **Educational policy making and the courts**: an empirical study of judicial activism. Chicago: University of Chicago Press, 1982. p. 16 e de HADLER, Joel F. **Social movements and the legal system**: a theory of law reform and social change. Nova York, 1979.

alianças e da distribuição de recursos, privilégios e favores que determinam a equação política necessária para provocar mudanças na legislação do ensino. Habilidade difícil, mas que, em todo caso, torna a reforma da educação pública factível: o espectro do consenso representa o que permite renovar as responsabilidades educacionais do poder público (TYACK, JAMES e BENAVIDES, 1987, p. 111-113). A lei permite outra excelente manobra no sistema de organização em que funciona a educação pública. Ela consiste em agenciar direitos, prerrogativas e atributos, fazê-los emergir, utilizá-los. Naquilo que regulamenta para a administração do ensino ou indica como limite da responsabilidade governamental, a legislação educacional tem um importante valor de uso. Os novos grupos buscam a legislação para mudar o *status quo* na educação e, assim, algo no restante da sociedade. Alguns outros valem-se dela para preservar seus privilégios (TYACK, JAMES e BENAVIDES, 1987, p. 5). O esforço conjunto de Tyack, James e Benavot consistiu justamente na integração dos elementos que em educação normalizam, classificam, repartem, regulamentam e impõem à trama das relações entre os sujeitos e ter percebido esses elementos como pontos de ancoramento da sociedade civil.

Na história das reformas do ensino público, a legislação é acesso conhecido às estruturas de funcionamento da escola⁴⁵. No entanto, a prática de relacionar a legislação escolar com as relações sociais mais amplas nas quais ela está inserida e com as quais ela contribui para produzir, ainda recentemente, era apenas uma reivindicação da historiografia da educação. Nesse sentido, Luciano Mendes de Faria Filho (1998, p. 123) sublinhou a necessidade de um intenso trabalho de cruzamento de fontes diversas para explorar as várias dimensões das leis do ensino e suas implicações com o fenômeno educativo. Sua principal questão foi o envolvimento que o conjunto das instituições sociais mantém com o processo de escolarização. Por conta disso, chamou a atenção para o fato da legislação educacional ser não só um tipo específico do ordenamento jurídico, mas também o resultado do uso da linguagem legal. Sobretudo a conformação de um discurso acerca da educação levou Faria Filho (1998, p. 102-103) a depreender do uso dos elementos retóricos da linguagem nas estratégias de produção de consentimentos, persuasão e legitimidade acionadas no texto da lei. Assim, no modo como ele percebe as inovações no campo político-pedagógico, a mudança de linguagem

⁴⁵ São pertinentes sobre a atenção às normas que regem as escolas ou colégios, as análises de Dominique Julia, “A cultura escolar como objeto histórico” em **Revista Brasileira de História da Educação**, n.º 01, p.19-24, jan./jun. 2001 e de Clarice Nunes, “A cultura jurídico-política e a educação brasileira: um campo de estudos em aberto” em **Educação em Revista**, n.º 18/19, p. 6-15, dez. 1993/jul. 1994.

que implicam também passa por mediações legais. Porém, o âmago da sua reflexão a respeito da reconstrução do processo de realização das políticas de educação está na análise das circunstâncias históricas do ato legislativo. Ao dirigir o foco para as leis e reformas do ensino como estratégias de intervenção, de diferentes grupos, no campo educacional, Faria Filho (1998, p. 115) contribuiu para a tarefa de entendimento das suas dinâmicas e materialidade próprias. Demonstrando o duplo movimento que encerra compreender a legislação escolar como fonte e como objeto, evidenciou ser essa abordagem um outro ângulo de entrada para a investigação dos conflitos sociais que se têm travado por meio da educação (FARIA FILHO, 2005, p. 253-254).

Não é absolutamente assim, entretanto, que o ato legislativo serve aqui de ponto de referência à análise da série de artifícios e de expedientes administrativos criados para controlar a liberdade de manobra de docentes, familiares, políticos e burocratas nas escolas e institutos públicos de ensino. Pois, sob o arcabouço jurídico-político no qual a legislação é tomada como ação estabelecadora de produtos ou artefatos, de dispositivos e de práticas e representações, medram subterfúgios ínfimos e decisivos. Também a germinação silenciosa, nunca confessada, às vezes imprevista, de astúcias e técnicas de retificação e reforma, de maximização ou de intensificação do controle do funcionamento da escola não afirma a lei, senão como estratégia. O fazer que lhe organiza os efeitos, no entanto, instala ardis sob as regras e categorias jurídicas em vez de velar pela sua verdade ideal. É dizer como Michel de Certeau (1994, p. 237) acerca da panóplia normativa: “se efetua por instrumentos que se multiplicam e diversificam pelas resistências imprevisíveis do corpo a (con)formar”. Dessa perspectiva, os recursos operacionais da educação pública e as suas instituições escolares já se revelam os vestígios da maneira como o poder público dispôs, ou pôde dispor, dos textos normativos e dos projetos pedagógicos. O que lhes compõem a estrutura varia com o tempo, em uma mutação indissociável das urgências de logística e gestão do ensino público. Ainda assim, há períodos em que nada disso parece capaz de novas alterações, senão para garantir explícita ou implicitamente os regimes de poder e controle já em vigência⁴⁶. Noutros momentos, ao contrário, a trama através da qual as políticas

⁴⁶ Cf. Denice Catani (**Educadores à meia luz**: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo – 1902/1918. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 18) A autora notou o fato ao analisar a prática da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo entre o surto entusiasta e o afã realizador que se seguiram ao advento da República e a efervescência dos debates nos anos vinte. Em momentos de reivindicação salarial ou da luta por melhores condições de trabalho do professorado em São Paulo, Denice Catani indica que a utilização de um discurso dominado pela nostalgia de um período áureo tanto fornece um modelo exemplar de

educacionais impõem a sua lei encontra implantações inéditas. O período 1924-1935 foi um momento desse tipo senão no Brasil, ao menos na sua capital.

poder de controle e imposição da norma
O Digesto da Instrução

Em novembro de 1924, Antônio Carneiro Leão havia acabado de estabelecer contato com o executivo municipal para obter uma reestruturação do ensino no Rio de Janeiro. Apresentou ao prefeito Alaor Prata Soares a justificação de um plano de reforma da instrução pública. Mas, não encontraria audiência. A Prefeitura sequer dirigiu a proposta ao Conselho Municipal. O silêncio do executivo nas *Mensagens* que de 16 de novembro de 1922 a 15 de novembro de 1926 endereçou ao Conselho Municipal indicam-no⁴⁷. A ênfase, então, foi toda no sentido de organizar o ensino e buscar a sua eficiência dentro da situação existente. Continuou em vigência, como lei geral do ensino, o decreto n.º 981, de 2 de setembro de 1914. O regulamento do ensino profissional ainda estava no decreto n.º 1.066, de 19 de abril de 1916. Regia o funcionamento da Escola Normal o de n.º 1.059. Todos eles tinham uma grande quantidade de dispositivos revogados por leis posteriores que, já em 1920, incomodava a administração pública. Em *Mensagem* ao Conselho Municipal o prefeito Milcíades de Sá (1920, p. 33) foi explícito:

Não tendo encontrado uma legislação regular sobre o ensino no Distrito Federal e sim um amontoado de leis, umas em vigência, outras revogadas e algumas revalidadas, considere desde logo, necessidade imperiosa uma consolidação do que existe sobre legislação neste Departamento Municipal.

compreensão e condução das questões educacionais como atesta a existência de tradições a serem cultivadas ou celebradas, como que a fortalecer os limites do campo que se estava organizando profissionalmente.

⁴⁷ Cf. verificado em DISTRITO FEDERAL. **Mensagem do Prefeito Alaor Prata Soares**. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do Jornal do Brasil, jun. 1923; DISTRITO FEDERAL. **Mensagem do Prefeito Alaor Prata Soares**. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do Jornal do Brasil, jun. 1924; DISTRITO FEDERAL. **Mensagem do Prefeito Alaor Prata Soares**. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do Jornal do Brasil, jun. 1925 e DISTRITO FEDERAL. **Mensagem do Prefeito Alaor Prata Soares**. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do Jornal do Brasil, jun. 1926. Igualmente, consultar as análises sobre as mensagens dos prefeitos do Distrito Federal na década de 1920 de Clarice Nunes, Anna Olga de Barros Barreto, Gilka Leite García Fridman e Léa Maria Sussekind Viveiros de Castro (A instrução pública através das mensagens dos prefeitos do Distrito Federal — 1920-1929, publicado em **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.º 51, p. 65-71, novembro de 1984).

Todavia, o problema permaneceu. E a impressão de impraticabilidade substituiu o esforço de Carneiro Leão para ter à mão tudo quanto em matéria de lei existia sobre o ensino municipal. Ainda que não tenham feito parte dos argumentos utilizados para justificar o projeto de reforma da instrução em 1924, as dificuldades de manuseio, consulta e interpretação desse conjunto de leis estavam na alça de mira da Diretoria Geral de Instrução Pública. A multiplicidade da legislação do ensino não só prejudicava a administração como embaralhava grandemente seu sistema de regras e esquematismos. A angústia com que Carneiro Leão (1926, p. 201) caracterizou o fato era reveladora das dificuldades:

É, portanto, impossível, não digo ao estranho, mas ao próprio administrador ter à mão, sempre, nos momentos precisos, tudo quanto, em matéria de lei, existe sobre determinadas questões, ou determinados pontos da vida do ensino municipal. A nossa Lei geral vigente – Decreto n.º 981, de 2 de setembro de 1914 – como o Regulamento do Ensino Profissional – Decreto n.º 1066, de 19 de abril de 1916 – ou o Decreto n.º 1.059, de 14 de novembro de 1916, da Escola Normal, têm pontos, inúmeros, revogados por uma infinidade de leis posteriores. Nada mais prejudicial à administração, sobretudo com a instabilidade que caracteriza sempre a direção do ensino, na qual os Diretores Gerais contam-se quase pelo número de anos decorridos, depois da República.

Ao menos naquilo que Antônio Carneiro Leão registrou e descreveu dessa situação, a consolidação de toda a legislação municipal do ensino num corpo harmônico e uniforme de leis solucionava ambos os inconvenientes. Mas, sem apoio no jogo de engajamentos e litígios que significava aprovar um plano de reforma da educação pública, procedeu de modo a assegurar o essencial: controle e autoridade. Carneiro Leão (1926, 203-207) visou às práticas de informação e manejo que a direção do ensino parecia-lhe exigir. No biênio 1925-1926 a sua preocupação foi assenhorear-se da legislação do departamento de instrução da prefeitura. Conforme os argumentos de Carneiro Leão (1926, p. 201) vasculhar os boletins da Prefeitura ou recorrer a funcionários colecionadores de retalhos de jornal era então parte dos procedimentos de decisão na Diretoria Geral de Instrução Pública. Uma prática que decorreu exatamente da grande quantidade de leis, publicadas em jornais esparsos e em boletins da Prefeitura.

Querer conhecer tudo quanto a respeito da instrução existe, no Distrito Federal, é então impraticável, a menos se não manuseiem todos os boletins da Prefeitura a partir da organização do Distrito Federal (CARNEIRO LEÃO, 1926, p. 201).

Nesse sentido, tudo o que pudesse centralizar a localização das leis e decretos municipais sobre instrução na Diretoria Geral de Instrução Pública foi considerado reintegração da autoridade administrativa por Carneiro Leão (cf. 1926, p. 201). Tudo o que permitisse compor uma estrutura de consulta rápida tinha valor de governo ou controle. De fato, o inventário, o gesto de coleta e classificação das leis do ensino foram

elementos a partir dos quais se pôde produzir esse efeito de funcionalidade nas esferas de comando da educação pública. Ao reunir, em ordem, devidamente catalogadas, com índices alfabéticos e roteiro, todas as leis, decretos e resoluções relativos ao ensino, a espécie de *Digesto da Instrução* que se fez organizar em 1926 atendeu ao que se pensou ser uma necessidade de gerenciamento. E, assim, um tal procedimento respondeu essencialmente às questões de utilidade.

O impulso inicial para reunir em coletânea as leis sobre instrução veio das dificuldades em se obter, de modo imediato, sobre qualquer ramo do ensino, ou qualquer assunto a ele relacionado, a respectiva legislação. Todavia, a singularidade da tarefa esteve nos resultados. A compilação da legislação da instrução municipal conferiu nova vigência aos regulamentos da instrução pública, facilitando-lhes o acesso e a consulta. Esse súbito agenciamento das normas encerrou, ele próprio, senão um serviço público, ao menos, um dispositivo de conhecimento do aparelho escolar. Em todo caso, o mérito principal do empreendimento foi indiciar tudo quanto se vinha legislando co referência ao ensino.

Assim, o *Digesto da Instrução* foi a solução que a Diretoria Geral de Instrução Pública encontrou para ordenar a legislação do ensino ainda em vigor na capital do país. Ao que parece, o relato de Carneiro Leão (1926, p. 202-207) acerca do expediente administrativo da sua gestão na diretoria de instrução se revela a única referência disponível do trabalho de compilação das leis de ensino vigentes no Distrito Federal. Vêm dele e das citações que ele traz do relatório da comissão encarregada de preparar o *Digesto da Instrução* os principais indícios do empreendimento e da materialidade do documento. Portanto, o ponto fulcral da discussão aqui diz respeito a explorar as descrições de Carneiro Leão sobre esse trabalho de compilação de leis. Tendo em vista que o *Digesto da Instrução* não foi publicado e os originais, tampouco, encontrados em arquivo, a tarefa dessa seção restringiu-se a suscitar questões acerca dos propósitos da Diretoria Geral de Instrução Pública quando reuniu a legislação do ensino em um Digesto. O que se pretende abordar é a posição fundamental que a legislação do ensino ocupou no relacionamento da administração pública com suas condições reais de funcionamento.

Para preparar o *Digesto da Instrução*, Carneiro Leão (cf. 1926, p. 202) constituiu, sob sua presidência, uma comissão composta dos inspetores escolares Aristóteles Solano e Paulo Maranhão, do 1º oficial da Secretaria, Campos de Medeiros, e da professora catedrática Alba Canizares. No entanto, ela funcionou somente com as

professoras Alba Canizares e Maria Reis Campos, auxiliadas por duas adjuntas. A experiência dessa nova comissão suscitou uma descrição integral dos trabalhos que Carneiro Leão (1926, p. 203-206) recebeu sob a forma de relatório e publicou na obra *O ensino na capital do Brasil*. A série de procedimentos de que a *Comissão* deu conta envolveu a execução da coletânea com todas as sobrecargas de uma obra de “coleccionamento”.

Conforme registrou Carneiro Leão (1926, p. 203), a *Comissão* iniciou o seu estudo com a leitura dos decretos, dos editais, das circulares e contratos publicados na imprensa ou no *Boletim da Prefeitura do Distrito Federal* no período de 20 de setembro de 1892 ao fim do ano de 1925. Ela prosseguiu os trabalhos com a triagem e especificação dos que interessavam à Instrução, no todo ou em parte. A elaboração de um sistema de codificação dos decretos e classificação da sua matéria legislativa deu continuidade às tarefas. Depois, constaram dos esforços da *Comissão* a construção de notas remissivas capazes de estabelecer as diferentes ligações de cada ponto da obra com todos os outros que do mesmo assunto se ocupassem particularmente. Enfim, a configuração dos índices cronológicos e analítico-alfabéticos de todos os decretos, termos de cessão e contratos concluiu o serviço. Nunca a obscuridade e o intrincado da legislação de ensino se colocou com tanta acuidade quanto nas atividades de leitura, registro e codificação da *Comissão* responsável pelo *Digesto da Instrução*. Foi preciso colher informações no Arquivo Municipal e nas diretorias de Instrução, Obras e Viação e Patrimônio. Também ocorreu fazer cópias na Biblioteca Nacional e percorrer os arquivos dos jornais do *Commercio* e do *Brasil* para obter os decretos, contratos e demais atos oficiais ainda não publicados no *Boletim da Prefeitura* (cf. CARNEIRO LEÃO, 1926, p. 205). Além disso, houve a necessidade de se recorrer ao auxílio do pessoal dessas repartições e de gente mais experiente na compilação da legislação:

A obsequiosa boa vontade do Sr. Diretor da Biblioteca Nacional e seus auxiliares, dos diretores do Patrimônio e do Arquivo Municipais e diversos auxiliares seus, de chefes de seção das diretorias de Obras e Instrução e ainda dos Srs. Drs. Ivo Pagani, Alexandre Dias e Paranhos Velloso, autores de conhecida obra de coleccionamento de lei, deve pois, também, ser levada em conta para a realização deste trabalho, para cuja ultimização concorreram os referidos funcionários federais e municipais, já facultando a esta comissão o estudo de documentos sob sua guarda, já pelos preciosos informes que lhe forneceram, a respeito de pontos obscuros e intrincados, que só o seu conhecimento particularizado da matéria poderia resolver (CARNEIRO LEÃO, 1926, p. 205-206).

As minúcias de todo esse trabalho de recolha e organização mostraram ter um alcance maior que uma mera elevação da capacidade do diretor de ensino gerir o seu departamento. A opção pelo digesto compensou a indisposição política do executivo

municipal pela busca judiciosa das condições administrativas do departamento de instrução da Prefeitura.

Contudo, a idéia de reunir as leis municipais de ensino vigentes importou um trabalho substantivo. A *Comissão* compartilhou a leitura de 5.384 decretos de lei. Tratou-se da consulta dos decretos executivos da Prefeitura, desde o n.º 1, de 31 de dezembro de 1892 até o n.º 2.287, de 31 de dezembro de 1925, e dos legislativos, desde o n.º 1, de 9 de janeiro de 1893 até o n.º 3.097, de 23 de dezembro de 1925 (CARNEIRO LEÃO, 1926, p. 203). Mas, esta foi apenas a série de atos oficiais que primeiro se procurou averiguar a validade. Além disso, foi feita a leitura dos pareceres do Conselho Municipal, dos editais e circulares baixados pelo prefeito e pelo diretor da instrução, dos contratos realizados pela prefeitura e dos termos de acordo e de aceitação de terrenos e prédios das diretorias de Obras e Patrimônio. E, finalmente, procedeu-se à leitura dos decretos federais publicados no *Boletim da Prefeitura* que desde o n.º 939 de 29 de dezembro de 1902 até o n.º 16.300, de 31 de dezembro de 1923, abrangendo então todo o período republicano (CARNEIRO LEÃO, 1926, p. 203).

Sob o impacto da extensão dessa procura pela legislação, Carneiro Leão (1926, p. 206) percebeu de maneira nítida que a infra-estrutura educacional no Distrito Federal foi assunto de muitas repartições públicas, dos diferentes poderes do governo, da prefeitura e da presidência da República. Entre as publicações dos executivos municipal e federal, a *Comissão* encarregada do *Digesto da Instrução* referenciou o que havia em vigência sobre educação nessas duas instâncias de ingerência no sistema público de ensino. As casas legislativas do município e da União foram fontes do mesmo tipo. Como tal, também apareceram na condição de foco de uma atenção que se apoiou essencialmente sobre regulamentos e normalizações. Já os editais, as circulares, os contratos e termos de sessão pública de serviços educacionais foram documentos que expressaram uma fragmentação evidente no funcionamento administrativo da prefeitura. De modo que, reuni-los custou um levantamento das publicações e dos arquivos não só das diretorias de Instrução Pública, de Obras e Viação e de Patrimônio mas, sobremaneira, do Departamento de Assistência Pública Municipal e do Departamento Nacional de Saúde Pública.

A diversidade das instituições públicas envolvidas com os serviços de educação, ou com influência sobre a sua administração, constituiu fato significativo para a direção do ensino (cf. CARNEIRO LEÃO, 1926, p. 205). A aproximação do que existia acerca da educação pública em diferentes divisões da prefeitura e nas determinações da

presidência e das casas legislativas do Distrito Federal e da União codificou as facetas múltiplas do poder público no setor. A rigor, o *Digesto da Instrução* permitiu decidir sobre as ações dos diferentes departamentos da Prefeitura, cujos regulamentos continham dispositivos ligados à Instrução Pública. Sua moldura ofereceu, enfim, um artifício de acesso à estrutura de poder na qual o funcionamento do sistema público de educação foi organizado. Apesar da aparente neutralidade desse gesto de busca, consulta e leitura, pôr em relação todas as séries de documentos implicados com a instrução na capital federal envolveu uma seqüência de operações comprometida com escolhas importantes.

A triagem dos atos oficiais da Prefeitura e a especificação dos decretos por ramos de ensino fez da coleta também uma distribuição: recolhidos e assinalados os que interessaram no todo ou em parte à Instrução, foram repartidos por assunto (CARNEIRO LEÃO, 1926, p. 203-204). De modo que, depois de retirados dos boletins em brochura ou copiados da coleção encadernada, passaram por uma classificação temática sendo então codificados em pastas separadas. Sucederam à triagem-especificação e à classificação-codificação dos atos oficiais da *Prefeitura* as remissões e os índices cronológicos e analíticos alfabéticos correspondentes (cf. CARNEIRO LEÃO, 1926, p. 204). Em cada uma dessas etapas ocorreu seleção, foram feitas opções e perseguidos encadeamentos lógicos entre os assuntos e as pastas. Na reconstituição do repertório de leis ainda vigentes na Instrução Pública, uma estrutura de 14 seções pretendeu deter o domínio de ação da Diretoria Geral de Instrução Pública.

De acordo com o relatório da comissão encarregada do trabalho, interessava reunir os decretos que regulamentavam a instrução segundo os serviços aos quais eles correspondiam (CARNEIRO LEÃO, 1926, p. 204). E, de fato, uma parte deles foram serviços administrativos: Leis Gerais da Municipalidade; Diretoria Geral de Instrução Pública; Leis Pessoais, Licenças; Aposentadoria e Jubilações. Outra parte correspondeu aos serviços de ensino: Ensino Primário; Ensino Profissional; Ensino Normal e Ensino Particular. Outros ainda contemplaram instituições específicas de ensino: Escola Dramática e Instituições Extintas (Pedagogium, Instituto Comercial e Conselho Superior de Instrução). Também ficaram discriminados os registros orçamentários: Subvenções e Auxílios; Créditos; Orçamentos e Contratos, Acordos, Termos e Obrigações Referentes ao Ensino Primário. Assim, o esforço de classificação dos regulamentos de ensino tomou os domínios de atuação da Diretoria Geral de Instrução como critério. E compreendeu não só as funções administrativas, de atendimento e

financiamento, mas as necessidades de estudo que a direção do ensino público assumiu ter. Para isso, não bastaram ao trabalho da Comissão os elementos básicos fornecidos pelo *Boletim da Prefeitura* e pelas Leis e Vetos Municipais. Foi necessário ainda remontar à legislação do Império em busca de notas e informações preliminares e recorrer a arquivos públicos e obras de referência para esclarecer pontos de difícil compreensão. A utilidade do que ficou organizado então equivaleu a uma autenticação das práticas instauradas: respondeu pelo funcionamento de um custoso aparelho de escolas, docentes, alunos e funcionários. O *Digesto da Instrução* dava ciência sobre os meios de ordenação e controle das instâncias, das instituições e dos funcionários do sistema de ensino. A partir disso, a observância dos critérios de entrada nas pastas de assunto utilizou-se dos setores de atividade da Diretoria Geral de Instrução para confirmar-lhes a regularidade.

Em seguida, o estudo da matéria legislativa que resultou da classificação preliminar obedeceu seis critérios de descarte. A codificação definitiva do *Digesto da Instrução* dependeu desse procedimento. Em cada pasta foram retirados os decretos revogados explicitamente e *in totum*, as autorizações legislativas já traduzidas em atos executivos, as disposições de caráter pessoal, a regulamentação de instituições extintas, os decretos promulgados exclusivamente com o intuito de produzir revogações e os atos legislativos que já haviam produzido completamente os efeitos a que se destinavam (cf. CARNEIRO LEÃO, 1926, p. 204). A matéria ficou distribuída por duas séries paralelas de decretos. Em primeiro lugar, os vigentes, cujo estudo continuou. Cada decreto foi anotado com a indicação do assunto especial de que se ocupava. A partir do que uma rede de notas remissivas cuidou não só da aproximação dos artigos com alguma continuidade nos decretos seguintes, mas de fazer de grupo desses artigos uma sequência perfeita, através da série de atos executivos e legislativos. Depois, os sem mais efeito constituíram outras tantas pastas, foram anotados com a indicação do decreto que os revogou e retirados da Codificação. Também foram discriminados e anotados os artigos explicitamente revogados dos decretos ainda em vigência. Das anotações que se organizaram em cada pasta constaram notas remissivas para as alterações sem indicação explícita de revogação. As referências e esclarecimentos que se seguiram à distribuição dos decretos completaram a disposição das pastas *per si*. Para o conjunto delas, foi feita a ligação dos decretos de cada uma com os das outras. Novas notas remissivas estabeleceram um outro sistema de referências entre cada seção da compilação enviando o leitor mediante nota explicativa para as seções que se ocupavam

do mesmo assunto (cf., CARNEIRO LEÃO, 1926, p. 204). Enfim, a escolha dos capítulos que continham artigos vinculados à Instrução Pública em decretos longos que não os de ensino e a incorporação da matéria da pasta de Subvenções e Auxílios incorporada à de Ensino Particular levaram os decretos e demais atos a constituir nove pastas: Leis Gerais da Municipalidade, Diretoria de Instrução, Ensino Primário, Ensino Profissional, Ensino Normal, Escola Dramática, Ensino Particular, Contratos, Leis Federais.

Permaneceu o interesse que a primeira classificação havia mostrado (cf. CARNEIRO LEÃO, 1926, p. 205). A discriminação definitiva das pastas em seções assentiu sobre a organização por serviços. As seções relativas ao Ensino Primário, Profissional e Normal, à Escola Dramática e à Diretoria de Instrução reuniram a matéria legislativa de cada um desses ramos de serviço. A seção sobre Ensino Particular apresentou, além disso, os dispositivos que impunham obrigações aos estabelecimentos de ensino privado e as regulamentações para a concessão de benefícios públicos. Na parte de Leis Gerais da Municipalidade não só constaram determinações e providências de caráter geral e que abrangeram os serviços a cargo da Diretoria de Instrução, como também as disposições particularizadas a esses serviços. Finalmente, nas seções relativas a Contratos e Leis Federais vieram disposições de ordem geral e de serviços específicos. Efetivamente, a tentativa de correlacionar a legislação do ensino aos ramos dos seus serviços manipulou uma série variada de documentos, reagrupando-os na unidade de uma coleção, relocando-os no quadro funcional da Diretoria Geral de Instrução Pública.

No ponto de partida, o problema foi conhecer tudo quanto a respeito da instrução existia no Distrito Federal. A questão admitiu critérios de coleta, leitura, estudo e classificação da matéria legislativa que regulamentava o ensino. A reunião de toda legislação vigente da instrução pública que resultou desse trabalho codificou, senão uma experiência administrativa de quase quatro décadas, um conjunto composto tanto de inferências como de decisões, tanto de afirmações como de decretos. A resposta valeu como uma receita técnica, mas funcionou também enquanto prática jurídico-política: “ter-se-ia a legislação do ensino acessível a todos os que desejassem conhecer o nosso aparelho escolar” (CARNEIRO LEÃO, 1926, p. 202). No todo, a obra ficou dividida em nove partes (pastas) e contou dois volumes de matérias, um para a coleção de leis e outro para os índices analíticos-alfabéticos correspondentes a cada uma das nove seções do digesto e um índice geral em ordem cronológica.

O conjunto de decretos, contratos e regulamentações que o *Digesto de Instrução* coligiu Frota Pessoa percebeu como obra *enciclopédica*. Em 1927, o então secretário geral da instrução pública numa entrevista a *O Jornal* contou que tinha as proporções do Larousse (FROTA PESSOA apud AZEVEDO, 1929, p. 61). Testemunhou, ainda, que por ocasião da transferência da Diretoria Geral de Instrução Pública do Palácio da Prefeitura para a Escola Deodoro da Fonseca foi preciso de um caminhão só para o transporte do *Digesto da Instrução*! Fernando de Azevedo (1929, 61) apresentou a mesma preocupação com a extensão da coleção de leis lembrando essas impressões do seu secretário num discurso para os rotarianos do Brasil no Hotel Glória, em dezembro do mesmo ano. Informou também que o orçamento da casa editora a qual recorreu a Diretoria Geral para publicar o trabalho previu um volume de 960 páginas, em corpo 6, de composição compacta (AZEVEDO, 1929, p. 61-62). As descrições de Frota Pessoa e Fernando de Azevedo se compraziam em não mais sustentarem como pertinentes os critérios de validade e funcionalidade que conduziram as providências de organização do *Digesto da Instrução*. Indicaram, é verdade, o esforço hercúleo, a tarefa exaustiva, da compilação. No entanto, não lhes interessou utilizá-lo, apoderar-se novamente do trabalho feito ou reanimar a atividade com revisões constantes. Ao contrário, serviram-se da coletânea para acusar a acumulação desorganizada de dispositivos e a saturação de favores e concessões na legislação do ensino.

O que Fernando de Azevedo e seus sub-diretores não pararam de criticar foi o “aluvião de leis avulsas e desconexas” (AZEVEDO, 1929, p. 61), a “legislação demasiado profusa e confusa até a impenetrabilidade” (JARDIM, 1926, p. 7). A investida contra as leis vigentes, no entanto, foi só o prólogo de uma trama que me parece configurada em três atos. Marcou o início da reforma de 1928 na instrução pública carioca com uma crítica perspicaz ao sistema de organização escolar. Em 1927, quatro discursos de Fernando de Azevedo perseguiram as fraquezas internas, as falhas de articulação, a espécie de irregularidade da legislação de ensino vigente. No mês de janeiro, o discurso de posse no cargo de Diretor Geral da Instrução Pública reabilitou a

idéia de um plano geral de reforma para ser submetido ao exame e à aprovação dos poderes competentes. Foi uma peça programática, seguida de obstinada denúncia da vigência de uma legislação escolar fragmentária e confusa, sem espírito claro ou finalidade precisa (AZEVEDO, 1929, p. 9-19). Para evitar a dispersão de esforços sem seqüência nem coordenação que caracterizava essa legislação, Fernando de Azevedo (1929, p. 14) opôs-lhe seu plano de reorganização geral do ensino: orgânico e funcional, com relações de coordenação e subordinação a um objetivo comum. Em agosto, a inauguração, no gabinete do diretor geral da instrução, dos retratos dos ex-diretores Carneiro Leão e Renato Jardim propiciou nova denúncia da desordenada legislação pedagógica. A história republicana das reformas do ensino foi reduzida à realização de planos esparsos, traçados ao sabor das conveniências, mutilados e contraditórios, que a direção do ensino se incumbia de conciliar e executar. Na ocasião, coube ainda salientar o embaraço administrativo perante a natureza excessivamente burocrática desse costume (AZEVEDO, 1929, p. 22-23). No mês seguinte, a crítica da organização do ensino chegou às minúcias com a exposição das bases em que se assentou e dos princípios que orientaram o projeto de reforma do ensino primário e profissional mais tarde apresentado às Comissões Reunidas de Instrução, Orçamento e Justiça do Conselho Municipal. Em vez de um indicativo dos problemas de estrutura do ensino público, agora Fernando de Azevedo (1929, p. 36) indiciou a desordem organizacional: “rudimentar e confusa, regida por uma legislação em que aparecem leis rebatidas ou amontoadas, sem perspectivas nem planos relevantes”. O pessoalismo sem freios e a inundação assoladora das conveniências e interesses subalternos constituíram o motivo principal das acusações de então. A traição consciente ou inconsciente dos princípios, da justiça e dos interesses do ensino e da coletividade, o favoritismo que deturpou as melhores instituições, anulando a sua ação, ou as criações sem base nem conexão transformaram o regulamento do ensino num labirinto de leis. Outra acusação: “não há um fio condutor que assinale, na evolução do ensino, qualquer espírito de organização e continuidade” (AZEVEDO, 1929, p. 36). A instrução pública foi pensada como uma multiplicidade de instituições superpostas e disparatadas, o resultado das leis especiais de favores e concessões. Em dezembro, para os rotarianos, a oração de Fernando de Azevedo (1929, p. 61) avaliou os efeitos de uma legislação desse tipo para a estrutura do ensino na capital federal nos seguintes termos:

acabaram por dissolver até a anarquia, os vínculos imprescindíveis, pela desconexão das instituições escolares, que hoje funcionam, não só desarticuladas, mas solapadas, na sua economia interna, pelo formigueiro de uma legislação caótica.

Para colocar a legislação do ensino em causa, Fernando de Azevedo censurou-lhe os vícios de origem e os erros supervenientes. A ofensiva contra o estado da legislação vigente preparou e justificou a apresentação do anteprojeto de reforma da educação pública ao Conselho Municipal. O executivo municipal encaminhou-o à casa legislativa em mensagem de 4 de outubro de 1927 pedindo autorização para a reforma. No entanto, já em 20 de agosto a imprensa noticiava a finalização dos trabalhos de organização do anteprojeto de lei⁴⁸. De modo que entre agosto e outubro o empenho das críticas de Fernando de Azevedo visou à organização escolar instalada, mas também deu visibilidade ao projeto de reforma do ensino elaborado na Diretoria Geral de Instrução Pública entre abril e julho. Importou falar sobre os benefícios de um plano de organização robusto e flexível a um tempo, concebido em proporções largas, com tanto senso prático como espírito de previdência (AZEVEDO, 1929, p. 70). Mais ainda, ocorreu assumir o compromisso com um plano de remodelação articulado, harmônico e homogêneo, animado de um largo sopro de renovação pedagógica e social. Sobre a iminência de uma nova reforma da instrução pública existiu também a reivindicação de um plano constituído nas bases sólidas da ciência e da observação. De fato, o período que antecedeu à tramitação do anteprojeto de reforma do ensino no legislativo municipal afirmou os princípios e a doutrina do empreendimento:

A articulação das diversas instituições educativas e a concordância entre essas e a realidade social e os princípios modernos de educação constituem as duas idéias nucleares em torno das quais deve desenvolver-se todo o plano honestamente constituído nas bases sólidas da ciência e da observação. Não é por um lado, em qualquer das peças do ensino, por mais bem acabada que seja, mas no conjunto de todas as peças rigorosamente articuladas que reside a eficiência de um aparelho pedagógico preposto à educação das massas populares. No mecanismo delicado e sutil da educação primária e profissional tanto perturbam as instituições parasitárias e superabundantes como as que, providamente necessárias, não se auxiliam reciprocamente, pela estreita interdependência do seu funcionamento. Por outro lado, o reformador tem de encarar se quiser definir precisamente, no tempo e no espaço, as principais questões escolares, os seus dados e as suas soluções. A educação pública que é uma instituição social, deve enquadrar-se no quadro geral do sistema social, e trazer assim, vincada do cunho do meio e do tempo, a expressão viva e palpitante que é suscetível de assumir (AZEVEDO, 1929, p. 38-39).

Quando expôs as bases do anteprojeto de n.º 109 para as Comissões Reunidas de Instrução, Orçamento e Justiça do Conselho Municipal, Fernando de Azevedo insistiu que a elaboração do documento obedeceu a critérios práticos⁴⁹. E assim, não só a escola ativa e de experiência pessoal ou o preparo de um professorado especializado, mas a

⁴⁸ Cf. artigo de Edgar Duque, “A reforma da instrução e o Conselho”, **A Patria**, Rio de Janeiro, 20 ago. 1927.

⁴⁹ Cf. depoimentos de Frota Pessoa e Maria Reis Campos para inquérito do jornal **A Patria** (O problema nacional da educação popular) respectivamente em 29 out. e 1 nov. 1927.

assistência social e sanitária, a higiene escolar e a higiene física dos alunos foram medidas suscetíveis de assumir (AZEVEDO, 1927). Entretanto, existiu uma dimensão idealista do anteprojeto de reforma do ensino que não deixou de ser sublinhada. De modo que um conjunto muito mais geral de argumentos acompanhou a exposição de bases com que Fernando de Azevedo justificou a importância da proposta. Relacionados às tendências já predominantes em diversos países, os princípios da escola única, da escola do trabalho educativo e do trabalho em comunidade dominaram os procedimentos de divulgação do anteprojeto. Eles apareceram como peças de articulação entre a organização escolar e a educação popular. Fernando de Azevedo (1929, p.41-42) mostrou-se hábil ao insistir na articulação que havia entre tais princípios quando defendeu a aprovação da reforma do ensino no Conselho Municipal da capital federal.

É, de fato o desenvolvimento do aspecto social da educação que pôs em foco os três princípios fundamentais com que tendem a conformar-se os grandes sistemas de organização escolar: o princípio da comunidade, da escola única e da escola do trabalho. A educação popular, conciliando as duas tendências, por longo tempo opostas, da vontade autônoma e da comunidade, tomou a si a tarefa de formar a personalidade autônoma, apta a participar da vida de uma comunidade historicamente unida na mesma civilização. Se o menino deve ser formado pela vida em comum e para ela (primeiro princípio), é preciso realizar desde a escola o meio total da vida real: a comunidade escolar deve ser constituída por todos os elementos da sociedade. É o segundo princípio, também chamado escola única: a mais completa expressão da democracia social, em que assume, como obra eminente da escola, a formação do cidadão. Mas, como é preciso, para este fim, desenvolver o sentido da ação, a vida intensa e criadora, à escola do estudo, à escola passiva tradicional, à escola do automatismo livresco, sucedeu, na nova concepção, a escola do trabalho, a escola ativa e de experiência pessoal em que todo o estudo deve ser aquisição e trabalho, feito em comum.

É certo que não pode operar, na escola, uma mudança radical dentro dessas idéias levadas às suas últimas conclusões. Não será fácil, por exemplo sem uma reeducação dos professores para os impregnar da orientação nova, a substituição efetiva da divisão tradicional dos programas em matérias isoladas, para repartição em complexos correspondente ao centro de interesse de Decroly e agrupados nas três grandes seções: a natureza, o trabalho e a sociedade. Mas uma reforma, que é função do meio, aliás acessível, pela sua cultura, às inovações verdadeiramente significativas, de que já compreendeu o alcance pedagógico, não pode deixar de inspirar-se nesse idealismo renovador, emancipado de preconceitos.

Portanto, os princípios da escola única, da escola do trabalho educativo e do trabalho em comunidade serviram ao discurso da Diretoria Geral de Instrução como preceitos de uma *escola nova*. Fernando de Azevedo (1929; 1931) aderiu ao núcleo de idéias de Dewey, de Decroly e, sobretudo, de Kerschensteiner. Teceu críticas a divisão dos programas escolares em matérias isoladas, o automatismo livresco e o isolamento social da escola. E, mais do que a viabilidade prática do anteprojeto, difundiu uma concepção de escola democrática, a idéia de um trabalho escolar realizado no interesse da comunidade e um programa de ensino concêntrico, global (cf. AZEVEDO, 1929, p. 41-43).

O primeiro ato, então. O trabalho refletido sobre o sistema de vias invisíveis, de artifícios e sutis construções do plano de reforma do ensino recobriu-o com um relato meticulosamente explicativo. Entre a tramitação do *Projeto n.º 109* e a regulamentação do decreto n.º 3.281, os esclarecimentos se sucederam. Inicialmente, a tramitação do *Projeto n.º 109* no Conselho Municipal expôs a preocupação da administração Fernando de Azevedo com as questões do planejamento. Em entrevista para o *Jornal do Brasil*, o Diretor Geral de Instrução Pública relatou os procedimentos que tomou para apresentar uma lei geral para a instrução pública. Assim, informou sobre os quatro meses de estudo e as visitas de inspeção às escolas que prepararam o anteprojeto. Ocorreu de Azevedo sublinhar os diferentes inquéritos que fez proceder. Não só acusou o recebimento das respostas de um memorando que perguntava aos diretores e diretoras das escolas profissionais sobre os cursos legais e extralegis em funcionamento e sobre as oficinas mais necessárias e solicitava sugestões. Também deu ciência da comissão responsável pelos estudos das condições de ensino da capital: um ex-diretor da instrução pública, um inspetor escolar, uma professora primária, o diretor da Escola Normal e o técnico responsável pelo recenseamento escolar no Distrito Federal. Nessa entrevista, Fernando de Azevedo (JORNAL DO BRASIL, 6 out. 1927) insistiu no fato de que a redação final do anteprojeto foi o resultado de um acurado trabalho de estudo e pesquisa.

Durante quatro meses estudei com afincio e carinho o anteprojeto relativo a reforma do ensino ministrado pela Prefeitura. Antes porém, de me entregar a esse trabalho, fiz uma inspeção visual tão rigorosa quanto possível nas nossas escolas, enquanto aguardava a resposta de um memorando enviado aos diretores das escolas profissionais contendo as três seguintes perguntas:

1ª Quais os cursos legais e extra-legais que funcionam?

2ª Quais as oficinas mais necessárias?

3ª Quais as sugestões para a reforma da respectiva escola?

Para assentar em bases sólidas o meu anteprojeto, fui ainda além, pois aguardei, para a sua redação definitiva, o resultado dos acurados estudos procedidos durante três meses e meio, inclusive aos domingos, por uma comissão que designei para esse fim especial e que se compunha dos Srs. Renato Jardim, ex-diretor, Paulo Maranhão, inspetor escolar, Jonathas Serrano, diretor da Escola Normal, Maria Reis Campos, professora e durante a sua permanência no Rio, Sud Menucci. Pois, meu caro amigo, são as bases gerais desse projeto, que é um código ou uma lei geral de educação pública com 14 partes e 415 artigos, que o Sr. Prefeito enviou, em mensagem, ao legislativo da cidade (JORNAL DO BRASIL, 6 out. 1927, p.2).

No entanto, o trâmite do anteprojeto foi conturbado. Conforme já indicado no capítulo 2, o caso da chantagem dos intendentess que queriam trocar o apoio à reforma pela influência em nomeações expôs as divergências em torno do projeto de reforma. O estudo de Nelson Piletti (1982) sobre o processo de obstrução que o projeto de reforma sofreu no Conselho Municipal ressaltou o fato. Nesse caso, revelou-se arguta a sua análise da crise entre os intendentess obstrucionistas e a Diretoria Geral de Instrução. Sobretudo, Piletti (1982, p. 78-87) esclarece acerca dos expedientes utilizados tanto para

obstruir o trâmite do projeto de reforma do ensino quanto para sancioná-lo. De um lado, os adiamentos provocados por expedientes proteladores vindos dos intendentess ligados ao senador Paulo de Frontin (cf. PILETTI, 1982, p. 78-79). Por outro, em resposta, integrantes da facção Irineu Marinho aliaram-se em torno da proposta do intendente Maurício de Lacerda de obstruir o orçamento enquanto a lei de reforma não fosse sancionada (cf. PILETTI, 1982, p. 85-87).

Paralelamente, uma cadeia de eventos apareceu em função do trâmite inicial do projeto de reforma. De imediato a Diretoria Geral de Instrução respondeu o memorial enviado pela Liga de Professores a propósito da revisão dos vencimentos do funcionalismo municipal. Em 22 de outubro, Fernando de Azevedo atendeu o pedido do presidente da Comissão de Instrução para ler o anteprojeto de reforma no Conselho Municipal e justificá-lo na reunião conjunta das Comissões de Instrução, de Justiça e de Orçamento. Passados 20 dias, em 11 de dezembro, o diretor geral da instrução compareceu à convenção dos rotarianos do Brasil para denunciar as forças hostis e obstáculos à sanção do anteprojeto de reforma do ensino. Isso ocorreu um pouco depois do entendimento entre os intendentess obstrucionistas e Maurício de Lacerda garantir a aprovação dos projetos de orçamento e de reforma do ensino em 2^a discussão ainda em 5 de dezembro.

A reforma do ensino entrou em 3^a discussão no dia 15 de dezembro, quando o Conselho Municipal deu a conhecer as emendas dos intendentess e iniciou os trabalhos de redação de um substitutivo definitivo. Ainda aqui o estudo de Piletti (1982) é útil para a compreensão das manobras que então se sucederam. Em seu trabalho, a abordagem da obstinada obstrução do grupo politicamente ligado ao senador Frontin perante o projeto de reforma de ensino mostra como ele foi rechaçado em plenário. Nesse sentido, a principal contribuição de Nelson Piletti (1982, p. 90-91) está no modo como explicitou a dinâmica política da tramitação regimental do anteprojeto de reforma do ensino em 1927. Em 3^a discussão, as disputas se fizeram em torno do substitutivo que o presidente da comissão especial encarregada de dar redação final ao projeto de reforma e às emendas tentou impor ao Conselho de Instrução. Segundo Piletti (1982, p. 90-91) apurou na imprensa do período, Pache de Faria tentou impor um substitutivo preparado por elementos estranhos ao legislativo, obedecendo ordens do senador Frontin. O intendente foi impedido por Batista Pereira e Mauricio de Lacerda. Em consequência do incidente, Pache de Faria retirou-se da presidência, embaraçando a tramitação do projeto no plenário como líder da maioria. Na sessão do dia 24 de

dezembro de 1927, deu-se nova negociação de emendas e acordo entre os partidários de Pache de Faria e os intendentes que apoiavam Maurício de Lacerda (cf. PILETTI, 1982, p. 91). Assim, a lei de reforma do ensino foi finalmente aprovada em 26 de dezembro e, após vetos minuciosos, sancionada em 23 de janeiro de 1928.

Um pouco antes, de outubro a dezembro de 1927, os diários *O Jornal*, *A Gazeta de Notícias* e *A Pátria* realizaram inquéritos circunstanciados acerca do plano de reforma com importantes autoridades e docentes do ensino carioca. Fernando de Azevedo e Frota Pessoa foram entrevistados pelo *O Jornal* e pela *A Pátria* imediatamente após a apresentação do anteprojeto de reforma no Conselho Municipal. No entanto, muitas outras personalidades do ensino municipal prestaram esclarecimentos sobre a reforma da instrução pública. No *O Jornal* falaram os inspetores de ensino Álvaro Rodrigues, Mendes Vianna e Alfredo Cesário Alvim e a inspetora de ensino da zona rural Loreto Machado. Os inspetores que falaram na *A Pátria* foram Lauro Salles e Alba Canizares Nascimento. Os inquéritos de um e outro periódico completaram-se ainda com depoimentos de Octávio Aires, médico escolar, Floriano de Góes, médico e professor municipal, dos diretores de escolas profissionais Alvaro Palmeira e Benevenuto Ribeiro e dos professores Manoel Bomfim, Theophilo Costa, Luiz Palmeira, Barbosa Vianna, Jonathas Serrano e Lourenço Filho e da professora Maria Reis Campos. Numa série bem mais curta que as séries publicadas no *O Jornal* e na *A Pátria*, a *Gazeta de Notícias* preferiu procurar os intendentes municipais Nelson Cardoso, Oliveira de Meneses e Alberto Silves.

Seguiu-se à aprovação do decreto que reformou o ensino do Distrito Federal um segundo ciclo de discussões e esclarecimentos na imprensa. E, de fato, o decreto n.º 3.281, de 23 de janeiro de 1928, foi motivo de dedicação de articulistas e professores. O debate que aconteceu na imprensa somou numerosos artigos de colaboração também nas páginas do *Jornal do Brasil*, de *O Paiz*, do *Diário Carioca*, d'*O Jornal*, da *Gazeta* e do *Diário de Notícias*. Argemiro Pinto e Noraldino Lima no *O Paiz*, Alberico de Moraes e Assis Chateaubriand no *O Jornal*, Barbosa Vianna, Alberto Moreira e Brício Filho no *Jornal do Brasil*, Heitor Pereira na *Gazeta de Notícias*, José Neves no *Diário Carioca* e Cecília Meirelles no *Diário de Notícias* publicaram conjuntos inteiros de estudos sobre a reforma da instrução sancionada pelo Conselho Municipal.

Em 1928, a sanção de 23 de janeiro tornou obrigatória uma série de providências. As nomeações, as construções de novos edifícios para escolas primárias e a distribuição de material e mobília escolar marcaram os momentos de realização da

reforma da instrução. Embora possuíssem a exata eficácia que a lei de ensino dispunha, foram a manifestação de suas astúcias e inventivas.

Segundo ato. A nova organização praticada pela Diretoria Geral de Instrução Pública criou os cargos de subdiretor técnico e de subdiretor administrativo e substituiu os médicos escolares pelos inspetores médicos, dentre os quais um serviria como auxiliar junto à Sub-Diretoria Técnica. Como foi discutido no capítulo 1, tratavam-se de posições estratégicas de comando da Diretoria Geral de Instrução. Essas funções combinavam competência técnica e iniciativa administrativa na implementação da política de educação projetada pela reforma do ensino. O cargo de subdiretor administrativo acomodou o então secretário-geral da Diretoria Geral de Instrução Frota Pessoa. A direção da Sub-diretoria Técnica foi inicialmente ocupada por Vicente Lícínio Cardoso. Designado a 8 de fevereiro de 1928, Vicente Lícínio permaneceu no cargo até fins de maio. Quando pediu a exoneração havia deixado organizada uma série de 12 conferências sobre a reforma do ensino sancionada em janeiro e em andamento os processos de licitação para a construção de quatro novos edifícios escolares. Em razão da saída de Vicente Lícínio Cardoso da Diretoria de Instrução, Fernando de Azevedo convidou para o cargo de subdiretor técnico o então diretor da Escola Normal, Jonathas Serrano. A nova nomeação ocorreu em 25 de maio de 1928. Com Jonathas Serrano na Subdiretoria Técnica, a Diretoria Geral de Instrução Pública conheceu ainda outras iniciativas. A propaganda do ensino profissional, a exposição cinematográfica e a série de conferências sobre a escola do trabalho e o ensino profissional vistas durante o ano de 1929 foram planejadas e organizadas pela seção técnica da Diretoria de Instrução. Essas ações da Sub-Diretoria Técnica mostraram-se insistentes em explicitar e aplicar os princípios educacionais consagrados no decreto n.º 3.281 e em fazê-los proliferar sob as fórmulas da escola única e ativa, da escola do trabalho educativo e em comunidade. No dia seguinte à posse de Jonathas Serrano, em 26 de maio de 1928, portanto, o Dr. Oscar Clark ocupou a chefia da inspeção médica por designação de Fernando de Azevedo. Foi o responsável pelas tarefas de organização dos serviços de inspeção médica e dentária. Ao inspetor médico-chefe coube ainda a centralização do registro das informações averiguadas pelo serviço de escrituração das fichas de saúde dos alunos.

Principalmente, as funções de médico-chefe e de subdiretor técnico responderam às necessidade de expansão das atividades administrativas da Diretoria Geral de Instrução Pública. A Jonathas Serrano e Oscar Clark foram confiadas as ações de orientação e controle dos serviços educacionais e os recursos capazes de assegurar a

implantação da reforma da instrução pública. Por um lado, do Dr. Oscar Clark dependeu a execução das recomendações do diretor geral de instrução pública relativas aos serviços de inspeção média e dentária e a execução e fiscalização desses serviços⁵⁰. Portanto, suas funções eram de fiscalização, orientação e coordenação dos serviços de higiene nas escolas. Também era da responsabilidade do médico-chefe da Diretoria de Instrução a apresentação de relatórios anuais dos serviços executados. Por outro lado, sobre Jonathas Serrano recaiu a superintendência geral do trabalho dos inspetores escolares do ensino primário e profissional e da inspeção médico-escolar. O exercício de funções especializadas de publicidade, organização e desenvolvimento das propostas de trabalho educativo elaboradas pela direção da instrução também foi de sua alçada. Oscar Clark e Jonathas Serrano supervisionaram atividades funcionais específicas, projetaram ações e reportaram informações sobre os resultados alcançados. Mais que serviços burocráticos, cumpriram atribuições organizacionais.

Da atenção de Oscar Clark à higiene escolar e a higiene física do aluno resultou o funcionamento de uma clínica escolar na cidade do Rio de Janeiro e o curso de educação sanitária para formação de professoras e de enfermeiras escolares. A clínica foi inaugurada em dezembro de 1929. Funcionou como centro de tratamento dos alunos e como sede administrativa dos serviços de higiene escolar e, mais importante, mobilizou um dermatologista, um oftalmologista, um otorinolaringologista, um patologista e um cirurgião, além de seis enfermeiros⁵¹. Já o curso de educação sanitária envolveu 33 profissionais de saúde entre médicos e cirurgiões dentistas, todos inspetores médicos ou dentários, em conferências que pretendiam oferecer especialização em higiene escolar e medicina preventiva. Além disso, o alcance de toda a atividade de inspeção médica nas escolas foi divulgada trimestralmente na imprensa.

Quanto a Jonathas Serrano, a subdiretoria técnica envolveu iniciativas de diversos tipos. Dentre elas, cumpre destacar, que a série de conferências sobre a reforma

⁵⁰ A nomeação de Oscar Clark foi noticiada como sendo do cargo de inspetor-médico chefe. Mas tanto as funções que cumpriu quanto a designação do cargo só apareceram na legislação quando o decreto n. 3.281 foi regulamentado. De fato, foi somente no decreto n. 2.940, de 22 de novembro de 1928, que as funções do inspetor-médico chefe foram especificadas. A sanção de 22 de janeiro de 1928 trazia uma disposição mais singela no seu art. 228: “Os inspetores médicos ficam diretamente subordinados ao Sub-Diretor Técnico, que poderá designar um dentre eles, afim de servir, em comissão, como auxiliar junto à Sub-Diretoria, sem aumento de vencimentos, sendo, porém, substituído no trabalho do distrito por outro médico nomeado interinamente.” Em novembro, o art. 463 do decreto que regulamentou o código de ensino confirmou as funções que desde maio Oscar Clark vinha cumprindo: “Os inspetores médicos ficam imediatamente subordinados ao Subdiretor Técnico e imediatamente ao inspetor médico-chefe, que será um inspetor médico designado para servir junto à Sub-diretoria Técnica, em comissão”.

⁵¹ Cf. entrevista com Oscar Clark, “Clínicas escolares”, **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 18 dez. 1929, p. 4.

do ensino, a edificação de novos prédios escolares, a inauguração do almoxarifado privativo da instrução e a reorganização da assistência social nas escolas foram as ações principalmente divulgadas. Assim, uma discussão acerca das disposições de lei que justificaram tais procedimentos parece ter alguma validade para o entendimento dos artifícios de reforma do ensino então utilizados pela Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal. Nesse sentido, também a legislação do ensino pode ser explorada como uma evidência satisfatória das manobras de implantação das políticas públicas de educação.

Quando Vicente Licínio Cardoso iniciou a série de conferências organizada na Diretoria Geral de Instrução Pública em 1928 com uma explanação sobre o processo de modernização das instituições escolares havia 10 dias que estava aberta a concorrência pública para a construção de quatro edifícios escolares. A conferência do então subdiretor técnico da instrução no Instituto Nacional de Música coincidiu com a publicação na imprensa de uma nota oficial a propósito da concorrência para a construção de grupos escolares. Entre abril e maio de 1928, tanto o esclarecimento do magistério sobre a pedagogia da escola nova quanto a contratação de serviços para construção de edifícios escolares mobilizaram a administração central do ensino. Enquanto Everardo Backheuser, Lourenço Filho, Edgard Sussekind de Mendonça e Álvaro Rodrigues vulgarizavam procedimentos, métodos e concepções da pedagogia ativa e da escola nova, a Diretoria Geral de Instrução explicava-se sobre os editais de licitação para a construção de quatro edifícios escolares. Os editoriais do *Jornal do Commercio* de 24 de abril e do *Correio da Manhã*, no dia seguinte, viram na publicação desses editais pela Diretoria de Instrução uma inversão de atribuições. Julgaram inconveniente o julgamento dos planos e plantas de edifícios escolares por técnicos da instrução pública. A tarefa, antes reservada à Diretoria Geral de Obras e Viação, exigia engenheiros e arquitetos, conhecimentos técnicos especializados que o *Jornal do Commercio* e o *Correio da Manhã* acusavam não existir na Diretoria de Instrução.

Em resposta, uma notificação enviada do gabinete do diretor da instrução circunstanciou a sua decisão de estudar e encaminhar os projetos de prédios escolares e fiscalizar a construção. A administração do ensino reconheceu a novidade da orientação, mas insistiu na legalidade da manobra detratando as críticas: “como se essa inovação não tivesse sido determinada por motivos de ordem superior e devidamente autorizada pelo Prefeito, empenhado em dar o mais rápido andamento às construções escolares projetadas” (cf. A PATRIA, 26 abr. 1928). A nota sublinhou também a participação de

médicos escolares, do subdiretor técnico, professor de arquitetura da Escola Politécnica e do arquiteto Nereo Sampaio, colaborador especialmente convidado, docente da Escola de Belas Artes e presidente do Instituto Central de Arquitetos na comissão de licitação. E provocou⁵²:

Aliás, o próprio passado legítima e impõe a mudança de orientação, reclamada por quase todas as autoridades que se tem sucedido na direção do ensino. Infelizmente os nossos prédios escolares – os que foram construídos especialmente para escolas – além de serem em número reduzidíssimo (pois não passam muito de 20 construções em 40 anos), não foram, em geral, devidamente estudados antes de realizados. Daí em nossas edificações escolares aleijões desafiam as críticas mais benévolas, do ponto de vista higiênico e pedagógico. Não estará sendo, pois, desta vez, prematura a crítica, justamente quando houve ordem e acordo superior para que fossem os projetos de prédios escolares devidamente estudados e as construções encaminhadas e fiscalizadas pela Diretoria de Instrução? (A PATRIA, 28 abr. 1928).

Uma semana depois de Jonathas Serrano e Frota Pessoa encerrarem a série de conferências da Diretoria Geral de Instrução, a Prefeitura anulou o processo de concorrência para a construção de novos edifícios escolares na capital federal. Todavia, um novo edital apareceu no final do mesmo mês. A suspensão dos trabalhos da comissão julgadora, que já não contava com Vicente Licínio, coincidiu com a leitura do senador Aristides Rocha do parecer sobre os vetos do Prefeito à resolução do Conselho Municipal que reformou a instrução Pública, última etapa da tramitação da lei n.º 3.281. Em 15 de junho, o Senado aprovou os vetos nos termos propostos pela Comissão de Constituição e, assim, preservou a estrutura do *Código de Ensino* das disposições inseridas pelo Conselho Municipal⁵³. De modo que a reabertura da concorrência pública para a construção de novos edifícios escolares em junho de 1928 encontrou vencidas todas as etapas de tramitação regimental do projeto de reforma do ensino e uma primeira tentativa de vulgarização de suas diretrizes.

Em 24 de junho de 1928, a comissão julgadora dos projetos de construção das novas escolas tinha Jonathas Serrano como presidente e já constava dela a presença de três engenheiros da Diretoria Geral de Obras e Viação, Armindo Rangel, Carlos Penna e Edson Junqueira Passos. Em alguma medida, a participação desses engenheiros respondia às críticas do *Jornal do Commercio* e do *Correio da Manhã* acerca da

⁵² O **Jornal do Commercio** respondeu a nota da Diretoria de Instrução na edição do dia seguinte nos seguintes termos: “Quanto aos técnicos e especialistas, todos sabem e sentem o que se passa, hoje nas repartições municipais; nem convém dar tais qualificativos aos engenheiros citados na nota oficial, porque esse tem função diferente na Diretoria do que a de julgarem concorrências e, assim, não devem imerecidamente confundidos”. Além do **Correio da Manhã**, o jornal **O Imparcial** também publicou críticas à manobra da Diretoria Geral de Instrução Pública. Cf. Prédios escolares. **O Imparcial**, Rio de Janeiro, 3 jan. 1928.

⁵³ Cf. Parecer n.º 48, de 1928, em DISTRITO FEDERAL, **Lei e regulamento do ensino**. Rio de Janeiro: Escola Álvaro Baptista, 1929. p. 139. Ferreira Chaves (presidente interino da Comissão de Constituição), Aristides Rocha (relator), Bernardino Monteiro e Lopes Gonçalves.

maneira como foi organizado o processo de licitação. Contudo, a atuação comissionada desses profissionais ocorreu também em função dos dispositivos do decreto n.º 3.281 que previam as regras de concorrência e contratação dos serviços e as normas de instalação e execução dos edifícios. De fato, o artigo n.º 275 do decreto n.º 3.281 determinava que nenhum prédio escolar poderia ser construído sem a assistência técnica de inspetor médico e de engenheiro da Diretoria Geral de Obras e Viação. Em rigor, o decreto n.º 3.281 estabelecia as regras para edificação de novos prédios escolares na cidade do Rio de Janeiro.

O Título VI da Parte VIII do *Código de Ensino* de 1928 definiu para as edificações escolares uma dezena de dispositivos de organização das construções. Autorizou à Prefeitura a desapropriação de terrenos com as dimensões mínimas de sessenta metros de largura por oitenta metros de comprimento e a venda em hasta pública dos prédios escolares condenados como impróprios ao funcionamento de escola (art. 272 e 273). A proposta de execução ou abertura de concursos de projetos de edifícios escolares e a designação da comissão encarregada da seleção e da assistência técnica foi competência atribuída ao Diretor Geral da Instrução (art. 275, 276 e 277). Também ficaram estabelecidas no decreto n.º 3.281 as exigências técnicas das construções.

Portanto, havia obrigações de ordem higiênica e pedagógica a serem observadas na construção de novas escolas, como o foram a amplitude e capacidade das salas de aula e a distribuição de água potável e luz. Nas plantas de construção escolar, o *Código de Ensino* de 1928 ainda esperava encontrar a conveniente instalação e escoamento das instalações sanitárias, uma condição conveniente de arejamento, facilidade de entrada, saída e circulação das turmas de alunos e o atendimento das várias necessidades da administração escolar (art. 280 e 281). As interdições completaram as disposições do decreto n.º 3.281 em relação aos novos edifícios escolares com garantias contra as práticas correntes de instalação ou aquisição de escolas primárias. De modo que foram proibidas a aquisição de prédios de moradia ou a adaptação de próprios municipais com a finalidade de instalar escolas e a construção de prédio escolar sem prévia planta executada por arquiteto competente e assistência técnica de inspetor médico, do Diretor da Instrução e de engenheiros da Diretoria Geral de Obras e Viação (art. 274 e 275). Pareceu importante interditar ainda a construção de escolas públicas sem pátio de recreio e de exercícios físicos, sem pavilhão coberto para ginástica e banheiro (art. 279). Todo esse conjunto de disposições assegurou para a Diretoria Geral de Instrução

Pública o controle dos processos de licitação e construção de edifícios escolares no Distrito Federal. Nele pareceu residir a capacidade revelada pela direção central da instrução de construir os edifícios escolares não só segundo as condições de higiene e as necessidades do ensino prescritas nos manuais de pedagogia e higiene. Na prática, também marcou os edifícios escolares primários erguidos entre 1929 e 1930 com um estilo de arquitetura determinado por uma estética tida como parte da tradição nacional. Por meio desse conjunto de dispositivos, a Diretoria de Instrução anunciou a expansão de um modelo de ensino escolar e de uma concepção de escola graduada. Foi uma manobra que atribuiu a essa repartição da Prefeitura as responsabilidades de decisão sobre o tipo e o gênero das construções escolares⁵⁴.

A Escola Argentina foi o primeiro grande prédio inaugurado. A cerimônia ocorreu em dezembro de 1929 e apresentou uma construção de três pavimentos, compreendendo 12 salas com a capacidade de 40 alunos cada uma, 2 oficinas, salas para museu, biblioteca e cinema escolares, gabinete médico e dentário, pavilhão de ginástica e demais instalações administrativas. Dois dias depois ocorreu a inauguração do pavilhão anexo à Escola Profissional Rivadavia Corrêa. A nova construção ampliava a capacidade daquela escola em 16 salas, cerca de 1000 alunos em dois turnos. Mais cinco dias e ocorreu nova solenidade para a apresentação do edifício anexo à Escola Profissional Feminina Paulo de Frontin. Seguiram a inauguração de outros três novos edifícios escolares. Em 1930 a Escola Antônio Prado Júnior iniciou funcionamento no mês de maio atendendo crianças de até 10 anos de idade com alguma debilidade de saúde. A fim de atender as funções de uma escola para crianças débeis, esse estabelecimento possuía mobiliário para aulas ao ar livre e contava com amplos salões arejados para os dias chuvosos ou muito quentes. Ela também foi dotada de um grande recreio, piscina, consultório médico e dentário, vestiário, lavatório, cozinha e copa. A Escola Uruguaí teve sua cerimônia de inauguração em 18 de julho, para aproveitar os festejos de independência da República do Uruguaí. O edifício foi obra projetada por Nerêo Sampaio e contou com 12 salas de aula, gabinetes para secretaria, diretoria e

⁵⁴ Diana Gonçalves Vidal (**Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária – Brasil e França no século XIX**, Campinas, 2005, p. 10-15) esclarece que a escola graduada assumiu a representação hegemônica de ensino preliminar no Rio de Janeiro, sendo a presença dos grupos escolares escassamente referida na documentação e praticamente inexistente na historiografia educacional. Explica ainda que a equivalência entre escola graduada e ensino graduado escondia representações concorrentes do século XIX, mas cuja hegemonização já havia ocorrido pelas noções de escola e ensino consagradas com o modelo dos grupos escolares. Sobre tudo, foi com essas representações de escola preliminar que lidaram as reformas implementadas por Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.

consultórios médico e dentário, oficinas de modelagem e *sloyd* e de costura, almoxarifado, salão de projeções cinematográficas, sala de museu e biblioteca e instalações sanitárias completas. Na Escola Uruguai funcionou um elevador no edifício que, ainda, tinha ligado ao seu corpo principal um amplo pátio coberto para as aulas de cultura física e recreio dos alunos. No mês seguinte, foi concluído o terceiro dos grandes prédios construídos especialmente para o funcionamento de escola primária. A Escola Estados Unidos possuía 18 salas de aula e também duas oficinas de trabalhos manuais, uma grande sala para museu, outra para biblioteca e outra ainda para projeção de filmes. Como os outros dois grupos tinha vestíbulo, vestiário, gabinete médico e dentário e instalações administrativas e sanitárias completas. Havia ainda semelhanças de outra natureza na construção desse conjunto de escolas primárias. Além da estrutura, todas elas obedeceram uma mesma disposição funcional. As galerias de circulação em varandas, circundando o pátio, deixavam independentes as salas de aula. Os pavimentos eram ligados por duas amplas escadas, dispostas lateralmente, para que fossem facilitadas a inspeção da direção de todo edifício. As salas de aula mediam 6 metros por 8, com 4 metros de pé direito, iluminação unilateral, aeração estudada por meio de janelas basculantes verticais com quadro de venezianas de báscula horizontal. Sua arquitetura, tal como determinavam os editais de concorrência dos projetos, respondeu pelo estilo neocolonial ou, como convencionou designar a imprensa, *tradicional brasileiro*. Foram todas escolas de um só padrão.

Quando a Diretoria Geral de Instrução Pública completou a edificação da Escola Argentina e, assim, iniciou o seu ciclo de inaugurações de prédios escolares na cidade do Rio de Janeiro havia três meses que o Almoxarifado privativo da Instrução Pública já funcionava. No início de setembro de 1929, foi instalado num próprio municipal especialmente construído para abrigá-lo e cuja arquitetura seguia o mesmo padrão das escolas em construção. O Almoxarifado da Instrução ocupou cinco pavilhões térreos, um para serviço de administração, um outro para oficina de lustro e empalhação, outro ainda para oficina de marcenaria e carpintaria, mais outro para armazém de arrecadação e um último para garagem. A instalação materializava o empenho da Diretoria Geral de Instrução de controlar uma instituição de guarda e conservação do material necessário aos estabelecimentos de ensino e de distribuição, reparo e reconstrução desse material. A Seção IV do Título II do decreto n.º 3.281 precisou de apenas dois artigos, o 17 e o 18, para criar o Almoxarifado da Instrução e, no entanto, comprometeu toda a logística da instrução pública. Frota Pessoa (1931, p. 176-177) reconheceu essa instituição como

uma das peças essenciais ao mecanismo administrativo dos estabelecimentos escolares, “vigamento indispensável a sua solidez e a sua expansão” (FROTA PESSOA, 1931, p. 177) E já no momento da inauguração, o subdiretor administrativo da instrução testemunhava não faltar nada no Almojarifado para realizar os objetivos que a lei do ensino determinava, nem material e nem, tão pouco, equipamentos:

Neste momento ele está repleto de material que será por estes dias distribuído pelas escolas; e sua oficina, provida das máquinas mais modernas e perfeitas, já se acha em atividade na reconstrução e reparo do mobiliário escolar. Visitando suas dependências, verificareis que nada lhe falta para realizar os objetivos que a lei do ensino lhe assinala (FROTA PESSOA, 1931, p. 176-177).

A oficina de marcenaria contava com serra de fita, respingadeira, freza, tupia, serra circular, plaina de desengrosso, máquina de amolar lâminas, máquina de esmerilhar serra e desempenadeira. Mas se a oficina estava provida de todas essas máquinas⁵⁵, o noticiário subsequente apontava deficiências flagrantes de funcionários. No mesmo mês da inauguração do Almojarifado, o editorial do *Correio da Manhã* acusava a existência de apenas seis serventuários nessa repartição. O próprio Fernando de Azevedo reconheceu a impossibilidade de satisfazer as condições de funcionamento do Almojarifado da Instrução Pública com tão pouco pessoal⁵⁶. Ainda assim, a sua organização era vista como uma melhoria sensível para a instrução pública. Um mês após a inauguração ganhou publicidade a urgência e presteza dos seus serviços. Tanto a *Correio da Manhã* (cf. edição de 5 nov. 1929, p. 3) quanto o *Jornal do Brasil* (16 mar. 1930, p. 1) e *A Patria* (cf. DUQ., 1928) publicaram reportagens nesse sentido. Os trabalhos de reparo e preparo dos móveis e o depósito de material de expediente e as licitações organizadas pelo Almojarifado privativo da Instrução ganharam descrições favoráveis em suas páginas. Existiu mesmo um tom apologista no modo como os periódicos da capital descreveram os serviços dessa repartição. Na cobertura que a imprensa deu dos serviços de distribuição de material e reparo dos equipamentos escolares dominaram os indicativos da regularidade e da qualidade do atendimento e das providências do Almojarifado da Instrução. Em meados de 1930, era uma instituição com 38 funcionários e concentrava os serviços de aquisição e distribuição dos materiais e equipamentos escolares que antes provinham do Almojarifado Geral da Prefeitura. Os serviços de arrecadação, acondicionamento, reparo e reconstrução da mobília e

⁵⁵ Cf. notícia da visita da reportagem do diário **A Noite** nas dependências do Almojarifado da Instrução Pública. “Enfim, as escolas vão ter material!” **A Noite**, Rio de Janeiro, 5 set. 1929.

⁵⁶ Cf. depoimento publicado em “O almojarifado da instrução”, **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 20 set. 1929.

aparelhos escolares completavam a abrangência de funções do Almojarifado privativo da Instrução Pública.

Como as nomeações, como as novas construções, a assistência social, alimentar e sanitária foi prática constitutiva da reforma da instrução. Sobre as ações sociais nas escolas públicas da capital federal havia muito o que dizer já em outubro de 1928. E os principais testemunhos vinham dos próprios inspetores escolares. Secundino Ribeiro chegou a falar em reforma social ao descrever a reorganização por que passou a *caixa escolar* do Engenho de Dentro, Encantado e Piedade⁵⁷. No mesmo sentido, Chermont de Brito tomou a reforma do ensino como um fenômeno social. Observou que no distrito escolar a seu cargo a institucionalização do círculo de pais, dos pelotões de saúde, do clube de leitura, do cinema, do museu e da biblioteca escolares alcançou a participação efetiva de alunos, professores e comunidade (A PATRIA, 16 nov. 1928, p. 3). Inspetor médico do 3º distrito escolar, Leonel Gonzaga reconheceu nisso tudo um estreitamento conveniente das relações entre o meio escolar e os interessados pelos alunos. A reorganização das caixas escolares, a instituição do círculo de pais e a criação dos copos de leite e dos pratos de sopa pareceram ao inspetor as principais novidades que a reforma do ensino trouxe para a Escola Deodoro da Fonseca ainda em fins de 1928⁵⁸. Na ocasião da inauguração do Almojarifado privativo da Instrução Pública, Frota Pessoa (1931, p. 173-177) não deixou de lembrar que essas ações assistenciais eram todas providências previstas ou inspiradas no decreto de reforma do ensino. E, de fato, no Título I da Parte II o art. 48 do decreto n.º 3.281 projetava sobre o lar a ação educativa da escola na forma do círculo de pais. Na Parte VIII, o Título V trazia nos Capítulos II e III os dispositivos sobre as caixas e as cooperativas escolares. Na Parte X, o Título III cuidava das bibliotecas e museus escolares e o Título IV do cinema escolar.

Terceiro ato. O decreto n.º 3.281, de 23 de janeiro de 1928, só foi regulamentado dez meses depois de sancionado pelo Conselho Municipal, em novembro do mesmo ano, portanto. A regulamentação foi trabalho confiado ao inspetor escolar Paulo Maranhão. Ele contou ainda com a colaboração do também inspetor escolar Álvaro Baptista e da diretora escolar Maria Reis Campos. Com 764 artigos o regulamento do ensino deu conformidade administrativa aos dispositivos de janeiro, precisando-lhes o alcance e os efeitos. De fato, o decreto n.º 2.940, de 22 de novembro, desfez algo das

⁵⁷ Cf. depoimento publicado em “Em torno da reforma do ensino: conversando com o inspetor escolar Dr. Secundino Ribeiro.” **A Pátria**, Rio de Janeiro, 31 out. 1928.

⁵⁸ Cf. notícia publicada em “A hygiene escolar na instrução municipal”, **A Noite**, Rio de Janeiro, 31 out. 1928.

lacunas e das reentrâncias verificadas no decreto n.º 3.281. Ele encerrou as “tarefas legislativas” da Diretoria Geral de Instrução Pública. Segundo a versão cáustica e afetada dos acontecimentos publicada no *Diario Carioca*, o decreto que regulamentou a lei de reforma da instrução pública foi a abertura de um novo ato do conto do vigário:

Quando o Sr. Fernando de Azevedo sem conhecer o Distrito Federal, sem visitar escolas, entendeu de exigir do prefeito a elaboração de uma mensagem ao Conselho Municipal, pedindo fosse reformada a instrução pública, formou-se um grupo de apologistas dessa idéia que, em vários jornais, exaltavam os talentos do Sr. Fernando de Azevedo e os seus altos conhecimentos pedagógicos. O Conselho Municipal estava prestes a fechar as suas portas, em 1927. Alguns intendentes se opuseram à passagem da reforma, por ser monstruosa, confusa, irracional e, sobretudo, dispendiosa. Os apologistas da reforma, na imprensa insinceros, porque no fundo eram, apenas, pretendentes a altos empregos, cerraram ataques diários aos intendentes que estavam atrapalhando a reforma. Era uma obra impatriótica aquela – diziam eles. E acrescentavam. “Na capital da República o analfabetismo campeia. Não há ensino. Chega um moço clarividente, orientador, um verdadeiro gênio pedagógico, quer salvar-nos da ignorância e meia dúzia de intendentes movem a obstrução para impedir o progresso.”

O argumento era impressionante. E a força de ser repetido, os obstrucionistas cederam. A reforma era urgentíssima. Se não fosse votada sem demora a desgraça era grande.

Votou-se a lei, embora o Sr. Maurício de Lacerda e outros intendentes houvessem rejeitado diversos dispositivos, dos mais monstruosos, e adiado a criação de dez extravagâncias que se pretendia fazer naquela ocasião, aumentando ainda mais a despesa.

Votada a lei, sancionada pelo prefeito, foram logo providos os lugares novos. Era a única coisa que interessava ao Sr. Fernando de Azevedo e ao Sr. Frota pessoa, que quase dobrou o vencimento que percebia. A lei não foi cumprida. Dezenas de disposições continuaram a ser letra morta. Por que?

Pois a reforma não era urgente?! Pois não eram impatriotas os intendentes que a queriam deixar para o ano seguinte, só por quererem esse adiamento?! Por que, votada a lei, não se lhe deu imediato cumprimento? Por que forma mantidos no ano de 1928, os mesmos programas de 1927?

Estava desmascarado o embuste. A reforma era “um conto do vigário”. A reforma era uma blague que se fora lançada para a cavação de lugares e de verbas.

Mas quando se dizia isso; quando se afirmava que o diretor e os seus asseclas eram uns farsantes surgia a defesa:

- Não. A lei precisa ser regulamentada. Logo que o seja será integralmente cumprida.

A lei é de 23 de janeiro de 1928. O regulamento só saiu em novembro!!

Dez meses para a elaboração de um regulamento! (DIÁRIO CARIOCA, 30 jan. 1929)

Apesar de toda a indignação e do tom, havia razão em considerar o momento como significativo para o “diretor da instrução e os seus asseclas”. Pois, de fato, a essa altura, as nomeações já estavam feitas, as licitações para construção dos prédios escolares em andamento, o Almoxarifado privativo da Instrução inaugurado e as obras sociais da reforma do ensino organizadas. O período que se seguiu foi, apesar da grita dos opositores, de fundamentação dessas realizações. Ao mesmo tempo em que a sub-diretoria técnica administrava uma programação significativa de conferências e exposições⁵⁹ implantou-se uma política de edição na Diretoria Geral de Instrução

⁵⁹ Sob a responsabilidade da sub-diretoria técnica uma série de conferências sobre a escola ativa acontecia na seção de ensino primário da ABE e outra, sobre o ensino técnico profissional, no anfiteatro de física na escola Politécnica, o filme **Educação e Trabalho**, sobre o ensino profissional nas escolas e institutos municipais, entrava em cartaz, iniciava-se a série de 33 conferências dos inspetores médicos e preparava-se uma dezena de conferências acerca do cinema educativo para a exposição cinematográfica.

Pública. A publicação de todos os programas escolares ocorreu em 1929. Primeiro saíram, na parte oficial do *Jornal do Brasil*, os programas da Escola Normal em março, os do jardim de infância e das escolas primárias em junho e os das escolas e institutos profissionais no segundo semestre. Depois, os programas escolares de ensino ganharam volume próprio que pareceram ter sido distribuídos nas escolas. Foram editados pelas Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil* que era o órgão contratado da Prefeitura para suas publicações oficiais. No mesmo ano, a gráfica da Escola Profissional Alvaro Baptista publicou um volume que reunia os decretos n.º 3.281, de 23 de janeiro de 1928, e n.º 2.940, de 22 de novembro de 1928. Compilou junto as razões do veto parcial oposto pelo prefeito à resolução do Conselho Municipal que reorganizou o ensino e o Parecer n.º 48, da comissão do Senado encarregada de apreciá-las. Ainda em 1929, a Cia Melhoramentos de São Paulo publicou os discursos e entrevistas de Fernando de Azevedo realizados entre 1927 e 1928 sob o título *A reforma do ensino no Districto Federal*. No início do ano seguinte o empreendimento maior foi o lançamento do *Boletim de Educação Pública* como órgão oficial da Diretoria Geral de Instrução Pública. Com uma edição trimestral, esse periódico deu expressão ao trabalho de reforma do ensino. O *Boletim de Educação Pública* recebeu artigos e estudos originais de inspetores escolares, de inspetores médicos, de diretores e professores de diferentes estabelecimentos de ensino do Distrito Federal. Também em 1930, a livraria Francisco Alves publicou *Educação Sanitária: hygiene e medicina preventiva*, volume que compendiou o conjunto de conferências pronunciado pelos inspetores médicos e dentários do Distrito Federal na ocasião do curso de especialização das enfermeiras escolares e professoras municipais. Destinado ao uso dos membros do magistério o livro estampou junto dos 34 textos de divulgação das questões de saúde pública o resumo dos serviços realizados pelos médicos escolares e dentistas no primeiro trimestre do ano. Em 1930, o trabalho da Diretoria Geral de Instrução Pública pôde contar ainda com a *Introdução ao estudo da escola nova*, obra escrita por Lourenço Filho e editada pela Cia Melhoramentos. No Prefácio, o autor, cuidou de indicar as semelhanças de convicção entre o que foi escrito em São Paulo e o que ele próprio viu fazer no Distrito Federal:

A idéia de que a educação brasileira deve ser alterada, nos seus intuitos e nos seus processos, não sofre dúvida alguma. É mesmo idéia vencedora na organização de alguns dos mais adiantados Estados e, em especial, no Distrito Federal, onde Fernando de Azevedo, com raro idealismo e energia, planejou e vem executando a sua reforma, das mais avançadas (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 8).

Todo o conjunto dessas publicações definiu uma plataforma para exposição das convicções da Diretoria Geral da Instrução Pública do Distrito Federal. A Lei e o Regulamento do Ensino conheceram uma importante circulação impressa. Tiveram seus textos publicados na íntegra por diversos periódicos da capital no que pareceu ser uma estratégia de divulgação do decreto de reforma preocupada em romper com aquilo que Fernando de Azevedo (1937, p.2) uma vez chamou, no Inquérito de 1926, de sigilo impenetrável⁶⁰. De fato, depois da edição da Lei e Regulamento do Ensino, os programas escolares, os artigos do *Boletim de Educação Pública* e os volumes compilados por Fernando de Azevedo e Oscar Clark incorporaram a legislação do ensino aos relatos das realizações. Nos programas de ensino foram sublinhadas as fórmulas de adoção dos princípios básicos da educação nova, da escola única e do trabalho em cooperação. No *Boletim de Educação Pública* apareceram exposições doutrinárias documentadas, acompanhadas de fotografias e interessadas na orientação técnica do magistério invariavelmente articulados às principais linhas da reforma do ensino e às diretrizes dos programas escolares. E, finalmente, as compilações organizadas por Fernando de Azevedo e Oscar Clark corresponderam ao movimento de reconhecimento e celebração de dois dos principais eventos da reforma do ensino. Por um lado, a aprovação do decreto n.º 3.281 e sua regulamentação encontrou nova atualidade um ano depois com a reunião em um único volume dos discursos pronunciados pelo diretor geral da instrução em 1927. Por outro lado, Oscar Clark divulgou as conclusões do curso de especialização para enfermeiras escolares e professoras primárias patrocinado pela Diretoria Geral de Instrução Pública quando publicou *Educação Sanitária*. Essas iniciativas editoriais afloraram ao passo que a reforma do ensino avançava. Foram formas de sua enunciação. Baseadas na divulgação do novo código de ensino, dos seus princípios e dos seus fundamentos, as publicações formaram uma outra realidade textual para a reforma. Elas combinaram os dispositivos da lei aos relatos, notícias ou impressões sobre as realizações da reforma. O testemunho

⁶⁰ Por ocasião do Inquérito da Educação Pública em São Paulo para o jornal **O Estado de S. Paulo** em 1926, Fernando de Azevedo (**A educação pública em São Paulo: problemas e discussões**. São Paulo: Editora Nacional, 1937, p. 2) percebeu sobre as leis de organização e reforma dos aparelhos pedagógicos dois pecados que pareceu procurar evitar quando propôs reformar a instrução pública do Distrito Federal. “De iniciativa do poder executivo, as reformas, esboçadas quase sempre debaixo de um sigilo impenetrável, sobem, como questões fechadas, à aprovação do Congresso justamente reconhecida por mera formalidade para transformação de qualquer projeto governamental, em lei. Apressadas na sua elaboração, geralmente clandestina, de autoria de funcionários cujos nomes se mantêm em reserva, sem consulta preliminar às congregações, sem solicitação pública de sugestões e sem debate provocado na imprensa, essas reformas ainda encontram, para passagem vitoriosa de todos os erros de que sejam portadoras, as facilidades abertas pela complacência ilimitada das duas Câmaras.

de pessoas julgadas e reconhecidas competentes para comentarem os resultados e progressos da nova administração e as finalidades pleiteadas por seus responsáveis serviu para tornar evidentes os resultados da reforma da instrução. Mas a Diretoria Geral de Instrução Pública buscou nos volumes que fez publicar não só dar a ver as relações entre a legislação e a prática, mas sobretudo controlar a pluralidade de sentidos que a apropriação do código pela imprensa, pelo magistério e pelos intelectuais vinha produzindo no decorrer da reforma. As compilações de discursos e conferências, a publicação dos programas das escolas primária, profissional e normal e o *Boletim de Educação Pública* sucederam o código de ensino como lugar de enunciação da reforma. Com formas mais movediças e obstinadas de apresentá-lo, tramaram com seus dispositivos, com suas determinações e, sobretudo, com a sua importância. Por meio dessa substituição, os esforços de renovação mudaram de direção a partir de 1929: não buscaram mais comprovar as possibilidades da reforma da instrução pela existência do código de ensino, mas fundamentá-lo a partir das realizações. As política editorial da Diretoria de Instrução modificou principalmente o sentido do discurso reformista, que deixou de justificar os excessos e imperfeições do regulamento do ensino para, ao contrário, suprimi-los ou atenuá-los.

A reforma da instrução foi, assim, pouco a pouco, conquistando as formas de sua sintaxe e a consistência de um sistema de vocábulos. Os estudos históricos dessas formas e do seu repertório de informações e de referências puseram em evidência a relação entre concepções pedagógicas e estratégias editoriais quando abrangeram o *Boletim de Educação Pública*⁶¹ e os programas escolares de 1929⁶². Mais que isso, a investigação das práticas que se formalizaram nos seus usos e produção somou vestígios suficientes para afirmar as interseções entre o regulamento de ensino, as justificativas administrativas das iniciativas de reforma e as prescrições para utilização dos programas. Assim, entre 1929 e 1930 os boletins, os programas escolares e o regulamento entreteceram-se como veículos impressos de expressão e controle

⁶¹ No caso das estratégias textuais e editoriais ver Marta Maria Chagas de Carvalho e Maria Rita de Almeida Toledo (Reforma escolar, pedagogia da escola nova e usos do impresso. **Contemporaneidade e Educação**, ano V, n.º 7, p. 71-92, 2000). E para uma discussão do uso das imagens no *Boletim de Educação Pública* consultar Rachel Duarte Abdala, (**A fotografia além da ilustração**: Malta e Nicolas construindo imagens da reforma educacional no Distrito Federal –1927-1930. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FEUSP, 2003).

⁶² Os apontamentos que Diana Vidal (“Desembaraçando algumas falas: aspectos das reformas Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira no Distrito Federal – 1927-1935”, em **Cadernos de História & Filosofia da Educação**, v. II, n.º 4, p. 75-98, 1998.) faz dos programas de ensino mostram que eles espelhavam os focos de interesse da reforma num texto normativo.

doutrinário das escolas públicas da capital. Conquanto traziam descrições especializadas e comentários doutrinários a respeito da nova legislação de ensino da capital, os programas escolares e o *Boletim de Educação Pública* deram maior eficácia ao regulamento de ensino. Na introdução dos *Programas para os jardins de infância e escolas primárias* a manobra foi explícita. Ela consistiu em apresentar os princípios fundamentais da reforma educacional como parte da lei de ensino, definidos e constituídos em corpo de doutrina capaz de conferir às práticas escolares uma unidade de concepção e de plano, nas suas linhas gerais e nos seus detalhes (Azevedo, 1930, p. 16). Esse mesmo texto abriu o primeiro volume do *Boletim de Educação Pública* que ainda trouxe apreciações de Jonathas Serrano, Frota Pessoa, Edgard Sussekind de Mendonça, Everardo Backheuser, Oscar Clark e Alvaro Palmeira sobre a lei e o regulamento do ensino. Cotejaram os esquemas administrativos, técnicos e políticos da Diretoria Geral de Instrução Pública e a sua idealização doutrinária para registrarem e justificarem os avanços de organização da escola pública. Outras fórmulas de implantação foram mais implícitas. No *Boletim de Educação Pública* as seções “Factos e Iniciativas”, “Através das Revistas” e “Bibliografia” organizaram domínios de referências e informações, noticiaram as realizações e apresentaram os problemas que a reforma do ensino pôs em foco. Também os *Programas para a Escola Normal* e os *Programas dos Institutos e Escolas Profissionais* apenas articularam as disposições previstas em lei para o regime de aulas e exame do curso normal e do ensino profissional. Os *Programas para os jardins de infância e escolas primárias* repetiram essa mesma operação. Tão logo ficou consolidada como realização política, a reforma da instrução pública viu à disposição na cidade do Rio de Janeiro duas coleções pedagógicas organizadas por dois de seus realizadores. Paulo Maranhão na editora F. Briguiet e Cia organizou a sua Coleção Pedagógica publicando até 1930 cerca de dez títulos entre psicologia, biologia e sociologia. Fernando de Azevedo na Companhia Editora Nacional editou a Biblioteca Pedagógica Brasileira a partir de 1930. Numa das suas séries, Atualidades Pedagógicas, publicou mais de uma centena de títulos entre traduções de Dewey, Claparède, Wallon, Foulquié e Piéron e estudos inéditos de Anísio Teixeira, Delgado de Carvalho e Carneiro Leão. Em torno dessa atividade editorial trafegou muito dos fundamentos articulados nos programas escolares, das possibilidades abertas ao magistério nas conferências patrocinadas pela Diretoria Geral de Instrução e da bibliografia apresentada no *Boletim de Educação Pública*.

Em outubro de 1931, a nomeação de Anísio Teixeira para a direção da Instrução Pública evitou a desmontagem do decreto n.º 3.281, de 23 de janeiro de 1928. Entre dezembro de 1930 e setembro de 1931 foram revogados o artigo n.º 359, o parágrafo do artigo 358 e o artigo 274 e seu parágrafo único do decreto n.º 3.281 e os artigos 601 e 756 do decreto n.º 2.940. O decreto n.º 3.403, de 30 de dezembro de 1930, regulou a situação dos docentes da Escola Normal reincorporando aos seus quadros os professores não aproveitados pelos cargos criados em virtude da lei de 1928. Outro aspecto da reforma de 1928 que perdeu efeito foi a proibição da aquisição de prédios de moradia ou de qualquer outra função e a adaptação de próprios municipais para instalação de escolas. O decreto n.º 3.415, de 9 de janeiro de 1931, autorizou a desapropriação de prédios e terrenos e as obras de adaptação e aumento de área para a organização de um plano de localização de escolas primárias. Considerou o ainda grande número de escolas que funcionaram em prédios desprovidos de condições higiênicas e pedagógicas em 1930. E veiculou, também como justificativa, um índice de recusa de matrícula por falta de espaço suficiente para abrigar a demanda escolar que atingiu em todo Distrito Federal os 90% das escolas primárias⁶³! Mas foi no plano de reorganização dos serviços municipais que se desenhou um recuo decisivo das ações da Diretoria Geral de Instrução Pública. Sob a intervenção de Adolpho Bergamini, a reforma administrativa da Prefeitura do Rio de Janeiro previu quatro secretarias e uma inspetoria. O decreto n.º 3.622, de 14 de setembro de 1931, subordinou os serviços educacionais à Secretaria de Assistência Social que ainda manteria uma Diretoria de Assistência, uma Inspetoria de Subsistência, Bibliotecas e Museus Municipais. As funções de aquisição e distribuição do material escolar e a arrecadação, acondicionamento, reparo e reconstrução da mobília e aparelhos escolares foram deslocadas para o Departamento de Material, situado na Secretaria de Administração. Com tudo isso ocorreu o comprometimento dos procedimentos de logística estruturados entre 1929 e 1930. Um mês depois, no entanto, Pedro Ernesto ocupou o lugar de Adolpho Bergamini como interventor do Distrito

⁶³ Cf. as considerações com que Adolpho Bergamini justificou as disposições do decreto n.º 3.415, de 9 de janeiro de 1931.

Federal e a reforma administrativa da Prefeitura foi então interrompida ou, ao menos, obedeceu um outro traçado. A presença de Anísio Teixeira na direção da educação pública do Distrito Federal no governo de Pedro Ernesto revitalizou os regimes de funcionamento renunciados pela Diretoria de Instrução nos primeiros meses da década de 1930.

Ainda pareceram importantes para Anísio Teixeira a expansão e especialização do departamento de ensino, a política de construção de prédios escolares, os aspectos sociais e a renovação dos métodos e da organização escolares da educação. Na opinião de Anísio Teixeira (1935, p. 43), a reforma de 1928 criou instituições e serviços que suplementaram as iniciativas de reorganização do ensino público no Distrito Federal. Mas a reforma conduzida por Azevedo fez isso apenas no âmbito escolar, sem órgãos centrais congêneres de orientação, coordenação e controle (cf. TEIXEIRA, 1935, p. 48). Anísio Teixeira também reconheceu na vigência da lei de 1928 o compromisso com a formação profissional e do magistério. Ele elogiou o programa de renovação educacional que Fernando de Azevedo elaborou para o ensino público com o decreto n.º 3.281 (cf. TEIXEIRA, 1935, p. 102). Não sem apontar-lhes os limites e indicar correções processuais, a administração que se seguiu transigiu com as convicções e a consciência educacionais avivadas pela reforma de 1928. A movimentação que antecedeu o início do ano letivo de 1932 não desviou-se muito da Lei e do Regulamento de ensino. Ao contrário, entre janeiro e março a Diretoria Geral de Instrução Pública organizou o fundo escolar do Distrito Federal, modificou algumas das disposições do decreto n.º 3.281 e regulamentou o preenchimento das vagas de professoras adjuntas. Nesse sentido, regulou a aplicação e administração do fundo escolar criado pelo artigo 334 da lei do ensino, nomeou 500 novas professoras para exercício em 1932 e alterou a estrutura da direção central do ensino e o seu sistema escolar.

Um ano depois, Anísio Teixeira (1933) pôde relatar uma série de inovações na administração do sistema escolar, mas não sem se servir daquilo que encontrou feito, planejado. No relatório do primeiro ano de sua administração as referências que fez da reforma de 1928 indicaram as ações iniciais de um novo empreendimento de reforma do sistema escolar. Foram descritas as providências para outra reorganização da Diretoria Geral de Instrução Pública, para o reajustamento das escolas e institutos profissionais e para a implantação dos novos métodos de formação e ensino do magistério. E, de fato, as disposições de 1928 pautaram todo um trabalho de adaptação e realização entre 1932 e 1933. A especialização setorial da Diretoria Geral de Instrução ajustou procedimentos

de verificação e registro às perspectivas abertas com os decretos n.º 3.281 e n.º 2.940. Do mesmo modo, a reconfiguração do ensino profissional, a recomposição dos quadros do magistério e a sua especialização multiplicaram os procedimentos de enquadramento e organização de novos domínios de gestão. Até 1935, esses artifícios de ajustamento e multiplicação se sucederam. Com Anísio Teixeira na Diretoria Geral de Instrução Pública, mais que os dispositivos, subsistiram em vigor as perspectivas estabelecidas em 1928 pelo regulamento de ensino:

O nosso programa continuava o mesmo que fora traçado por mão de mestre em 1928, tão somente disciplinado por um critério de obediência às condições reais e de verificação intransigente dos resultados (TEIXEIRA, 1935, p. 102).

Apesar de tantas afirmações de continuação, apoiadas sobre tantas semelhanças, Anísio Teixeira seguiu o caminho oposto da criação intelectual do plano de Fernando de Azevedo em 1928. No entanto, não porque o perdeu de vista, mas para atalhar:

O administrador sincero perdeu, desde que examinou um pouco mais profundamente a situação, a ilusão dos planos integrais e perfeitos, desenvolvidos a golpe de lógica e de doutrina. A realidade contraditória, desigual e incerta obrigou-o a planos desiguais para a conquista de uma progressiva coerência de todo o sistema (TEIXEIRA, 1935, p. 103).

O que Anísio Teixeira salientou nos planos de realização e reforma do Departamento de Educação quando definiu seu método de ação não foi, portanto, a mais perfeita lógica e a mais formal das coerências. Ao contrário, interessaram-no as heterogeneidades do problema escolar do Rio de Janeiro. Sobre as realizações que conduziu e descreveu em relatório de 1934, Anísio Teixeira mostrou incômodo com a situação de desigualdade nas condições materiais e pessoais do ensino carioca. Fez da *desuniformidade* das escolas públicas e dos diferentes regimes de seu funcionamento uma revelação de análises e inquéritos de todas as ordens (TEIXEIRA, 1935, p. 103-105). E, assim, Anísio procurou explicar os motivos de uma reforma gradual do ensino público, dos sucessivos desdobramentos, das ações graduais. Segundo suas explicações, os planos de execução seguiram um censo de discriminação, diferenciação e classificação das escolas. Essas classificações obedeceram a designações por circunscrição e nível e distinguiram as escolas experimentais das convencionais, as de tipo platoon das especiais, as nucleares das de tipo mínimo. Ainda de acordo com o diretor do Departamento Público, o trabalho de transformação entre 1932 e 1934 não foi determinado por medidas sempre idênticas, de igual alcance e diretriz (TEIXEIRA, 1935, p. 104). Os textos e relatórios de Anísio Teixeira (1932, p. 261-265; 1933, p. 318; 1935, p. 104) expressaram a sua preferência por um desenvolvimento progressivo das ações, isto é, realizado por estágios, em partes seqüenciais. A idéia de plano integral

definitivamente cessou de desempenhar um papel positivo neles. Em vez disso, conduziu-os a proposta de programas desiguais para situações desiguais. Nesse sentido, a reforma administrativa da Diretoria Geral de Instrução Pública foi o que primeiro se descreveu. A série de medidas para controle e governo da educação pública alternou organização administrativa e expedientes de aperfeiçoamento técnico e especialização. A otimização dos resultados escolares e a diversificação dos cursos e dos programas de ensino elementares apareceram do mesmo modo. Tanto a implementação do 3º turno nas escolas cariocas quanto a dos testes, dos cursos de educação artística e recreação e das instruções para promoção e classificação dos alunos das escolas primárias floresceram em seqüência, justificadas como medidas de expansão e racionalização do sistema de ensino. Nos relatórios do diretor da educação pública em 1932 e 1934 a educação técnica-profissional secundária, o Instituto de Educação e a vida funcional do magistério receberam um registro pautado na evolução das intervenções do poder público. Todos esses segmentos da educação pública foram alvos de conjuntos importantes de decretos executivos. Os decretos n.º 3.864, n.º 3.919, n.º 3.936 e n.º 4.299 explicitaram as condições em que a educação técnica-profissional funcionou nesse período. A citação dos decretos n.º 3.810 e n.º 3.891 cumpriram igual função para a apresentação dos resultados do Instituto de Educação. Por outro lado, a lei de unificação das classes do magistério centralizou as referências sobre os vencimentos, benefícios e obrigações que o magistério contraiu no período. Perante a unidade totalitária da reforma de 1928, Anísio Teixeira pulverizou as ações, atuou com precisão sobre cada uma das partes do aparelho de ensino da capital federal. Aliás, ainda num relatório, escreveu o seguinte texto:

A transformação imediata de tudo isto é um sonho vão de quem não sabe que as escolas são instituições materiais e sociais, de reformas lentas, laboriosas e custosas, que não se fazem da noite para o dia, mas em longos anos de esforços e lutas (TEIXEIRA, 1935, p. 105).

De fato, as transformações que resultaram das atividades no Departamento de Educação foram laboriosas e custosas, sobretudo, politicamente. Os relatórios de 1932 e 1934, entretanto, não dimensionaram a totalidade do empreendimento adequadamente. Os serviços centrais da educação pública precisaram efetivamente de dois momentos para estruturação, os decretos n.º 3.763, de 1º de fevereiro de 1932 e n.º 4.387, de 8 de setembro de 1933. Mas, seguiram-se a eles ainda outra meia dúzia de adequações entre providências de retificação e organização desses serviços. O ensino elementar não reuniu mais que dois pares de novos decretos. Em contrapartida, circularam numerosos ofícios e editais cuidando da reorganização das escolas públicas primárias. Passou de

uma dúzia o número de disposições sobre a educação técnica-profissional secundária. O Instituto de Educação somou outra dezena e meia de decretos acerca do seu funcionamento. Até 1935, outros 15 decretos regulamentaram a situação do magistério nos diferentes níveis do sistema de ensino da capital federal. Nesse mesmo período, mais 23 decretos redefiniram as funções técnicas do Departamento de Educação e o quadro de serventuários do ensino. Depois, o decreto n.º 5.513, de 4 de abril, instituiu a Universidade do Distrito Federal em 1935 e o decreto n.º 5.685, de 20 de dezembro do mesmo ano, fixou o seu quadro de pessoal administrativo. Assim, e somada toda uma série de manobras orçamentárias, foi com quase uma centena de decretos executivos que Anísio Teixeira transformou os serviços educacionais da cidade do Rio de Janeiro. A organização cronológica dos decretos outorgados nesse período pela Prefeitura do Rio de Janeiro no 5º volume da *Coleção de Leis Municipais Vigentes* mostrou-os em seqüência real de desenvolvimento (cf. ANEXO).

Portanto, uma atividade intensa e sucessiva de criações, regulamentações e provimentos substituiu o esforço anterior de elaboração de um único programa integral. E eis que, acima do traçado uniforme e providente do decreto n.º 3.281 e sob as suas realizações, Anísio Teixeira pôs a girar inventivas múltiplas, uma atividade quase incessante de composição e modificação. Os 2 institutos, as 5 divisões técnicas, as 12 seções e as 7 superintendências, as escolas técnicas-profissionais secundárias, a Universidade do Distrito Federal e a unificação das classes de professores primários, que então ele conseguiu como resultado, prosperaram. Sobre a nova trama de leis municipais, as instituições educacionais materializaram criações de quase meia década de trabalho administrativo.

Para manter ainda uma vez a comparação com o período 1928-1930, é oportuno apontar no que se seguiu a mais completa inversão de estratégias. Entre 1932 e 1935, Anísio Teixeira concebeu as medidas legais indispensáveis ao novo funcionamento da educação pública carioca de maneira oposta a de Fernando de Azevedo. Em 1928, o decreto n.º 3.281 arquitetou num só código todos os dispositivos necessários para uma ação diversificada sobre o aparelho de educação da capital. Na década seguinte, ao contrário, uma elaboração mais parcial e fragmentária da legislação de ensino buscou conseguir uma organização de eficiência uniforme para o mesmo aparelho. Sob a forma de um plano de totalização, o decreto de 1928 foi o domínio da prática administrativa da Diretoria Geral da Instrução Pública. A situação mudou depois de 1932. Em face de um trabalho mais localizado e assertivo em cada um dos serviços públicos de educação, a

legislação municipal do ensino produziu pontos singulares de estruturação e funcionamento.

Em relatório de 1932, o próprio Anísio Teixeira dividiu seu programa de administração em medidas permanentes e imediatas. Identificou como medidas permanentes o decreto do fundo escolar e o decreto criando o Instituto de Educação. O decreto n.º 3.757, de 30 de janeiro de 1932, instalou um fundo permanente de recursos para a aquisição de terrenos, na construção ou reconstrução de prédios escolares e no aparelhamento das escolas públicas. A remodelação integral da Escola Normal foi obra do decreto n.º 3.810 que mais fundamentalmente regulou a formação técnica de professores primários, secundários e especializados. Ambos os decretos propunham, segundo o próprio Anísio Teixeira, soluções seguras, se bem que lentas e graduais para problemas específicos da educação pública da capital como foram a edificação de escolas e a formação de professores. A expectativa de conclusão de um plano regulador de edificações escolares e a inauguração do Instituto de Educação ampararam o argumento do diretor geral de instrução nessa direção. O seu plano de melhoramento do sistema escolar do Distrito Federal passou pelas questões da edificação escolar e da formação do professorado público como que para assegurar o desdobramento de um programa de administração. Não sem outras ponderações, Anísio Teixeira (1932, p. 261) explicou ao Interventor da capital federal:

O Decreto do Fundo Escolar e o Decreto criando o Instituto de Educação representam as medidas de caráter permanente da administração de V. Ex. Por meio delas se cogitou de dar solução aos dois problemas essenciais do ensino público do Distrito Federal: o prédio escolar e o professorado público.

Além das medidas de caráter permanente, o mesmo relatório apontou uma série de medidas imediatas. Sob essa categoria apareceram as primeiras informações sobre os resultados do decreto n.º 3.763, de 1º de fevereiro de 1932, que reajustou o aparelho administrativo da Diretoria Geral de Instrução Pública. Anísio Teixeira procedeu uma pormenorização de dois grandes domínios das suas ações imediatas: o ensino secundário e o funcionamento dos serviços. Comunicou ao Prefeito a instalação na Escola Secundária do Instituto de Educação, na Escola Rivadávia Correa e na Escola Paulo de Frontin de cursos secundários já reconhecidos pelo Governo Federal. Anísio informou ainda a respeito do trabalho efetuado nas diferentes seções instaladas na Diretoria Geral de Instrução Pública. Primeiro, por meio dos apontamentos acerca dos serviços de Matrícula e Frequência Escolar e de Classificação e Promoção de Alunos o diretor-geral da instrução dimensionou o apego da administração sobre o controle da

demanda e o rendimento do ensino. Depois, as justificativas para instalar as seções de Programas Escolares, Prédios e Aparelhamentos Escolares, Obras Sociais e Escolares e Pós-Escolares, Educação Física, Educação Musical, Educação de Saúde e Higiene Escolar, Ensino Particular, Ensino Secundário, Geral e Profissional explicitaram as principais áreas da atuação administrativa: programas, material, assistência, educação física, musical e higiênica. Enfim, as primeiras notícias acerca das escolas experimentais, da Filмотeca Central, da Biblioteca Central de Educação, da reedição do *Boletim de Educação Pública* e dos *Cursos de Férias* completaram a circunscrição dos objetivos da Diretoria Geral de Instrução. Ainda com poucos meses de funcionamento regular, isso tudo foi apresentado de modo reservado:

não se fez mais do que distribuir mais racionalmente o serviço, confiando-se a chefes especializados o cuidado de proceder em suas respectivas seções os estudos necessários para o emprego de medidas inteligentes e uniformes de orientação e coordenação do ensino (TEIXEIRA, 1932, p. 261).

A distinção entre medidas permanentes e imediatas foi conseqüente e justificou os primeiros seis meses de administração de Anísio Teixeira na Diretoria Geral de Instrução. Dois anos e meio depois as certezas pareceram mais veementes. No relatório de 1934, Anísio Teixeira (1935, p. 104) esclareceu: “as realizações se passam em diferentes planos, parecendo ao observador superficial que incidimos em contradição e incoerência”. E arrematou:

Está claro que seria mais cômodo admitir a perfeita igualdade de todas as escolas, e proceder para com todas elas do mesmo modo, determinando medidas sempre idênticas. Isso afastaria confusões e manteria a crítica em um nível de abstração, onde a mais perfeita lógica e a mais formal das coerências seriam possíveis (TEIXEIRA, 1935, p. 105).

Não foi este o caminho que Anísio Teixeira percorreu. O trabalho que começou com a criação do Instituto de Educação e a reforma administrativa da Diretoria Geral de Instrução Pública, em 1932, e chegou a termo com a criação da Universidade do Distrito Federal em 1935 conheceu domínios locais, respondeu a objetivos singulares de ação. Conforme adverte Thompson (1987, p. 352), as leis podem ser pistas incomuns para se chegar a essas regiões da prática política. Sobretudo porque as legislações tem suas características próprias, sua própria história e lógica de desenvolvimento, servem de veios à análise de práticas efetivas (cf. THOMPSON, 1987, p. 353).

Dessa perspectiva, é significativa a decisão de reajustar o aparelho administrativo da Diretoria de Instrução, transformar em Instituto de Educação a Escola Normal e recriar o fundo escolar por meio de atos administrativos graduais, através de legislação específica. Ao contrário de Fernando de Azevedo, para quem um plano

integral e harmônico de leis transformaria as condições locais da prática escolar, Anísio Teixeira percebeu a legislação como uma resposta à situação real da comunidade. Assim, o trabalho de Anísio no Departamento de Educação contribuiu mais para modelar um exercício administrativo diário e disseminá-lo que para fundamentá-lo.

Entre 1932 e 1935 muitos decretos de lei sofreram alterações, foram consolidados ou, mesmo, revogados. Sempre através de legislação específica e de modo gradual, a prática administrativa do Departamento de Educação regulamentou instituições, o provimento dos seus quadros e a formação técnica de professores primários, secundários e especializados. Igualmente, dispôs sobre o ensino em todos os níveis, as promoções, a prestação de provas e a matrícula de alunos, o estágio das normalistas, os cursos de continuação e aperfeiçoamento e o ensino elementar para adultos. A legislação do período também fixou a gratificação dos professores, instituiu taxas e serviços, providenciou a efetivação e o aumento de quadros. Por outro lado, alterou a organização das divisões de serviço e tempo de trabalho, revogou regulamentos, suprimiu cargos, estabeleceu novas condições para nomeação, licenças e jubilações dos membros do magistério. Ainda por meio do trabalho sobre a legislação, a administração central deu atribuições de serviço, proveu sobre concessão de benefícios, conferiu nova disposição de cargos, criou instituições, baixou instruções e constituiu nova circunscrição de educação elementar para o Distrito Federal⁶⁴. Ao longo da

⁶⁴ A enumeração dessa atividade fica ainda maior caso se considere as operações de crédito e de controle da vida funcional do magistério diversas. O **Boletim de Educação Pública**, na seção “Fatos e Iniciativas traz as leis e decretos elaborados no Departamento de Educação com essa finalidade. Assim, com os decretos n.º 4.663, de 17 de fevereiro, n.º 4.708, de 3 de abril, n.º 4.740, de 19 de abril, n.º 4.850, de 5 de junho e n.º 4.901, de 26 de junho, a edição n.º 9 e 10, de 1934, informou os estornos no orçamento para atender diversas ordens de pagamentos. Foi também como procedeu para divulgar a obtenção de créditos especiais. Ainda em 1934, no subtítulo Orçamento, o **Boletim de Educação Pública** reproduziu o conjunto de decretos com o qual o Departamento de Educação cobriu as despesas com remodelação e ampliação de instalações, fiscalização das escolas técnicas secundárias e pagamento de contas de consumo. Assim, soube-se que o decreto n.º 4.870, de 13 de junho, abriu crédito para o custeio das obras de remodelação do Ginásio de Educação Física do Instituto de Educação. O decreto n.º 4.899, de 26 de junho, foi para ocorrer à despesa com a fiscalização federal das escolas João Alfredo e Santa Cruz e o curso noturno da escola Paulo de Frontin. E que o decreto n.º 4.912, de 29 de junho, deu cobertura ao pagamento das contas de consumo de luz elétrica das escolas primárias que funcionavam no 5º pavimento do edifício da “A Noite”. Na mesma seção, os diversos editais e instruções de reorganização do ensino público apresentaram os parâmetros de aplicação das medidas que buscaram mudar os processos escolares de ensino e de aprendizagem. Veicularam instruções para matrícula nas escolas primárias (*Boletim de Educação Pública*, 1933, p. 74-88; 1934, p. 185-187), para admissão à Escola Secundária do Instituto de Educação (*Boletim de Educação Pública*, 1933, p. 70-72), para horário padrão, para aplicação dos “Testes ABC” e regulando os critérios para aprovação dos alunos (cf. **Boletim de Educação Pública**, 1934). Publicaram igualmente orientações para organização do Serviço de música e canto Orfeônico das Escolas Primárias, as bases gerais para estruturação do ensino especializado nas escolas de 1º ao 5º anos e os editais de formulação das propostas para as questões das provas de reclassificação dos alunos (*Boletim de Educação Pública*, 1934).

reforma dos serviços educativos da cidade, tanto quanto propor um novo funcionamento das instituições, Anísio regulou práticas já existentes.

Em alguma medida, as várias formas como Anísio Teixeira organizou os seus relatórios administrativos mostram os problemas para reunir e fazer aparecer tudo isso como o resultado de um mesmo plano de ação. Ainda em 1932, a distinção entre medidas permanentes e imediatas sistematizou uma descrição do trabalho sobre a formação de professores, a edificação de escolas e a reorganização administrativa da Diretoria Geral de Instrução. No relatório de um ano de administração, os comentários subdividiram as atividades em “Diretrizes”; “Administração do sistema escolar”; “Ensino primário elementar”; “Ensino secundário e geral”; “Instituto de Educação”; “Bolsas de estudo e cursos de especialização”; e “Plano regulador de edificações escolares”. Já em 1934, o relatório do diretor-geral do Departamento de Educação fez o balanço dos resultados de três anos de atividade a partir de seções mais refinadas. A começar pelas “Considerações gerais” prosseguia com “Governo e controle da educação”, “Diretrizes da educação pública” e “A organização e administração da educação pública”. Continuava com os vários aspectos do ensino primário: “A educação elementar”, “Medidas para a implantação e desenvolvimento da escola progressiva no sistema escolar”, “A educação artística na escola primária e a formação de hábitos de vida” e “Expansão escolar”. E então passava às seções “A educação secundária” e “A formação dos professores”. Finalizava com seções específicas de financiamento e fiscalização: “O financiamento da educação pública”, “Os vencimentos do professorado”, “Os prédios e o aparelhamento escolares” e “O ensino particular”. Mas não só os relatórios de Anísio Teixeira criaram protocolos de leitura da nova legislação do ensino público da cidade do Rio de Janeiro. As edições de n.º 9 e 10 do *Boletim de Educação Pública* reuniram as leis, os decretos, os editais e as instruções em seções separadas. Nomearam-nas de acordo com a matéria legislativa ou em conformidade com as divisões do próprio Departamento de Educação e o resultado foi uma circunscrição de 9 domínios. Responderam ao que se estruturou nas divisões da administração central as seções de Educação de Saúde, Educação Social, Formação de Professores, Ensino Secundário Técnico, Ensino Especializado, Medidas e eficiência escolares. As entradas Prédios, Orçamento e Professorado reuniram a legislação de acordo com as atribuições executivas da Prefeitura do Distrito Federal. Essa forma de apresentar os decretos e regulamentos produzidos com a reforma da educação pública entre 1932 e 1935 não foi a última.

Juracy Silveira que foi diretora de escola e, depois, orientadora de ensino nesse período publicou, por ocasião das comemorações do sexagésimo aniversário de Anísio Teixeira, seu testemunho sobre a reforma da educação pública daqueles tempos. Quando propôs nele um estudo analítico das iniciativas e realizações do Departamento de Educação reivindicou sete amplos capítulos para o entendimento da Reforma Anísio Teixeira. Na ordem que configurou para esses capítulos a “Organização e funcionamento do Departamento de Educação” foi o primeiro. Depois, colocou a “Administração e direção do ensino primário”. Seguiram-nos a “Reorganização das escolas de ensino médio”, a “Expansão e enriquecimento da educação de adultos” e a “Formação de professor primário”. Encerraram a sua listagem um capítulo sobre a “Organização da Secretária-Geral de Educação e Cultura” e um último acerca da “Criação e funcionamento da Universidade do Distrito Federal”. O relato de Juracy Silveira (1960, p. 192) não desenvolveu esse percurso, mas justificou sua pertinência:

Intencionalmente respeitamos, na citação dessas grandes áreas administrativas e técnicas, a ordem cronológica em que foram programadas. Como resposta formal às críticas improcedentes, tantas vezes formuladas a esse invulgar administrador, tido à época, pelos reacionários, como irrealista e sonhador, pairando acima das realidades, e, por isso mesmo, responsabilizado pelo rompimento do equilíbrio e da harmonia que diziam existir no processamento da educação pública.

De muitos modos, o depoimento de Juracy Silveira reeditou os argumentos de Anísio Teixeira em resposta aos seus críticos. Anísio, entretanto, não defendeu seu trabalho apenas dos reacionários. Explicou-se ainda em uma segunda frente. Também contra a idealização de certos inovadores reafirmou suas opções de ação com uma certa poesia:

Tais reacionários e tais inovadores voltam ao passado ou chegam ao futuro por caminhos aéreos que nunca foram construídos. E quando, por acaso, têm conhecimento do que se acham fazendo os escaladores obscuros e pacientes da montanha, das pedras que removem e das voltas e torneios a que são obrigados, entram em grandes brados de oposição: os reformadores capitularam – em vez dos horizontes largos, das vistas esplendentes das cumiadas, são veredas, atalhos e mirradas realizações piores que as da planície abandonada, o que nos estão oferecendo (TEIXEIRA, 1935, p. 104).

Tanto os critérios de disposição dos decretos, editais e instruções adotados no *Boletim de Educação Pública* e nos relatórios administrativos de Anísio Teixeira, quanto a proposta de Juracy Silveira mostraram algo dessas voltas e torneios, as pedras removidas do caminho, em suas conexões estratégicas. Em todas essas tentativas de “retratar” a experiência administrativa do Departamento de Educação, o senso de discriminação, diferenciação e classificação dos atos executivos permaneceu um problema. Sobretudo, Anísio Teixeira e Juracy Silveira buscaram correlacionar

reajustamentos institucionais pontuais e não seus domínios de atuação. Ainda que sob critérios variáveis, ordenaram modos de conferir um sentido ao emaranhado de leis e atos administrativos que a reforma da educação pública criou. Por outro lado, ficaram invisíveis as relações de relé ou de rede que a ação administrativa procurou manter em funcionamento por meio da legislação. Assim, os decretos n.º 3763, de 1 de fevereiro de 1932, e n.º 4.387, de 8 de setembro de 1933, nunca faltaram nas descrições sobre a *organização e administração da educação pública* ou acerca da *organização e funcionamento do Departamento de Educação*. No entanto, desapareceu desse tipo de apreciação as menções sobre os decretos que também circunscreveram as atribuições e funcionamentos na administração central do ensino⁶⁵. Igualmente, não existiu menção sobre os decretos que organizaram o quadro funcional do Departamento de Educação⁶⁶. Da mesma forma, sobre a *educação secundária* ou das *escolas de ensino médio*, os decretos n.º 3.804, n.º 3.864, n.º 3.919 e n.º 4.680 foram referências permanentes. Enquanto que na ausência de qualquer menção sobre os decretos que regulamentaram o funcionamento das Escolas Técnicas Secundárias⁶⁷ submergiram as minúcias das instruções de organização desses estabelecimentos. Foi ainda o mesmo que ocorreu com o professorado. Ora nas seções de *formação*, ora na de *vencimentos* dos relatórios administrativos e no título “*professorado*” do *Boletim de Educação Pública* de 1934, o tema da carreira costumou trazer os decretos de unificação das classes do magistério como seu avanço mais significativo. Contudo, os decretos que indicaram outras formas de gratificação e, também, os modos de preenchimento dos quadros e de designação dessa categoria do funcionalismo público não tiveram a mesma divulgação⁶⁸.

As disposições que o Departamento de Educação estruturou para a *educação elementar*, a *administração, organização e direção do ensino primário* e para o Instituto de Educação foram ainda mais capilares. Anísio Teixeira escreveu sobre o ensino primário de muitos modos. Em todos os três relatórios que apresentou, uma seção ficou reservada para a educação elementar embora a temática apareça também quando ele

⁶⁵ Cf. os decretos de n.º 4.345, de 19 de agosto de 1933, n.º 4.638, de 17 de janeiro de 1934, n.º 4.814, de 29 de maio de 1934 e n.º 5.516, de 4 de abril de 1935.

⁶⁶ Cf. os decretos de n.º 3.841, de 11 de abril de 1932, n.º 3.858, de 27 de abril de 1932, n.º 5.005, de 12 de julho de 1934, n.º 5.200, de 19 de outubro de 1934, n.º 5.212, de 3 de novembro de 1934 e de n.º 5.284, de 18 de dezembro de 1934.

⁶⁷ Cf. os decretos de n.º 3.844, de 18 de abril de 1932, n.º 3.963, de 30 de julho de 1932, n.º 4.002, de 2 de setembro de 1932, n.º 4.299, de 25 de julho de 1933, n.º 4.300, de 25 de julho de 1933, n.º 4.530, de 2 de dezembro de 1933, n.º 4.768, de 7 de maio de 1934 e de n.º 4.779, de 16 de maio de 1934.

⁶⁸ Cf. os decretos de n.º 4.195, de 22 de abril de 1933, n.º 4.204, de 2 de maio de 1934, n.º 4.737, de 19 de abril de 1934, n.º 4.785, de 18 de maio de 1934, e de n.º 5.126, de 24 de setembro de 1934.

trata do ensino especializado, da expansão escolar e da organização da educação pública. Os esclarecimentos que os editais publicados no *Boletim de Educação Pública*, os programas escolares e os comunicados, cujo alcance Juracy Silveira deu testemunho, passaram-se por “medidas para a implantação e desenvolvimento da escola progressiva no sistema escolar”. Mesmo assim, nos relatórios administrativos de Anísio Teixeira não há menção alguma acerca de mudanças institucionais decisivas no âmbito do Departamento de Educação. As circunscrições de ensino e a recomposição dos quadros do magistério, por exemplo, não pautaram as informações acerca da educação primária. De modo que as instruções com as quais a administração central do ensino organizou as escolas primárias em 14 circunscrições não foi mencionada. Mesmo os decretos como o de n.º 4.858, de 8 de junho de 1934, que constituiu em centro rural de educação uma das circunscrições de educação elementar da cidade, não apareceu como informação no *Boletim de Educação Pública* ou nos relatórios de Anísio. Também os atos de expansão e avaliação da classe do magistério público primário municipal não apareceram entre os elementos que o Departamento de Educação reputou como centrais aos esforços de reconstrução escolar da capital (cf. TEIXEIRA, 1935, p. 112). Ainda que parte das medidas de aumento intencional e regular do professorado preparado pela Escola de Professores, os decretos n.º 3.785 e n.º 4.194, com os quais se aumentou os quadros iniciais do magistério, não foram mencionados no *Boletim de Educação Pública* ou em relatório.

Já o Instituto de Educação concentrou tantas atribuições que o seu conjunto de normas ficou inteiramente disperso em classificações tão diversas quanto *formação dos professores, ensino técnico secundário geral e profissional e professorado*. A opção do Departamento de Educação privilegiou expor as funções do Instituto de Educação em vez de dispensar-lhe uma atenção estritamente institucional. Então, bastou-lhe fazer menção aos decretos de criação, de regulamentação e os de caráter educativo geral para dar notícia das atividades do Instituto de Educação como foi o caso do relatório de um ano de administração. Entretanto, Naquele momento, o Departamento de Educação outorgou decretos que dispunham sobre os lugares de professor, a situação da antiga Escola Normal, as vagas para matrícula no primeiro ano do curso de formação dos professores⁶⁹. Seguiram mais de uma dezena de outras disposições sobre o Instituto de Educação até 1935. Novos acertos administrativos e as soluções para as questões de

⁶⁹ Cf. os decretos de n.º 3.859, de 28 de abril de 1932, n.º 3.862, de 29 de abril de 1932, n.º 3.954, de 19 de julho de 1932, e de n.º 3.976, de 9 de agosto de 1932.

promoção, prestação de provas, matrícula, contratações ou duração de trabalho obrigatório dos docentes foram conseguidos por meio de legislação específica⁷⁰. Igualmente, os estágios das normalistas, a organização da Escola Secundária do Instituto e a organização do trabalho docente no ensino secundário tiveram regulamentação especial⁷¹.

Outros dois domínios de atuação do Departamento de Educação foram os quadros funcionais do seu pessoal técnico e serventuário. A legislação amparou o novo enquadramento de algumas das superintendências de ensino e o interstício de promoção de outras funções⁷². Também por meio de regulamentação específica o Departamento de Educação extinguiu cargos, fixou quadros, atribuiu funções e efetivou especialistas e serventuários⁷³. Todavia, parte do conjunto de manobras sobre os quadros funcionais do pessoal técnico e serventuário figurou na seção de orçamento do *Boletim de Educação Pública*. Principalmente, as operações orçamentárias e de custeio permitiram o remanejamento de verbas para aquisição de material e despesas com os cursos de extensão. Visando o aparelhamento dos estabelecimentos de ensino da cidade, sucedeu ao Departamento de Educação fazer também da captação de recursos um meio de organizar as condições de trabalho do seu quadro de funcionários⁷⁴.

⁷⁰ Cf. os decretos de n.º 4.087, de 8 de dezembro de 1932, n.º 4.145, de 31 de janeiro de 1933, n.º 4.171, de 20 de março de 1933, n.º 4.206, de 2 de maio de 1933, e de n.º 4.240, de 29 de maio de 1933.

⁷¹ Os decretos n.º 4.283, de 10 de julho de 1933, e n.º 4.857, de 7 junho de 1934, regularam os estágios das normalistas. A organização da Escola Secundária do Instituto reuniu outros três disposições de lei: o decreto n.º 4.448, de 16 de outubro de 1933, o decreto n.º 5000, de 11 de julho de 1934, e o decreto n.º 5.319, de 12 de janeiro de 1935. Já a docência no ensino secundário só ficou organizada depois de uma nova série de decretos, os de n.º 4.489, de 11 de novembro de 1933, n.º 5.189, de 12 de outubro de 1934, n.º 5.240, de 24 de novembro de 1924 e n.º 5.515, de 4 de abril de 1935.

⁷² Cf. os decretos de n.º 3.996, de 29 de agosto de 1932, n.º 4.414, de 23 de setembro de 1933 e de n.º 4.814, de 29 de maio de 1934.

⁷³ Os decretos n.º 4.336, de 19 de agosto de 1933, e n.º 4.671, de 26 de fevereiro de 1934, extinguíram um lugar de inspetor dentário escolar e o cargo de contra-mestre de corte e costura no Departamento de Educação. Os decretos n.º 4.442, de 12 de outubro de 1933, n.º 4.458, de 24 de outubro de 1933 e n.º 4.485, de 7 de novembro de 1933, deram atribuições aos docentes e aos orientadores de ensino elementar. Em seqüência, os decretos n.º 4.419, de 23 de setembro de 1933, n.º 4.438, de 12 de outubro de 1933, n.º 4.681, de 12 de março de 1934, n.º 4.879, de 14 de junho de 1934, n.º 5.259, de 6 de dezembro de 1934, n.º 5.315, de 31 de dezembro de 1934, n.º 5.491, de 30 de março de 1935, n.º 5.507, de 4 de abril de 1935, n.º 5.534, de 5 de abril de 1935 e n.º 5.541, de 5 de abril de 1935, acabaram por fixar o quadro de pessoal do Departamento de Educação. Os decretos n.º 3.911, de 18 de junho de 1932 e n.º 4.821, de 30 de maio de 1934, providenciaram a efetivação de especialistas e serventuários.

⁷⁴ Em 1934, junto aos decretos de n.º 4.671, de 26 de fevereiro, n.º 4.681, de 12 de março, n.º 4.814, de 29 de maio, e de n.º 4.879, de 14 de junho, constaram os decretos de custeio e as operações orçamentárias. Os decretos n.º 4.663, de 17 de fevereiro, n.º 4.708, de 3 de abril, n.º 4.740 de 19 de abril e n.º 4.850, de 5 de junho, operaram remanejamentos de verbas para custeio de material e despesas com os cursos de extensão das Escolas Secundárias Técnicas e Gerais. Abriram créditos para custeio de obras e pagamento de despesas com taxas federais de fiscalização e impostos de consumo os decretos n.º 4.870, de 13 de junho, n.º 4.899, de 26 de junho, e n.º 4.912, de 29 de junho. Antes mesmo, em 1932, dois outros decretos visaram a captação de recursos. O decreto n.º 3.757, de 30 de janeiro, organizou o fundo escolar do Distrito Federal e regulou a sua aplicação e administração e o decreto n.º 3.892, de 31 de maio, aprovou

O Departamento de Educação agiu incessantemente sobre a legislação do ensino para formalizar os atos administrativos com os quais organizou e controlou os expedientes de trabalho no sistema escolar. O *espaço dos possíveis*, em que Clarice Nunes (2000, p. 396) tão bem situou o dinamismo dessa ação, foi construção cheia de “voltas e torneios”, cujas oscilações traduziram uma multiplicidade não só de visão de mundo, mas também de interesses em disputa. Todavia, a obra de reforma não exibiu os andaimes com os quais foi feita. No fio que Juracy Silveira pretendeu cronológico e Anísio Teixeira fez condutor, Clarice Nunes viu as farpas. Clarice Nunes (2000, p. 392) notou que o esforço racionalizador da administração central do ensino conviveu com pedidos e intrigas cujo móvel era a ocupação de certos lugares e a obtenção de determinados privilégios. Igualmente, sublinhou que algumas matérias específicas, como a normalização das atividades das substitutas, ou a regulamentação do acesso e das condições de exercício dos dentistas escolares, criaram resistências dentro do próprio Departamento de Educação, percebidas na análise das cartas arquivada à revelia da direção (NUNES, p. 393). Por outro lado, nas reações de Anísio às resistências de certos grupos de interesse, Nunes (2000, p. 394) avaliou que havia uma estratégia de isolar a norma de quem a produziu e de erigi-la acima do próprio poder de decisão da autoridade a quem se recorria. Ainda que nesses entrechoques a história do que foi modificado, desacatado ou anulado permaneceu nos bastidores, vigoraram providências marcadas pela disputa e a intriga.

A unificação das classes do magistério, por exemplo, foi precedida da criação da 4ª classe de adjuntos e sucedida pelo aumento do quadro inicial de docentes. Depois, foram baixadas instruções que não passaram de substrato daquela decisão. O decreto n.º 4.737, de 19 de abril de 1934, baixou instruções relativas ao decreto n.º 4.088, que havia unificado as classes do magistério. No mês seguinte, o decreto de n.º 4.785 estabeleceu novas condições para nomeação, licenças e jubilações dos membros do magistério municipal. Paralelamente, ainda em 1933, os decretos n.º 4.148 e n.º 4.191 recriaram os procedimentos de promoção do funcionalismo público fazendo de cada repartição da prefeitura uma instância de quadros técnicos formados por funcionários de carreira. Do mesmo modo, a supressão do cargo de subdiretor administrativo da Diretoria Geral de Instrução Pública apresentou nuanças. Em 1932, o Decreto n.º 3.841 substituiu-o pelo de Secretário Geral deixando adido seu titular. Em seguida, o decreto n.º 3.858

as instruções relativas à organização do sistema de caixas escolares do decreto n.º 3.763, de 1 de fevereiro de 1932.

restringiu o provimento desse cargo somente entre os chefes de seção, mantendo o cargo de assistente técnico de livre escolha do diretor geral. A manobra sofreu contestação e rendeu uma carta de demissão. De acordo com Hermes Lima (1978, p. 106), a contestação em relação “a dispensa de certo subdiretor técnico” fez Anísio Teixeira escrever ao prefeito declinando do cargo. Outro exemplo ainda: a Divisão de Prédios e Aparelhos Escolares. Ela foi criada primeiro como seção da Diretoria Geral de Instrução, pelo decreto n.º 3.763, de 1 de fevereiro de 1932. Em agosto do ano seguinte, o decreto n.º 4.345 deu-lhe as atribuições de serviços. Um mês depois o decreto n.º 4.387, de setembro, consolidou sua organização como uma das divisões do Departamento de Educação. Sua organização foi outra vez alterada em 1935. Por meio do decreto n.º 5.516 sofreu nova contradição de funções e passou a compreender uma seção de projetos, estudos e fiscalização e outra de conservação e aparelhamento. Em zig-zag ou graduais as disposições do Departamento de Educação tanto consolidaram quanto retificaram. Outras disposições foram revogadas. Por meio de incessantes modificações de decretos, instruções e editais, Anísio Teixeira buscou contornar as dificuldades cotidianas de gestão. O modo como ele próprio entendeu o seu trabalho de administração revela-se esclarecedor a esse respeito:

O administrador escolar não é o engenheiro livre no traço dos seus planos e na execução impetuosa dos seus desenhos, mas simples colaborador dos planos mentais e sociais da coletividade a que estiver servindo. Como administrador, ele procura educar e conduzir a comunidade para a aceitação gradual do que experimenta e verifica ser útil a essa mesma comunidade. A sua faculdade de resolução imediata é, entretanto, muito limitada (TEIXEIRA, 1935, p. 105-106).

Anísio Teixeira agiu conforme as declarações que fez. Dotou o Departamento de Educação com as medidas legais de ampliação e especialização das suas tarefas administrativas e técnicas entre 1932 e 1933. Mas seguiram-se ajustes até fins de 1935, quando aquele departamento passou a funcionar como Secretaria-Geral de Educação e Cultura⁷⁵. Anísio Teixeira circunstanciou as experimentações no ensino elementar, sua reorganização e direção, com editais e instruções diversas contendo orientações de procedimento, recomendações e regulamentações. Também os decretos regulamentando a educação secundária geral e técnica e o Instituto de Educação ou, então, prevendo novas disposições só cessaram em 1935. Entre as providências, os regimentos, as

⁷⁵ A partir da promulgação da lei n.º 17, de 2 de setembro de 1935, a administração da cidade ficou organizada em secretarias tendo a administração escolar do Distrito Federal passado a ser feita por uma Secretaria de Educação e Cultura, direta e imediatamente subordinada ao Prefeito, e por três diretorias das quais participavam os demais serviços do ensino: o Departamento de Educação, a Diretoria de Educação de Adultos e Difusão Cultural e a Universidade.

supressões e as revogações sucederam as manobras de consolidação do ensino secundário. Igualmente, a carreira do magistério e a formação docente foram matérias específicas de toda uma série de disposições de lei nesse período. O quadriênio produziu copiosa regulamentação sobre a vida funcional da classe do magistério e do quadro de especialistas, operários e serventuários do Departamento de Educação. Mais que criar e por em funcionamento as instituições de ensino e de administração da educação, Anísio Teixeira conduziu um trabalho de reposicionamento das pessoas. O remanejamento de verbas e as operações de crédito importaram execuções do mesmo tipo, ou seja, por meio de decretos e regulamentos. A Universidade do Distrito Federal somou além de mais dois decretos a toda essa atividade, uma inventiva custosa administrativa e politicamente⁷⁶. Ainda que sem a liberdade no traço e a execução impetuosa dos planos a que se acostumaram os engenheiros de então, Anísio Teixeira deixou arquitetado um espaço de possibilidades significativo para as políticas públicas de educação.

poderes e estratégias

As tensões políticas na direção do ensino público

Em dezembro de 1935, acusado de professar idéias comunistas e já incapaz de resistir à campanha de difamação, ódios e ameaças contra a sua pessoa (cf. LEMME, 1988, p. 224), Anísio Teixeira (1935, p. 11) pediu demissão do cargo de Secretário de Educação e Cultura do Distrito Federal:

Cumpre-me, neste momento, Ex.mo. Sr. Prefeito, apresentar a Vossa Excelência a expressão do meu constante reconhecimento pelas atenções e, sobretudo, pela resistência oferecida por Vossa Excelência a todos que se opuseram, por ignorância ou má fé, ao desenvolvimento dessa obra, até o momento atual. Possam outros com mais inteligência e valor, retomá-la e conduzi-la, pelos mesmos rumos liberais e republicanos para o seu constante progresso.

Foi, sem dúvida, uma grave perda. Com a exoneração de Anísio entregaram os cargos na Universidade do Distrito Federal os diretores da Escola de Ciências, Roberto Marinho de Azevedo e do Instituto de Artes, Celso Kelly, e o próprio Reitor, Afrânio Peixoto. Na Secretaria de Educação e Cultura não foi diferente, os seus colaboradores mais próximos também entregaram os cargos em solidariedade. Gustavo Lessa deixou a direção do Instituto de Pesquisas Educacionais, Paulo Ribeiro a chefia da divisão de

⁷⁶ Cf. os decretos de n.º 5.685, de 20 de dezembro de 1935 e de n.º 5.513, de 4 de abril de 1935.

Prédios e Aparelhamentos Escolares e Junqueira Ayres a divisão de Educação de Adultos e Difusão Cultural.

A perseguição da política de Vargas além de provocar a saída de Anísio Teixeira prendeu Edgard Sússekind de Mendonça, Paschoal Lemme e Hermes Lima. Daí em diante, os serviços de educação da capital passaram aos elementos representativos das correntes católicas e autoritárias. Alceu Amoroso Lima assumiu a reitoria da UDF. Miguel Tramponi antes de Francisco Campos e, depois deles, o coronel Pio Borges ocuparam a Secretária de Educação e Cultura. O presidente da Confederação Católica, Everardo Backheuser, dirigiu o Instituto de Pesquisas Educacionais após rápida transição conduzida pelo padre Hélder Câmara. E, então, as ligações que havia entre a Secretaria de Educação e Cultura e a Associação Brasileira de Educação ficaram obstruídas. Anísio Teixeira e Celso Kelly faziam parte do Conselho Diretor da ABE no momento em que deixaram seus respectivos cargos na Secretaria e na UDF. De algum modo, ainda testemunhavam o predomínio conseguido na diretoria da ABE pelo grupo liberal desde 1932 quando, quase inteiramente, fora ocupada pelos signatários do manifesto dos pioneiros da educação nova. Da diretoria empossada em 1932 só Antônio Carneiro Leão não assinou o Manifesto. E, no entanto, com Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto e Armanda Álvaro Alberto, ele conduziu a atualização das expectativas dominantes na ABE carioca no período. Ainda que Carneiro Leão não tenha aderido ao grupo que assinou o manifesto, Fernando de Azevedo encontrou apoio no departamento dirigido por Anísio em José Getúlio Frota Pessoa, Paulo Maranhão, Francisco Venâncio Filho, Pachcoal Lemme, Hermes Lima e Afrânio Peixoto. Em 1935, o estado de coisas na Secretaria quebrou a comunhão de intenções que havia sido o ponto forte da eficiência do grupo a época do Manifesto na capital. A opressão política à época, mas também os problemas internos desencadeados pelos pedidos e intrigas em torno da ocupação dos cargos do Departamento de Educação provocaram conflitos e acusações abertas⁷⁷.

Mas os ideais pelos quais Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira trabalharam e lutaram até então já estavam comprometidos. Em 1934, as ligações do grupo signatário do manifesto de 1932 estavam em vias de se desfazer. Principalmente a desmobilização

⁷⁷ Em conformidade com as correspondências seguintes: **Anísio**. Correspondência a Fernando de Azevedo. IEB: *Arquivo Fernando de Azevedo*, série correspondência, Cp–Cx. 32, 10 e compilada por Diana VIDAL em **Na batalha da educação**: correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1929-1971). Bragança Paulista, EDUSF, 2000, p. 27-28; **Eva**. Carta a Brito. CPDOC: *Arquivo Anísio Teixeira*, série correspondência, ATc 35.08.02/2; **Eva**. Anotações a respeito do seu trabalho na secretaria. CPDOC: *Arquivo Anísio Teixeira*, série correspondência, ATc 35.00.00/2.

do grupo preocupou Anísio Teixeira (cf. IEB, Cp.-Cx, 32-11) que, em carta a Fernando de Azevedo, expressou sua indignação propondo nova ação conjunta:

Continuo a pensar que, na crise de cansaço em que nos encontramos, precisamos novamente de uma palavra de ordem, estimuladora e justa. Primeiro que balanceasse o que foi feito, com isenção, objetividade e coragem; e depois indicasse o que havia ainda a fazer e o que se ia fazer. Não somente, os documentos de projeto, indicativos dos rumos, que já estão escritos, mas um novo documento, ou manifesto, dizendo o que já foi feito, o que se não pode fazer e o que há a fazer. Depois do manifesto dos Pioneiros, essa nova declaração se impõe. Estamos a correr o risco de fazer crer e, o que é pior, também crermos nós mesmos que nada foi feito ainda.

Sinto que o afrouxar de laços de solidariedade em torno de idéias, projetos e campanhas comuns, levará a isso. E tudo por quê? Porque nas idas e vindas do trabalho, alguns afastamentos pessoais se deram, em virtude de características de temperamento que se não podem mudar de uma hora para outra.

Desse afastamento, não poderá decorrer a frieza que vejo estar se estabelecendo no grupo. E V., meu caro Fernando, tem mais que todos a possibilidade de reascender a flama e sobretudo condenar essas atitudes de displicência que destruirão toda a obra, que não custou pouco sacrifício, de esforço e de sofrimento mesmo.⁷⁸

Um ano e meio mais tarde, a demissão de Anísio Teixeira da Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal confirmou o alarma. Em parte, a influência das idéias do manifesto dos pioneiros de 1932 na formulação das propostas de reorganização do ensino público na capital cessaram. Então, o caminho que as reformas da instrução pública entre 1922 e 1935 haviam indicado para a educação popular foi assim bloqueado na cidade do Rio de Janeiro.

Enquanto se manteve a unidade do grupo com o Estado, foram conquistadas as suas maiores vitórias⁷⁹. Anísio enfrentou um inquérito no Instituto de Educação, a inquietação dos católicos e a intolerância de alguns professores, funcionários e familiares dos alunos para com as experiências de autonomia escolar. Isso, porém, não o impediu de reorganizar a administração da educação pública, modificar-lhe as formas de governo e controle. Fernando de Azevedo lutou pela sanção do projeto de reforma do ensino no Conselho Municipal e pelo apoio ao trabalho de implementação que se seguiu perante a opinião pública. Criou para a reforma da instrução carioca uma situação de funcionamento atenta ao prestígio e credibilidade das iniciativas da Diretoria Geral da Instrução Pública.

No que se seguiu aproximadamente por uma década, as incursões contra Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira enfrentaram resistência cerrada. Sobre tudo a capacidade de coordenação e a comunhão de intenções que haviam obtido no

⁷⁸ Correspondência também compilada por Diana VIDAL em **Na batalha da educação: correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1929-1971)**. Bragança Paulista, EDUSF, 2000), p. 29.

⁷⁹ Cf. Fernando de Azevedo. Correspondência a Anísio. IEB: *Arquivo Fernando de Azevedo*, série correspondência, Cp. – Cx. 18, 02: “mais útil a São Paulo, neste momento, não poderia levar a minha colaboração ao governo de outra região do país, ainda que esta região seja a cidade maravilhosa, em que se feriram os primeiros combates e foram conquistadas as nossas maiores vitórias”.

departamento de ensino da prefeitura do Rio de Janeiro foram os pontos fortes de uma defesa intransigente das suas obras. Nesse sentido, Marlos Bessa Mendes da Rocha (2004, p. 173) tem razão quando identifica nos laços de identidade e solidariedade entre boa parte dos líderes dos movimentos públicos de reforma escolar um dos trunfos do grupo renovador. Conforme o seu argumento, as resistências que se fizeram foram superadas porque houve a identificação deles com o espírito revolucionário (ROCHA, 2004, p. 173). Mas, existiu também um trabalho que se passou nos domínios institucionais do combate. Assim, a aproximação com a imprensa e a composição dos relacionamentos pessoais na Diretoria Geral de Instrução entre 1927 e 1930 foram lances de oportunidade na disputa pelo poder de difundir uma representação favorável da reforma do ensino. Entre 1927 e 1928, os artifícios e sutis construções do plano de reforma do ensino não tiveram outra função que garantir a ação, recobrando seus interesses e aspirações com os meios de realização⁸⁰. Igualmente, Anísio Teixeira sustentou suas posições. O conjunto legal que produziu no Departamento de Educação entre 1932 e 1935 fez da eficiência burocrática um meio de controle das condições de exercício do magistério. Então, todo o caráter operatório do reposicionamento nos quadros do magistério e do remanejamento das verbas da educação foi explicitado e um certo número de recursos administrativos, aos poucos, ficou à disposição da direção central do ensino.

O combate inicial, no entanto, foi atribuído a Carneiro Leão, até mesmo de um modo consensual (cf. AZEVEDO, 1929, p. 24-25; TEIXEIRA, 1935, p. 61; LEMME, 1988, p. 64) . Entre 1922 e 1926, sem apoio político para uma reforma da legislação traçou estratégias de gestão e formação que ditaram as ações de implantação da reforma de 1928. Em 1932, deixou de assinar o manifesto, mas não de figurar na equipe de trabalho de Anísio Teixeira na UDF ou nas indicações e lembranças dos próprios signatários. Afrânio Peixoto colocou-o ao lado de Fernando de Azevedo, de Anísio Teixeira e de Lourenço Filho como um dos cardeais da educação nacional (Cf. LEMME, 1988). Grupo ao qual também Paschoal Lemme dedicou as *Memórias* que escreveu sobre o período. Também foi aparente a preocupação de Fernando de Azevedo em conseguir a assinatura de Carneiro Leão para o *Manifesto* e por meio de Anísio

⁸⁰ Cf. esforça-se por mostrar Fernando de Azevedo (**Novos caminhos e novos fins**. São Paulo: Cia Editora nacional, 1931,, p. 31): “a força com que [a reforma] lançou as suas raízes e rapidez com que se divulgou, a despeito de toda a resistência oposta por uma política estreita, ignóbil e de uma voracidade insaciável, demonstram à evidência que, satisfazendo às necessidades do meio social e às aspirações dos pais e professores, encontrava apoio imprescindível nas forças vivas da sociedade.”

procurou obtê-la (cf. NUNES, 2000, p. 425). Ainda que sem participar dessa investida estratégica, Carneiro Leão não ficou dissociado do movimento de idéias e proposições traduzido em temas no texto do Manifesto. Foi referência do grupo que Libânia Nacif Xavier (2002, p. 27) identificou muito bem como de “reconhecida competência nos assuntos da administração da instrução pública”. Pois, na realidade, com o que conseguiu realizar, encaminhou o renovação dos métodos administrativos da educação pública. As dificuldades ele reconheceu invencíveis:

Mais de uma vez, diante das dificuldades invencíveis por mim encontradas na administração, o Prefeito aconselhou-me a anotar, com serenidade, tudo quanto procurando fazer o não pudesse, para mais tarde, no cômputo dos trabalhos feitos, declarar os motivos da impossibilidade de certos planos, ou realizações (CARNEIRO LEÃO, 1926, p. 6).

A publicação de *O ensino na capital do Brasil* foi o resultado do conselho de Alaôr Prata, prefeito do Distrito Federal na época. As anotações de Carneiro Leão denunciaram os problemas financeiros e a falta de autorização para a reforma da Diretoria Geral de Instrução como os principais constrangimentos das suas realizações. Quando Carneiro Leão (1926, p. 37) analisou a situação do ensino, ele reconheceu que não pôde atender as questões monetárias implicadas na ampliação do número de edifícios escolares e numa aquisição mais abundante de material para as escolas. No entanto, o modo indignado com que o diretor-geral de instrução pública concluiu o seu relatório de 1925 foi repetido em 1926 numa citação longa e contundente cujo protesto depunha contra as circunstâncias em que teve de administrar a instrução da capital:

Uma conclusão, penso, pode-se tirar da longa exposição já feita: é que diante das dificuldades, por maiores que fossem e foram imensas, não se cruzaram jamais os braços. Tudo quanto dependia de esforço pessoal, ou com ele poderia dar um resultado, embora diminuto, foi tentado, ou se está tentando, com decisão e entusiasmo. Por isso nunca é demais reconhecer a colaboração simpática das inspeções – escolar e médica – e louvar a boa vontade inalterável, quando não o sacrifício, de uma grande porção do nosso professorado. É porém, urgente venha a administração aproveitar esse esforço sob pena de limitá-lo e inutilizá-lo muitas vezes por falta de um auxílio de ordem material, não raro bem pequeno. E o pessoal e a causa merecem superiormente.

Nem compreendo como os homens de governo possam ter receios do futuro do seu povo quando eles tem à sua mão a escola, onde possam organizar uma educação de energia construtora, de trabalho e de ordem. Se, ao invés de fazê-lo, porém, deixam que as verbas cresçam em toda parte e se restrinjam para a educação, diminuindo dia a dia mais as possibilidades do povo, cuja formação vai ser feita nas ruas, na vagabundagem, nesse caso podem e devem realmente temer a desorganização social, inevitável, do seu país, sobretudo numa hora de insatisfação universal e desordem contagiosa, em todo o mundo.

A geração que está nas nossas mãos será aquilo que nós a fizemos. A sua possibilidade advirá, diretamente, da nossa maior ou menor generosidade em prepará-la para a luta pela vida. É portanto nosso dever procurar todos os meios, fazer todos os sacrifícios, cortar em toda parte, para não comprometermos o futuro das crianças de hoje, daqueles que dependem exclusivamente de nós. A Nação de amanhã, feita por eles, há de ser menos a obra deles próprios, do seu valor intrínseco, do que da capacidade e das possibilidades que lhes dermos para a realizarem (CARNEIRO LEÃO, 1926, p. 214).

Igualmente, sem autorização para remodelação dos serviços da instrução pública, Carneiro Leão acusou as pequenas dificuldades, os retardamentos provenientes do modo de funcionamento da Diretoria Geral de Instrução Pública. Mostrou incômodo sobretudo com o número de serviços que dirigiu diretamente do seu gabinete, sem poder distribuí-los entre seções técnicas e administrativas como em outras Diretorias da Prefeitura (CARNEIRO LEÃO, 1926, p. 119-120). Como já sugeri no capítulo inicial, ambos os aspectos refletiram a concepção que Carneiro Leão tornou pública acerca dos limites da sua administração. Então, ele fez aparecer toda uma quantidade de coisas importantes, mas a verdade da imprensa foi outra. A maneira como alguns periódicos da capital apresentaram o problema foi diferente. Um editorial da *A Patria*, de 18 de junho de 1927, sintetizou o principal da versão que a imprensa explorou:

Todos os atos do Sr. Carneiro Leão, mesmo os mais reservados passaram pelas mãos do Sr. Frota Pessoa, que atacava, criticava acicamente o seu chefe, em artigos assinados, sem ter, ao menos, se licenciado do cargo. O seu gabinete era assim o quartel general da rebelião contra o diretor de então.

O Sr. Frota Pessoa sabia-o, além do mais, desprestigiado pelo prefeito e se aproveitava dessa situação para o ferir com impertinência para proclamar essa situação (A PATRIA, 18 jun. 1927, p. 1).

Também o *Diario Carioca* e *A Vanguarda* publicaram opiniões nesse sentido⁸¹. A despeito das explicações de Antônio Carneiro Leão já estarem editadas em 1927, a imprensa insistiu em denunciar as desavenças entre o diretor-geral de instrução e seu secretário como um dos entraves da administração do ensino entre 1922 e 1926. Fernando de Azevedo não se mostrou alarmado conquanto essas notícias advertiam-no de que Frota Pessoa se preparava para voltar aos tempos de Carneiro Leão (A PATRIA, 18 jun. 1927). Todavia, a suspeita pareceu servir de pista para o trabalho desenvolvido entre 1927 e 1930, resultado da composição de apoio público e da burocracia da Diretoria Geral de Instrução. Décadas depois, Paschoal Lemme (1988, p. 22) assinalou que Fernando de Azevedo conquistou a simpatia de Frota Pessoa antes de levar à cabo a reforma do ensino prevista em projeto de lei nos seguintes termos:

Conquistando Frota Pessoa – o subdiretor administrativo – que havia muito tempo dominava todo o setor burocrático da Diretoria, e que era quase sempre um opositor sistemático a qualquer tentativa de mudança daquela situação, mas que se viu depois impressionado pela personalidade marcante de Fernando de Azevedo, e pela disposição inabalável que viu nele de levar à cabo custasse o que custasse a obra em que estava empenhado.

⁸¹ Cf. fazem sugestão os artigos: “A desorganização do ensino municipal”. *Diário Carioca*, 10 ago. 1928 e “Em fins de junho”. *A Vanguarda*, 27 jun. 1928. Ver os pronunciamentos e as respostas de Frota Pessoa em “Instrução Pública”. *Jornal do Brasil*, 14 ago. 1928, p. 3 e “As reformas fictícias do ensino, escolas burguesas e do povo (Carta do Senhor Frota Pessoa)” *O Globo*, 18 out. 1927.

As indicações que chegaram sobre Frota Pessoa referenciaram as disputas internas aos processos organizacionais do aparelho educativo do Distrito Federal na década entre 1922 e 1932. Como a imprensa observou nos tempos de Carneiro Leão e Paschoal Lemme no caso de Fernando de Azevedo, as condições de funcionamento na Diretoria Geral de Instrução esteve identificada com as afinidades e relações entre os encarregados dos seus diversos serviços. Assim, a implementação das políticas públicas de educação nesse período foi também o resultado da rede de interações existentes entre os participantes da organização do trabalho administrativo. Tanto quanto as estratégias de controle funcional do aparelho escolar, as ligações internas do grupo de comando da educação pública influenciou as performances de inovação na estrutura de ensino da capital. À diferença de Fernando de Azevedo que tornou pública sua luta para obter do Conselho Municipal a sanção de um novo código de instrução, Carneiro Leão lidou com a oposição no ambiente estreito da administração da instrução pública. Privilegiando algumas ligações mais que outras, deu lugar a uma espécie de liderança difusa dos professores da Escola Normal que conduziram as comissões de estudo e aplicação dos testes e os cursos de Desenho e Higiene⁸². E se, entre 1922 e 1926, Carneiro Leão alcançou o magistério com ações importantes e eloqüentes pronunciamentos não garantiu, no entanto, o apoio político necessário para a *tradução organizacional* das idéias que avançou sobre o ensino público da capital federal.

Mais que Fernando de Azevedo e Carneiro Leão, Anísio Teixeira inventou realizando. Foi quem melhor traduziu sua concepção de ensino em instituições. As seções, divisões e superintendências que criou para o Departamento de Educação expressaram o empreendimento social em vista:

Uma escola onde se cogita da saúde do aluno, da sua educação social, de sua iniciação econômica, de seu aprendizado rápido e eficiente, do seu ajustamento às condições especiais de cada ensino, do desenvolvimento do programa de educação artística, do enriquecimentos de suas vida física e recreativa, do ensino de técnicas de desenho e artes industriais, da especialização de professores pelas matérias, nos últimos anos, e de um curso diferenciado, com velocidades diferentes e diferentes desenvolvimentos de planos de saúde, - para cada tipo de inteligência ou de interesse, - já não é possível marchar de si e por si, sem disparar na mais desencontrada balbúrdia de objetivos e em uma inevitável esterilidade de resultados. Dizer-se que bastam o diretor da escola e os seus professores é desconhecer a sucessão atordoante do trabalho escolar, que impede, se não houver assistência técnica, o estudo, a reflexão, a comparação dos resultados

⁸² Manoel Bomfim e Maurício de Medeiros, com cursos sobre testes psicológicos, José Paranhos Fontenelle, com um curso de fisiologia dos exercícios físicos, e Nereu Sampaio e Edgard Sussekind de Mendonça, com cursos de desenho, eram professores da Escola Normal do Distrito Federal. Nesse sentido, também contribuíram Theophilo Moreira, com cursos de trabalhos manuais, mas que era diretor da Escola Profissional Visconde de Cayru, Deodato de Moraes, com curso de trabalhos manuais agrícolas e Paulo Maranhão, com o desenvolvimento e aplicação de testes pedagógicos, e que eram inspetores escolares.

e a própria continuidade de esforço, fragmentando-se este no dia a dia enervante e mofino de uma permanente atividade de emergência (TEIXEIRA, 1935, p. 61-62).

A opção pela centralização de normas e planos no Departamento de Educação atingiu a concepção de autonomia que inspetores e diretores tinham do seu trabalho. As dificuldades foram percebidas e, assim, descritas em relatório:

O inspetor e diretor estranharam a aparente perda de autonomia, - digo aparente, porque, de fato, eles a teriam maior, uma vez que os planos de conjunto fossem mais coerentes e mais perfeitos, - e, sobretudo, estranharam os trabalhos acrescidos, também em aparência, que lhes vinha trazer a Diretoria Geral, tornada onipresente e onixigente, graças aos órgãos especializados de que a dotou a lei para atuar nas escolas, como era sua obrigação não cumprida (TEIXEIRA, 1935, p. 57).

Alguns setores do magistério carioca reagiram, segundo anotou Campos de Medeiros (apud LEMME, 1988, p. 136), aos métodos impessoais emanados de um serviço central distante. Incomodou, sobretudo, a perda de todos os atavios de julgamento, aprovação e promoção dos alunos que pertenceram à docência nos “velhos tempos”. Anísio Teixeira também sofreu obstrução daqueles que estavam nas mesmas fileiras do movimento educacional. Posto em disponibilidade do cargo de subdiretor administrativo da Diretoria de Instrução Pública em 1932⁸³, Frota Pessoa levantou-se contra Anísio no início do ano letivo de 1934. Em carta para Fernando de Azevedo, Anísio mostrou toda a sua indignação com “uma das vozes mais atendidas do magistério”. No seu modo de compreender, a campanha de Frota Pessoa contra a reforma da educação pública implementada pelo Departamento de Educação fazia adiar a obra educacional que o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* dava como comum:

Pois bem, no Rio, quando começava a diminuir a campanha generalizada contra o nosso trabalho, quem há de se levantar para auxiliar a demolição que se conseguira deter? Um dos companheiros. Um dos assinantes do manifesto. Um subdiretor do D. E., em disponibilidade. Uma das vozes mais atendidas no magistério. E levantava-se por quê? Porque se antecipava à matrícula de trinta prédios, cujos contratos já haviam sido assinados. E levantava-se como? Não criticando apenas o ato, mas lançando a dúvida e a suspeita sobre toda a obra, acusando de vinculação e confusionismo, o responsável transitório por essa obra. Francamente, tal atitude no mais benévolo dos tribunais do nosso grupo, tinha de ser condenada. Ou então, somos apenas pessoas, desligadas de quaisquer compromissos de idéias e autorizados a nos demolir mutuamente – o que era o menos – mas também a demolir a obra comum, pela primeira irritação que nos despertarem.

Pouco antes fora V. testemunha como pequenas divergências de idéias e ainda a divergência pessoal nunca me teriam dado motivos para não reconhecer o lugar que cabe ao Frota no trabalho comum. O homem, entretanto, se esforça por me provar que ele é, em toda a campanha educacional, um pessoal que põe acima de suas próprias idéias o seu capricho ou a sua antipatia. Acato, aceito e defendo o direito de divergirmos uns dos outros e o dever de expor essa divergência perante uns e outros. Mas se utilizarmos a divergência para enfraquecer, diminuir ou destruir a autoridade em que estiver ocasionalmente investido qualquer um de nós, teremos ferido não o companheiro, mas a obra comum (IEB. Cp. – Cx. 32, 9).

⁸³ O cargo de subdiretor administrativo foi substituído pelo de secretário-geral por meio do decreto n.º 3.841, de 11 de abril de 1932.

O diagnóstico da crise que Anísio informou a Azevedo além de testemunhar um desses terríveis efeitos da luta política, marca o afrouxamento dos laços de solidariedade entre a frente de intelectuais signatária do *Manifesto*. Mas, de certo, Anísio Teixeira enfrentou o principal da oposição ao regime de trabalho que procurou instalar na educação pública em outras instâncias. Não bastasse a insatisfação do Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, com a criação da Universidade do Distrito Federal, a reação clerical procurou ainda inutilizar outras realizações de Anísio, obrigando-o a concessões acerca do ensino religioso nas escolas públicas da capital (cf. MENDONÇA, 2002; LOPES, 2006).

Por outro lado, a forma como Anísio Teixeira explicitou os propósitos da sua ação deixou vestígios significativos acerca dos meios pelos quais, apesar das acusações e impedimentos sistemáticos, exerceu a direção do ensino. No discurso de posse alertou o magistério quanto ao que ocorria na administração escolar. Com sua carta de demissão advertiu a administração pública quanto às práticas usuais da política de então. Entrementes, a copiosa regulamentação do ensino com que multiplicou o zelo controlador dos serviços educacionais centrais e das instituições escolares serviu à apologia da imparcialidade democrática e doutrinária da educação. Na base dessas ações, Anísio Teixeira inventou estruturas operacionais estreitamente ligadas a estratégias de conjunto. Não só as seções, divisões e superintendências do Departamento de Educação, mas as escolas experimentais, as escolas técnicas-secundárias, institutos e escolas superiores foram estreitamente ligados numa só espécie de campo de atuação profissional. E, assim, garantiram a existência de um espaço de manobra tão mais real e importante quanto mais freqüentado.

Parte da eficácia política das reformas que Anísio Teixeira empreendeu na educação pública dependeu de um domínio exigente da legislação do ensino. Ao longo da organização da Diretoria Geral de Instrução Pública em Departamento de Educação, a legislação do ensino foi o ponto central para a implementação das reformas que reestruturaram o sistema público de ensino da capital e o seu quadro de profissionais. Mas, igualmente, moveu à luta aqueles que viram impostas restrições as suas ações no aparelho de educação do Distrito Federal. Foi assim também com a administração de Fernando de Azevedo. A nova disposição dos cargos que a lei de reforma de 1928 deu à Diretoria de Instrução Pública e a maneira como ocorreram as designações e nomeações para as novas e antigas funções da administração e do magistério causou tensões

importantes. Sobretudo estão na imprensa os registros mais públicos dos embates que então ocorreram. Os ataques de Brício Filho à administração de Fernando de Azevedo e de Campos de Medeiros à reforma de 1928, as críticas de Manoel Bomfim aos métodos da escola ativa são parte do que se publicou na imprensa à época acerca da educação. A “campanha” de Frota Pessoa contra as iniciativas do Departamento de Educação e as “perseguições” de Everardo Backeuser a Anísio Teixeira ainda uma vez se deram nos jornais. Em contrapartida, há nas anotações que restaram do trabalho na secretaria do Departamento de Educação indicativos de uma ação nesse mesmo sentido por parte dos professores e de colaboradores mais próximos da administração central. Clarice Nunes (2000, p. 396) soube extrair desses vestígios os sinais de um processo de articulação da capacidade de reação de certos grupos a intervenção racionalizadora daqueles anos percebendo o trabalho de solapamento e violação do estado de direito que representavam. Seu entendimento da avalanche de pedidos e intrigas cujo móvel era a ocupação de certos lugares e a obtenção dos privilégios decorrentes dá a dimensão de como a resistência ao ordenamento jurídico foi ativo e permanente (NUNES, 2000, p. 394).

De uma maneira semelhante, Carneiro Leão não ficou imóvel perante as dificuldades que enfrentou no âmbito das formulações legais. O *Digesto da Instrução* ou a lei de promoção e classificação do magistério foram modos dele operar com procedimentos institucionalizados. Mesmo sem a possibilidade de reformar a lei geral do ensino, a decisão de Carneiro Leão organizar um *Digesto* indicava ser a legislação o foro autêntico para qualquer intervenção na educação. Por outro lado, as operações de busca, especificação e codificação das leis vigentes serviram para consolidar uma orientação de reforma dos serviços escolares, acentuar a sua legitimidade e evitar obstruções. Essa manobra pareceu útil à implantação de procedimentos de inovação metodológica e administrativa na instrução pública. A iniciativa de compilar a legislação do ensino num *Digesto* permitiu desenvolver uma crítica radical da prática escolar e organizacional da educação popular conquanto prestou-se a identificar os veios mais difíceis da atuação dos poderes públicos nessas instâncias.

Não obstante as dificuldades políticas associadas às reformas educativas envolverem redes de sociabilidade e um certo domínio da lei, ainda são exíguos os estudos que tratam das suas relações. Mas há, no enfoque que Stephen Ball e Richard Bowe (1992) oferecem das políticas educacionais, uma possibilidade investigativa atenta às conexões entre os interesses dos atores, a produção dos textos legais e políticos

e os contextos da prática. Nesse sentido, a indicação de que o foco da análise das reformas educacionais deve incidir sobre a formação do discurso político e sobre a sua apropriação por parte dos profissionais que atuam no contexto da prática sustenta um conceito de ciclo nos processos de formulação das políticas públicas. Para Ball e Bowe a idéia de abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*) permite deslindar as relações entre os lugares de articulação da influência de grupos representativos, os textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais e os processos de interpretação e apropriação das diretrizes da reforma pelos professores. Cada uma dessas instâncias é tratada como um contexto diferente de formulação e implantação das reformas educacionais ao passo que constituem âmbitos ou arenas de delineamento de conflitos e disparidades entre discursos, grupos e quadros funcionais. Nessa linha, a implantação das reformas na educação pública carioca dirigidas por Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira na Diretoria Geral de Instrução Pública fornece um exemplo muito vivo do que Ball e Bowe entendem por *ciclo de políticas*.

Os trabalhos comissionados, as ligações entre administradores do ensino, sócios da ABE, intendentess do Conselho Municipal e publicistas da imprensa, a reorganização dos quadros da Diretoria Geral de Instrução e os circuitos de disseminação de idéias internacionais consubstanciaram entre 1922 e 1935 redes políticas e sociais fundamentais para aquilo que Ball e Bowe (1992, p. 20) chamam de *contexto de influência*. Todas essas instituições e grupos foram além de veios de atuação sobre o ensino, “contextos” de disputas para influir na definição das finalidades sociais da educação. E, segundo o entendimento que Ball e Bowe (1992, p. 20-21) fazem da questão, também foram os lugares por meio dos quais os conceitos da reforma e suas políticas de implantação adquiriram legitimidade e formaram um discurso de base. Já as várias formas dos textos representativos das políticas de educação à época configuram intervenções que resultaram de disputas e acordos entre os grupos que atuaram dentro dos diferentes lugares de produção de textos para controlar as representações da política. Ainda que numa relação simbiótica com o contexto de influência, os textos legais ou políticos e os pronunciamentos e entrevistas acerca desses textos configuram para a abordagem do ciclo de políticas um outro âmbito de análise, o do *contexto da produção de texto* (BOWE, BALL, GOLD, 1992). Nesse tipo de contextualização, os textos que representam as políticas de educação são percebidos enquanto produto de múltiplas influências e agendas e sua construção como resultado de negociações dentro

do Estado e dentro dos processos de formulação da política. Sobre esse aspecto Ball (1993) adverte que, nesse processo, apenas algumas agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas. Com base em Foucault, explica que as políticas podem se tornar regimes de verdade, isto é, apoios institucionais não apenas ou exatamente de uma verdade necessária mas de um sistema de exclusão de outros discursos e agendas (BALL, 1993, p. 15-17). Assim, apenas algumas das possibilidades de pensamento e seus discursos dominam os processos de construção da realidade percebida. Em contrapartida, as resistências e acomodações a que estão sujeitas as políticas públicas de educação quando são implantadas configuram o *contexto da prática*. De acordo com Ball e Bowe (1992, p. 22), a apropriação que o magistério em exercício nas escolas faz dos textos da reforma produz efeitos e conseqüências que muitas vezes representam mudanças e transformações significativas na política original. A questão para eles é que os profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos. Partes desses textos podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, ou mesmo mal interpretadas de modo deliberado. Portanto, na perspectiva da abordagem do ciclo de políticas, as reformas da educação pública não são simplesmente implementadas, mas tão só sujeitas à interpretação, à recriação (MAINARDES, 2006, p. 53). Nesse sentido, as iniciativas de formação de professores em serviço, como o curso de férias em 1923 e 1924, o curso de conferências em 1928 e os cursos de extensão e especialização a partir de 1932, podem ser vistas como tentativas de controle dos significados dos textos que a Diretoria Geral de Instrução Pública produziu para promover mudanças nos fazeres cotidianos das escolas. A reforma dos dispositivos de promoção e classificação nos quadros do magistério público sugere ainda um grau cada vez maior de atenção dos reformadores sobre a importância da apropriação social dos textos no processo de implementação das suas políticas.

Em produção subsequente, Stephen Ball (1994) acrescentou outros dois contextos ao referencial inicial do *ciclo de políticas*. Com a idéia de que as políticas tem efeitos, em vez de simplesmente resultados, sugere que no *contexto dos resultados* a análise de uma política educacional deve compreender seu impacto sobre o currículo, a pedagogia, a avaliação e a organização escolar e também sua interação com outras políticas setoriais. Metodologicamente, Ball (1994, apud MAINARDES, 2006, p. 54) considera que os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da reforma e conjuntos de respostas observadas na prática são agrupadas e

analisadas. A despeito da ordem de distinção que Ball estabelece a respeito dos efeitos das reformas educacionais sobre a prática e as estruturas escolares ou sobre os padrões de acesso social, oportunidade e justiça, a abordagem do ciclo de políticas só se completa com a análise do *contexto de estratégia política*. Essa designação envolve a identificação do conjunto de atividades sociais e políticas necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada. Segundo afirma Ball (1994), este é o componente da pesquisa capaz de especificar os embates e as situações sociais que as políticas públicas de educação visam ou sustentam. Em larga medida, a forma como Stephen Ball completou o referencial teórico do ciclo de política formulado juntamente com Richard Bowe reforça a perspectiva de Thomas Popkewitz (1997) acerca da sociologia política das reformas educacionais. Tanto quanto Ball e Bowe, Popkewitz (1997, p. 224) adverte que a mudança na administração central do ensino só é parcialmente explicada pela análise dos atos legislativos ou dos atores sociais. Isso ocorre sobretudo porque fazem parte das estratégias de implementação das políticas educacionais expedientes que não requerem uma ação legislativa. Na promulgação de regras administrativas por vezes são decisivos os trâmites do expediente interno das repartições centrais do ensino, a formação das equipes de direção executiva e mesmo os contextos das relações de grupo entre as diversas fronteiras institucionais (POPKIEWITZ, 1997, p. 224-225).

Ainda que elucidativa das relações entre as dificuldades políticas associadas às reformas educativas, as redes de sociabilidade e a produção de textos legislativos, a abordagem do ciclo de políticas conforme foi proposta por Stephen Ball e Richard Bowe suscita problemas para os quais ainda não se tem uma solução satisfatória. Em primeiro lugar, é central a questão da articulação entre as perspectivas de análise macro e micro. Há dificuldades no que Ball (1990; 1994; 1997) e Bowe (1992) entendem ser uma resolução para a lacuna teórica entre as perspectivas do neomarxismo e da microinvestigação da realidade das políticas públicas. A ambição de observar a importância dos fatores internos às instituições educativas ao explicar as práticas da escola sem deixar de ter em vista a perspectiva do controle estatal e a conjuntura social importa riscos que não escaparam às principais críticas da abordagem do ciclo de políticas. Para alguns, compreender o funcionamento interno da escola ou a operacionalização das suas práticas no intercâmbio com a sociedade e a cultura conforme propuseram Ball e Bowe exige a utilização de uma teoria de Estado mais capaz de informar sobre as relações entre a agenda política do Estado e as respostas

locais das instituições escolares (cf. LINGARD, 1993; DALE, 1989). Para outros, considerar as incoerências de grandes sistemas sociais e culturais, as brechas, as fendas da estrutura que propiciam um pouco de liberdade individual é prática suspeita de ser insuficiente para a compreensão dos vínculos entre as escolas e os sistemas sociais e culturais no qual atuam (SILVA JÚNIOR; FERRETI, 2004). O apelo dessas críticas para a história da educação (MAGALHÃES, 1998, p.58) está relacionado com o modo pelo qual questionam tanto as acepções conjunturais e estruturais de análise das políticas educacionais quanto a pesquisa das especificidades locais e das ações dos indivíduos. É dizer que se tratam de críticas que advertem sobre os óbices e as contradições que há de se enfrentar caso a opção da pesquisa seja por uma abordagem combinatória de dimensões estruturadas entre si⁸⁴. Depois, o estudo da mudança que sustenta a idéia de ciclo de políticas dá ênfase à variedade de intenções e disputas presente nos processos de reforma educacional. O problema aqui diz respeito ao conhecimento e à verdade histórica. A compreensão que Ball e Bowe obtém da instituição escolar privilegia o pluralismo de um modo tal que foca a gestão por meio do estudo dos conflitos sem indagar, no entanto, por que eles emergem (SILVA JÚNIOR; FERRETI, 2004, p.75; HATCHER; TROYNA, 1994). Assim, em relação à importância de se considerar a disputa e a resistência nos espaços estratégicos da escola, o paradigma político sob o qual a abordagem do ciclo de política foi elaborado tem no seu centro explicações intencionalistas bastante questionáveis no que se refere à interpretação das estratégias de poder de diferentes grupos sociais quando se elaboram, se impõem e se resistem às reformas educacionais (cf. HENRY, 1993; SILVA JÚNIOR; FERRETI, 2004, p.76-77). Por fim, uma das conseqüências importantes das reflexões de Ball e Bowe foi mostrar que as políticas públicas buscam articular orientações de conduta, tendo em vista uma consecução consensual dos objetivos institucionais, em meio à segmentação interna e às disputas de poder então decorrentes. Nesse sentido, o desafio é perceber as circunstâncias que cercam a construção de representações concorrentes sobre a educação e a escola. Não obstante, há dificuldades de método para se compreender as matrizes de práticas construtoras do mundo social a partir dos esquemas de percepção e

⁸⁴ Para uma perspectiva histórica das questões referentes às microanálises, sua metodologia e historiografia ver especialmente RAVEL, Jacques (org.). **Jogos de escalas: a experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1998; Sobre as possibilidades de uma análise combinatória entre perspectivas de tipo macro e micro consultar principalmente BURKE, Peter. **História e teoria social**. São Paulo: Unesp, 2002, p. 60-66 e GRENIER, Jean-Yves. A história quantitativa ainda é necessária? In.: BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique (orgs.) **Passados recompostos: campos e canteiros da história**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ: Ed. FGV, 1998, p. 183-192.

de apreciação que engendram as ações individuais. Talvez o principal óbice a uma investigação desse tipo seja mesmo associar a análise de práticas culturais, estruturas sociais e formas de poder sem recair num reducionismo culturalista, materialista ou funcionalista. Por mais valiosa que seja a abordagem do ciclo de políticas para o estudo das políticas públicas de educação, é preciso ter em conta que ela não oferece uma perspectiva histórica de reflexão. Sua contribuição para a história das políticas educacionais é mais provável quanto à análise crítica da trajetória das reformas da educação pública e suas dinâmicas institucionais que quando se faz necessário indagar sobre os critérios de conhecimento e intervenção utilizados para administrar e controlar as organizações escolares.

Em quaisquer das hipóteses, a construção política das reformas merece ser tratada como uma questão problemática. Apesar de não ser comum discutir o advento reformista no ensino dos anos 1920-1930 na cidade do Rio de Janeiro como o resultado de políticas educacionais públicas, uma tal perspectiva é proveitosa para compreender as organizações bem sucedidas no período. Sobre os grupos ou indivíduos que tentaram repensar menos os fundamentos jurídicos das políticas públicas de educação do que as técnicas detalhadas da sua implementação, o estudo das tentativas de racionalização dos serviços escolares buscou indícios dos meios institucionais úteis a uma mudança na ordem existente. Também a abordagem das estratégias de elaboração de regras e procedimentos através das formas da lei quis aperceber-se das manobras ou manejos de importância para os expedientes de reforma da educação pública. Por essas razões, as respostas ao que na Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal percebeu-se como ineficiência dos serviços escolares constituíram a opção da pesquisa. Com tal perspectiva, a investigação procurou menos as explicações sobre um processo geral de transição de uma escola (“tradicional”) destinada a alguns para uma escola (“moderna”) de massas, que estudar uma série de práticas específicas, então mobilizadas para conseguir uma organização de eficiência uniforme da escola.

capítulo 05
o controle da população escolar

Em suas análises sobre a reforma dos programas escolares, Antônio Carneiro Leão (1926, p. 42) enfatizou a importância da educação *da massa popular*. Compreendeu que em países novos como o Brasil e em capitais cosmopolitas como o Rio de Janeiro se estabeleceram pessoas de todas as procedências e de todos os matizes. E que, por conseguinte, a educação das massas populares era questão central nos programas escolares, pois ainda permanecia um problema de natureza cívica e nacional realmente grave.

Mais talvez do que na Europa, a educação da massa nos países americanos deve ser conduzida pelo que a pedagogia, a psicologia e a sociologia reunidas hajam encontrado de melhor (CARNEIRO LEÃO, 1926, p. 42).

Essa atitude prevaleceu nos programas escolares que a Diretoria Geral de Instrução publicou em 1926. Uma realização do período administrativo de Carneiro Leão foi evidenciar tal acerto. Então, o diretor da instrução propôs nesses programas um ensino de acordo com as exigências sociais e nacionais e organizou a assistência escolar como formas de ampliar o alcance da instrução pública. Do mesmo modo, as medidas que tomou na defesa da saúde na escola,

na generalização da educação física e para a orientação profissional pela escola foram campanhas em favor do revigoramento da existência social (cf. CARNEIRO LEÃO, 1926, p. 44). Nesse sentido, a idéia de fazer da escola um refúgio salvador foi, sobretudo, uma proposta de equilíbrio social.

A Fernando de Azevedo também importou a *educação das massas populares*. Seus pronunciamentos enquanto diretor da instrução pública ampararam a tese de que ela era um dos principais fundamentos democráticos de todo o sistema de educação (AZEVEDO, 1931, p. 105). Em uma série de conferências, Fernando de Azevedo propôs transformar a estrutura da escola pública em vista dessa finalidade e modificar o ensino público a fim de ampliar o alcance dos serviços escolares (cf. AZEVEDO, 1931, p. 105 e 119). Em 1927, Fernando de Azevedo apresentou sob a forma de projeto de reforma do ensino a proposta de uma educação organizada segundo os princípios da escola única e do trabalho educativo, cooperativo e comunitário, prescrevendo, ainda, a obrigatoriedade e gratuidade dos serviços escolares. Assim como Carneiro Leão, avaliou questões sociais, que inspiravam uma nova concepção do lugar da escola na vida social e a compreensão da necessidade de transformar o ensino público num foco de influências educativas. Da mesma forma que Carneiro Leão, Fernando de Azevedo viu na escola o refúgio salvador da sociedade.

Essas propostas, conservadas no *Ensino na Capital do Brasil* e em *Novos Caminhos e Novos Fins*, serviço social renovariam o conceito e os métodos da educação pública.

Depois do movimento armado de 1930, Anísio Teixeira (cf. 1935, p. 39) conservou o apoio oficial em relação às iniciativas desse tipo. Mas acentuou outra dimensão do empreendimento. Para Anísio Teixeira (1935, p. 74) foi central a idéia de que, para além dos processos educativos e instrumentos de ajustamento social, uma educação em massa exigia meios capazes de apurar sistematicamente a eficiência e o rendimento escolar. Segundo sua compreensão, a administração pública devia “conseguir uma organização de eficiência

uniforme da escola, para todos os alunos – uma organização e eficiência em massa” (TEIXEIRA, 1935, p. 74).

Parte da eloquência e força de persuasão desses diretores de instrução do Distrito Federal chegou ao presente pelo texto impresso. As idéias de Antônio Carneiro Leão, de Fernando de Azevedo e de Anísio Teixeira fazem parte de um conjunto que a historiografia acostumou a ler e discutir. Há uma copiosa produção acerca do que essas idéias significaram para as tarefas de planejamento e controle das políticas públicas de educação no país. Sobre tal historiografia, os estudos de Bruno Bontempi Júnior (1999, p. 92; 1995) salientaram a importância que se deu às ações que consubstanciaram pensamentos em políticas educacionais e materializaram idéias pedagógicas em iniciativas de largo alcance, como reformas e inquéritos. Não faltam, por isso, investigações sobre os recursos técnicos, científicos e doutrinários que as reformas educativas implicaram à época. A percepção que configurou a historiografia sobre o período indicou também muitas das condições materiais de implantação de um modelo escolar viável a escolarização em massa. Como exposto nos capítulos anteriores, já existe uma bibliografia significativa a respeito da escola seriada, da formação de classes homogêneas, do ensino simultâneo, da regulamentação do tempo escolar, do enquadramento disciplinar discente e da organização do espaço escolar. Ainda assim, observar a estrutura que motivou os inquéritos e sustentou as racionalidades empregadas nas reformas do ensino público de então me parece instrutivo. Principalmente, interessaram à análise os empreendimentos que a Diretoria de Instrução sustentou para induzir padrões de visibilidade das realizações e das maneiras como se dirigiu a educação pública, dos seus regimes de uso e aplicações. Captar esses padrões em sua forma operacional é meu tema neste capítulo. Portanto, o objetivo é alcançar uma compreensão do modo como a escola pública de massas foi viabilizada estudando algumas das ações que as reformas do ensino público patrocinaram no período. As quatro seções deste capítulo tratam sucessivamente da capacidade de atendimento do sistema público

de ensino, da inspeção médico-escolar, da formação das classes e, por fim, do enquadramento disciplinar da população escolar.

capacidade de atendimento da educação pública

Quantificar

Quantificar a capacidade de atendimento da educação pública foi uma conduta que ultrapassou o simples cômputo do número de matrículas e a percentagem da frequência nas escolas públicas de 1922 a 1935. A sondagem dos índices da expansão quantitativa da escola encontrou na determinação dos resultados de rendimento do sistema de ensino, da lotação dos prédios e da população escolar outros instrumentos de mensuração do alcance da educação pública na época. A Diretoria Geral de Instrução valeu-se das quantificações para responder aos impasses, embaraços e impossibilidades das transformações do funcionamento escolar de então. Na qualidade de estatística, tais quantificações serviram para aqueles que projetaram e prescreveram as reformas do ensino. Não sem as premissas de um certo cálculo político, a estatística foi uma representação em relação ao que as idéias realizaram.

Uma contribuição ao entendimento da especificidade da estatística como conhecimento e representação foi feita por Luciano Filho, Leonardo Neves e Sandra Caldeira (2005) quando estudaram a história da constituição dos serviços de estatística escolar no Brasil. A ênfase que deram à inteligibilidade dos estados de grandeza estabelecidos com base em medidas de frequência e através de questionamentos estandardizados destacou a força produtiva e controladora das artefatos produzidos para conhecer a realidade em lugar de traçar a sua evolução (FARIA FILHO; NEVES; CALDEIRA, 2005, p. 235). Assim, corroboraram com o argumento de Tomaz Popkewitz e Sverker Lindblad (2001, p. 115) de que mediante estatísticas tanto as ambições educacionais como as análises de educação são constituídas por tabelas e comparações de números. Aos propósitos de Luciano Filho, Leonardo Neves e Sandra Caldeira, no entanto, importou o modo como esse fator técnico alcançou os processos de escolarização do país e o seu governo. Dessa forma, os autores consideraram a realização das estatísticas educacionais desde a segunda metade do oitocentos tanto como a aposta em formas de conhecer e expressar a realidade da escolarização segundo

um raciocínio probabilístico, quanto como um meio de produzir essa mesma realidade e de controlar os rumos que se quis dar à sua história no país.

De outra parte, há preocupações com os interesses que levaram as autoridades a elaborar censos e estatísticas. Idênticas em muitas pesquisas, fundamentalmente dizem respeito às operações de codificação prévias à constituição do que se chama *dado* estatístico. Assim, de uma perspectiva historiográfica já é firme a evidência de que a crítica das condições de produção das estatísticas, a percepção dos usos sociais que delas foram feitos e o reconhecimento dos seus limites enquanto fontes para a história, constituem elementos relevantes para o tratamento desse tipo de informação⁸⁵. Uma idéia útil para designar aquilo que as práticas de quantificação educacional estimulam é a de *cálculo contábil da criança-aluno*, termo empregado por Cynthia Pereira de Souza (2005, p. 196-197) para examinar o modo como na escola a criança começou ser representada pelo “pensamento demográfico” ou pelo “raciocínio populacional”. Segundo suas explicações, na medida que os serviços de estatística ganharam contornos definidos no Brasil, inscrições como aluno e aluna, analfabetos e alfabetizados, normais e anormais, matriculados, concludentes, evadidos e repetentes definiram intervenções políticas e sociais no processo de escolarização do país. Sobretudo, foi por categorias de pessoas que a administração pública operou no sistema educacional.

O levantamento dos dados sobre a instrução pública no Distrito Federal obedeceu critérios e interesses diversos na década e meia que separou a posse de Antônio Carneiro Leão na Diretoria Geral de Instrução da exoneração de Anísio Teixeira da Secretaria de Educação e Cultura da cidade. Com Carneiro Leão dominaram as comparações de frequência por classes, as relações anuais entre frequência e matrícula e a determinação do número e lotação dos prédios escolares. Em 1927, o trabalho sobre os números da instrução pública concentrou o principal do seu esforço no recenseamento escolar e na apuração da população em idade escolar. Em 1934, o relatório administrativo de Anísio Teixeira registrou o aumento dos índices quantitativos da expansão e crescimento escolar por meio de comparações percentuais e

⁸⁵ Sobre estudos críticos acerca da organização e gênese das fontes estatísticas ver, especialmente, THÈVENOT, Laurent. “La politique des statistiques. Les origines sociales des enquêtes de mobilité sociale”. *Annales ESC*, nov.- dez. 1990; GUEREÑA, Jean-Louis; VIÑAO FRAGO, Antônio. **Estatística escolar, proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España (1750-1850)**. Barcelona: UEB, 1996; LUGLI, Rosário S. Genta. “Representações do nacional e do educacional nas estatísticas educacionais brasileiras do ensino primário”. In.: CANDEIAS, Antônio (org.). **Modernidade, educação e estatísticas na Ibero-América dos séculos XIX e XX: estudos sobre Portugal, Brasil e Galiza**. Lisboa: Educa, 2005, p. 239-255.

dos totais da matrícula e da frequência. Nesse mesmo sentido, ainda constaram dos quadros estatísticos que o relatório do diretor do Departamento de Educação organizou a distribuição dos alunos pelas séries e das idades pelos anos escolares. Também os quadros do aproveitamento dos alunos nas escolas elementares apontaram melhoramento e desenvolvimento da instrução pública. Invariavelmente, os resultados de cada um desses procedimentos de mensuração conformaram a densidade do funcionamento que se quis descrever. Portanto, não foram exteriores nem indiferentes à fórmula de sua construção. Angel Rama (1985, p. 50-52) sugere, ademais, que esse tipo de descrição serviu às autoridades públicas de toda América Latina para tecer uma espécie de inteligência capaz de decifrar signos e de obrigá-los a predominar sobre a realidade.

Não bastam, assim, os números da estatística para explicar a eclosão de perfis e tipologias nos momentos de reorganização dos serviços escolares. Interessam igualmente as maneiras de formular esses números. Daí a utilidade de mostrar as conveniências que enlaçaram instrumentos de análise, de ação política e de intervenção social sobre os quadros estatísticos, primeiro, da Diretoria Geral de Instrução Pública e, depois, do Departamento de Educação. Porque há relação entre os resultados indiciados e os seus usos, as considerações acerca da maneira de propor a apuração podem ajudar a entender o modo como Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira acomodaram suas próprias séries de operações intelectuais diante dos acontecimentos.

O apelo de Carneiro Leão (1926, p. 10-12, 34) aos quadros estatísticos foi atitude astuciosa na perspectiva das acomodações. A preferência dada ao tratamento serial e quantitativo de dados sobre frequência e capacidade instalada da instrução pública pautou indicadores que fizeram frente à evasão escolar. Como já sugeri no capítulo 3, os índices de que Carneiro Leão dispunha sobre a evasão escolar fizeram-no se perguntar “porque, quando no 1º ano se matriculam 31.180 crianças, no 2º, 15.799 e no 3º, 9.945, no 4º temos apenas 5.782, no 5º 2.686, no 6º 1.665 e no 7º, 955?” Sobretudo, o diretor da instrução destacou a diminuição de alunos frequentes no 1º ano, em particular, como motivo do interesse em atrair as classes pobres à escola. Por conta do que encontrou no estudo das proporções entre frequência, matrícula e ocupação dos prédios escolares uma espécie de indulto à administração das providências de reforma dos serviços escolares. Nesse sentido, Carneiro Leão (1926) distinguiu e sustentou dois tipos de comparação. Por um lado, comparações entre as frequências por série e as proporções anuais entre matrícula e frequência. De outra parte, comparações entre a

lotação oferecida e a verificada das escolas públicas. Os resultados que Antônio Carneiro Leão conseguiu foram conclusivos.

Segundo os boletins mensais escolares, as médias de frequência registradas em cada ano letivo tornaram relativa a diminuição de matrícula no 1º ano do ensino elementar entre 1922 e 1926 quando deixou evidente um aumento da frequência geral. De acordo com o entendimento de Carneiro Leão (1926, p. 10-11), mostravam uma distribuição mais proporcional de alunos entre as duas séries iniciais e uma maior afluência às classes mais adiantadas. O modo como a Diretoria Geral de Instrução organizou a apresentação dos dados explicitou essas tendências em 1926:

Ensino público primário no Distrito Federal
Frequência nas escolas municipais diurnas, por anos ou séries do curso
(segundo os boletins mensais escolares) – 1919-1926⁸⁶

Ano Letivo	FREQUÊNCIA DE UM E DE OUTRO SEXO EM CADA ANO DO CURSO PRIMÁRIO								PERCENTAGENS CALCULADAS EM RELAÇÃO À SOMA						
	I	II	III	IV	V	VI	VII	Soma	I	II	III	IV	V	VI	VII
MÉDIAS REGISTRADAS EM CADA ANO LETIVO															
1919	28858	8023	4770	3103	866	686	-	46306	62,35	17,33	10,30	6,70	1,87	1,48	-
1920	28741	8491	5137	2968	806	-	-	46143	62,29	18,40	11,13	6,43	1,75	-	-
1921	29994	8879	5518	2659	1378	-	-	48428	61,94	18,33	11,39	5,49	2,85	-	-
1922	29010	9208	5687	2639	1342	-	-	47886	60,58	19,23	11,88	5,51	2,80	-	-
1923	24686	9888	7409	5082	2475	881	575	47996	45,18	20,60	15,44	10,59	5,16	1,83	1,20
1925	23619	12066	7764	4556	2481	1426	823	52735	44,78	22,87	14,72	8,63	4,70	2,74	1,56
1926	22818	12111	8552	5228	2834	1371	917	53831	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: CARNEIRO LEÃO, Antônio. *O ensino na capital do Brasil*. Rio de Janeiro: Tip. do *Jornal do Commercio*, 1926, p. 10.

Carneiro Leão (1926, p. 11-12) fez uso da comparação das frequências por classes de forma bastante eficiente como meio de provar o aumento do tempo de permanência na escola de uma parcela maior da população. De acordo com suas palavras:

A diminuição de alunos frequentes no 1º ano, com um aumento sensível de frequência geral prova, de um lado, que as crianças se vão mantendo por mais tempo na escola e, de outro, que o número de promoções naquele ano tem sido maior. Se nos anos anteriores à minha administração contavam-se cerca de 6 mil crianças no 1º ano, atualmente, encontram-se 12126 mais nas outras classes do curso.

Basta confrontar entre 1922 e 1926, o 2º e o 3º ano. Em 1922 essas duas classes tinham 14.895 alunos, diariamente, nos bancos escolares, hoje contam 20.663, ou uma diferença para maior de 5.768. Assim se somássemos esses 5.768 aos 22.818 do 1º ano, atualmente teríamos 28.586 bem próximos dos 29.010 de 1922.

⁸⁶ Cf. esclarece o próprio Carneiro Leão, em 1919 vigorava ainda a divisão do curso em três classes: elementar, média e complementar cada uma com dois anos. Nos três exercícios seguintes, o ensino primário foi ministrado em cinco anos, os três primeiros constituindo o curso fundamental, e os dois últimos o complementar. Em 1923 e 1925, os primeiros anos, até o quarto, constituíram o curso fundamental; o 5º, 6º e 7º formavam o curso complementar, em 1926, o curso complementar é apenas composto dos 6º e 7º anos.

Podemos, pois concluir que, mesmo não levando em conta a diferença acentuada na frequência dos anos mais adiantados, esses 5.768 alunos mais no 3º e no 2º correspondem a um número equivalente de promoções no 1º ano. E não creio alguém prefira 29 mil alunos a 23 mil se aqueles 29 devem ser mantidos com o sacrifício de 6 mil promoções.

Confrontando, porém as classes mais adiantadas naqueles dois anos veremos que 1926 apresenta, para mais, no 4º ano, 2589 alunos, no 5º ano 1492 e no 6º e no 7º – que então não existiam – respectivamente 1.517 e 917.

Isso prova, evidentemente, estar a administração conseguindo que o filho do povo se vá mantendo por um tempo mais longo na escola, para elevar a média geral da cultura da massa popular.

A sugestão de que à diminuição dos alunos freqüentes no 1º ano a partir de 1922 sucedeu um aumento anual de 6 mil promoções foi uma evidência das responsabilidades da administração do ensino com a educação popular no argumento de seu diretor-geral. Nas escalas de frequência por série, Carneiro Leão encontrou bons índices para uma amostragem favorável do rendimento escolar.

Sob medida para a Diretoria Geral da Instrução Pública foi a apuração do número e lotação dos prédios escolares. O exame da situação em cada um dos distritos escolares constituiu outra prova do rendimento da educação pública obtido entre 1922 e 1926. Desta vez, o artifício explicitou os limites da expansão escolar na cidade do Rio de Janeiro. Ao comparar a lotação oferecida pelos prédios escolares com a lotação verificada nos índices de matrícula e frequência, Carneiro Leão (1926, p. 35) dimensionou a capacidade de atendimento do sistema público de ensino.

Número e lotação dos prédios escolares⁸⁷

	1925	SALAS				
		N.º DE PRÉDIOS	n.º	lotação oferecida	lotação verificada	
					freqüência média	Matrícula Média
1º Distrito	10	116	2.667	2.811	3.716	
2º Distrito	7	153	4.485	3.110	3.967	
3º Distrito	10	142	4.079	3.149	4.038	
4º Distrito	9	117	2.299	3.691	4.710	
5º Distrito	9	134	2.463	2.725	3.434	
6º Distrito.....	13	158	2.543	2.902	3.571	
7º Distrito	11	172	3.380	3.767	4.531	
8º Distrito	9	134	1.494	3.250	4.100	
9º Distrito	10	144	2.414	3.589	4.453	
10º Distrito	9	92	1.614	2.038	2.901	
11º Distrito	9	88	1.386	2.858	3.869	
12º Distrito	7	85	2.027	2.547	3.259	
13º Distrito	6	44	548	1.389	1.883	
14º Distrito	11	94	1.344	2.593	3.246	
15º Distrito	12	66	1.028	1.738	2.272	
16º Distrito	13	82	1.344	1.896	2.357	
17º Distrito	9	38	1.570	1.358	1.727	
18º Distrito	15	46	745	849	1.311	
19º Distrito	7	42	888	820	1.087	
20º Distrito	15	31	486	504	744	
21º Distrito	8	97	1.346	2.365	3.196	
22º Distrito	10	67	1.223	1.959	2.527	
23º Distrito	11	39	732	823	1.113	
Soma	230	2.178	43.105	52.735	68.012	

Fonte: CARNEIRO LEÃO, Antônio. *O ensino na capital do Brasil*. Rio de Janeiro: Tip. do *Jornal do Commercio*, 1926, p. 34.

⁸⁷ De acordo com Carneiro Leão, os jardins de infância, a Escola de Aplicação e a Escola anexa à Visconde de Cayrú foram incluídos respectivamente no 1º, 3º, 7º e 9º Distritos.

A apresentação dos dados de frequência e matrícula e da quantificação do espaço nas escolas públicas num quadro comparativo revelou um rendimento máximo, a saturação mesmo, da estrutura do ensino elementar. Nesse sentido, a construção foi engenhosa. Em vez de caracterizar a abrangência do ensino público, justificou-a. O quadro salientou a falta de edifícios escolares mais que localizou as dificuldades de atendimento. Ou seja, a sua utilidade dependeu do destaque que se deu para alguns elementos da realidade.

Examinando a situação de distrito por distrito, verificamos que, em três apenas – 2º, 3º e 7º a lotação não foi atingida (mas trata-se justamente de zonas melhor servidas de escolas e onde há até duas e três quase ao lado uma da outra). Em todos os demais a escassez de espaço para o número de crianças nas classes é manifesta, sendo que em alguns deles de maneira francamente condenável e, até, prejudicial, se o hábito diário dos jogos ginásticos e exercícios físicos, ao ar livre, não atenuasse o mal.

Acredito, pois, que fomos longe demais, não se podendo de modo algum, sem um acréscimo de área, admitir mais o aumento da matrícula nem da frequência nas nossas escolas primárias (CARNEIRO LEÃO, 1926, p. 35).

Carneiro Leão concentrou a atenção nas proporções entre dados específicos, ignorando o contexto social do qual resultaram. Por isso, configurou não apenas índices de prosperidade ou de saturação mas também equivalências superficiais entre padrões induzidos de rendimento e expansão escolar. Em todo caso, porém, essas relações foram úteis para acomodar explicações sobre as mudanças na organização e no funcionamento da instrução pública.

De outro gênero foi a acomodação que o recenseamento escolar possibilitou em 1927. Fernando de Azevedo, então, fez organizar dados censitários para o conhecimento da população em idade escolar na cidade do Rio de Janeiro. As suas intenções eram conhecidas desde o discurso que pronunciou por ocasião da posse no cargo de diretor geral da instrução pública quando adiantou:

Se antes de um contato mais íntimo com o vosso aparelho pedagógico de institutos ainda em formação, justapostos e quase sempre estranhos uns aos outros, me é lícito traçar um programa de idéias, nas suas linhas gerais, parece-me que este deverá começar pelo recenseamento escolar indispensável ao conhecimento exato da situação. Não se pode abordar eficazmente o problema da organização do ensino primário e da localização das escolas, sem dados censitários que nos dêem a consciência nítida do número de crianças em idade escolar, distribuídas por todos os recantos do distrito (AZEVEDO, 1929, p. 13-14).

A premissa de localizar escolas e planejar soluções para os problemas do ensino primário a partir de um recenseamento da população em idade escolar mostrou-se particularmente atraente quando da publicação dos resultados. Em comunicado pela imprensa, a Diretoria Geral da Instrução destacou que, ao contrário das expectativas, um reduzido acréscimo de professores bastaria para erradicar o analfabetismo do Distrito

Federal⁸⁸. Ao serem definidos no censo, os núcleos infantis indicaram um atendimento integral da população em idade escolar nos distritos da Candelária, Sacramento, São José, Santo Antônio, Santa Rita e Sant'ana. Outros distritos, como Andaraí, Inhaúma, Espírito Santo, Lagoa, Guaratiba, Glória, Meyer e Engenho Velho, apresentaram taxas reduzidas de crescimento médio anual. Os resultados deixaram confortável a administração municipal que entendeu estar em condições para “encarar o problema fundamental da educação do povo com certo otimismo” (cf. CORREIO DA MANHÃ, 29 abr. 1927). No julgamento do gabinete da instrução pública, o censo escolar foi identificado como a base da reforma do ensino, patenteando o que ainda estaria por fazer.

Executado pelo magistério municipal por meio de pesquisa domiciliar e feito distrito a distrito, o levantamento apurou o número de crianças de 6 até 12 anos em cada um deles, discriminando faixa etária e sexo. Também preocuparam as indicações sobre alfabetização e frequência escolar dessas crianças.

População em idade escolar

Distritos	Masculino	Feminino	Total
Candelária	71	74	145
Santa Rita	774	821	1.595
Sacramento	381	415	796
São José	334	287	621
Santo Antônio	874	922	1.796
Santa Tereza	1.815	1.843	3.658
Glória	2.396	2.613	5.009
Lagoa	1.852	1.986	3.838
Gávea	1.852	1.734	3.586
Copacabana	1.554	1.582	3.135
Sant'Anna	1.304	1.321	2.625
Gâmboa	3.034	3.250	6.284
Espírito Santo	3.467	3.401	6.868
São Cristovão	3.891	3.865	7.757
Engenho Velho	2.468	2.384	4.852
Andaraí	3.890	4.025	7.915
Tijuca	2.381	2.618	4.999
Engenho Novo	3.146	3.283	6.429
Meyer	3.449	3.537	6.986
Madureira	4.756	4.673	9.429
Inhaúma	7.789	7.756	15.545
Irajá	5.719	5.914	11.633
Jacarepaguá	3.510	3.458	6.968
Campo Grande	1.772	1.581	3.353
Guaratiba	1.360	1.228	2.588
Santa Cruz	1.062	1.148	2.210
Realengo	4.214	4.107	8.321
Ilhas	1.117	1.205	2.381
Totais	70.292	70.831	141.123

Fonte: Recenseamento escolar. *A Noite*, Rio de Janeiro, 28 abr. 1927.

⁸⁸ Cf. comunicado da Diretoria Geral de Instrução Pública veiculado sob o título “O resultado do recenseamento escolar há pouco realizado” pelo **Correio da Manhã** em 29 abr. 1927.

Quando os índices chegaram aos jornais dividiram as opiniões. A Diretoria Geral de Estatística Federal junto com o jornal *O Globo* suspeitaram do trabalho de coleta dos dados. Informaram que muitas casas não foram visitadas pelas recenseadoras. Também criticaram a época escolhida para realização do censo, entendendo que durante o verão muitas famílias se retiravam para o interior do país em férias, a fim de evitarem as altas temperaturas dos três primeiros meses do ano na cidade do Rio de Janeiro. Parte dessa discussão tinha a ver com o fato dos números do recenseamento escolar diferirem das estimativas da Diretoria Geral de Estatística. Segundo Bulhões de Carvalho, diretor-geral de estatística, em 1927, a população do Distrito Federal de 6 a 12 anos, calculada pelo crescimento médio anual no período de 1906-1920, atingiria o número de 202.661 de habitantes. Pelas correções do cálculo do movimento populacional e das taxas de natalidade, estimadas segundo a “fórmula de Block”, esse número chegava a 234.591 habitantes. Perante uma diferença tão significativa para menos, *O Globo* suspeitou que os totais do recenseamento escolar cumpriam a tarefa de redimensionar a demanda, tornando mais plausível a resolução do problema da falta de vagas nos estabelecimento de ensino da capital⁸⁹.

Os argumentos da Diretoria Geral de Instrução naturalmente diferiram. A administração do ensino buscou no arrasamento do Morro do Castelo, na eliminação de favelas e na expansão da atividade comercial a explicação para a presença reduzida da população infantil nos distritos comerciais da cidade. Em matéria sobre os resultados do recenseamento escolar, *A Pátria* apoiou a Diretoria de Instrução. Não só confirmou a explicação para os números apurados nos distritos comerciais como atribuiu à prostituição no mangue a fuga da população infantil do distrito de Espírito Santo, que também perdeu duas partes importantes: um trecho de Santa Tereza e outro da Tijuca.

A tabulação dos dados não só ofereceu elementos sobre a localização dos núcleos infantis por distrito. Também indicou a distribuição por faixa etária e sexo da parcela da população entre 6 e 12 anos caracterizando, inclusive, as taxas de alfabetização e frequência escolar.

⁸⁹ Cf. a edição de 15 junho d’ *O Globo* (“A Diretoria Geral de Estatística confirma todas as críticas do *Globo* ao recenseamento escolar municipal”) “a deficiência dos resultados obtidos pela diretoria de instrução municipal se tornaria mais evidente se fosse possível examinar, em seus detalhes por distritos, os algarismos por ela apurados, o que é difícil realizar por não serem idênticas as circunscrições censitárias no inquérito escolar e no recenseamento de 1920. Em tais condições não seria tecnicamente justificável a comparação entre os dois censos – confronto, aliás feito ao serem divulgados por distritos os resultados do inquérito escolar”.

Recenseamento escolar

Idade	Masculino	Feminino	Analfabeto	Sabe ler	Freqüenta	Não Freq.	Total
6 anos	10.641	10.474	19.193	1.922	6.050	15.065	21.115
7 anos	11.278	10.985	16.956	5.307	12.976	9.287	22.263
8 anos	10.233	9.984	11.218	8.999	13.499	6.718	20.217
9 anos	9.465	9.449	7.505	11.404	13.864	5.050	18.914
10 anos	10.093	10.244	5.898	14.439	15.260	5.077	20.337
11 anos	8.981	9.205	3.934	14.252	13.808	4.378	18.186
12 anos	9.601	10.490	3.808	16.283	14.503	5.588	20.091
Totais	70.292	70.491	68.512	72.611	89.960	51.163	141.123
Percentagens			48,5%	51,5%	63,7%	36,3%	

Fonte: Recenseamento escolar. *A Noite*, Rio de Janeiro, 28 abr. 1927.

O acesso às informações sobre a população em idade escolar não atendida pela instrução pública foi o excepcional da iniciativa. O recenseamento escolar apurou que 51.163 das crianças com idade escolar sequer freqüentavam a escola, reconheceu 68.512 analfabetos na faixa da população entre 6 e 12 anos. Na tentativa de quantificar uma possível afluência popular na escola, a Diretoria de Instrução encontrou índices para medir o alcance dos serviços escolares. O exame das estatísticas que resultaram do censo escolar de 1927 tornou o problema da obrigatoriedade de matrícula e da freqüência escolar uma evidência quantitativa. Não por acaso os números do otimismo da administração foram os proporcionais, que acusaram freqüentar a escola 63,7% da população entre 6 e 12 anos.

Depois que uma 4^o seção foi organizada na Diretoria Geral de Instrução para cuidar da estatística, outra vez se procurou determinar o rendimento escolar do sistema de ensino. Do mesmo modo que em 1926, o alvo foi o índice de promoções. Contudo, em vez da distribuição por série dos alunos freqüentes, foi publicado o mapa do movimento escolar de um ano letivo. O professor Pedro Mattos dirigiu os trabalhos, organizando o registro dos resultados de modo a demonstrar a quantidade de matrículas, o número de alunos promovidos ao ano imediato e dos que terminaram o curso primário durante o ano de 1928.

Movimento Escolar 1928

	Matrícula	Promovidos para série seguinte	Concludentes do curso primário	Aproveitamento geral	Percentagem do aproveitamento geral
Masculino	31.482	12.738	586	13.324	42,32%
Feminino	37.356	17.308	1.717	19.025	50,92%
Totais	68.838	30.046	2.303	32.349	46,99%

Fonte: O movimento escolar do ano findo. *O Imparcial*, Rio de Janeiro, 26 fev. 1929.

O levantamento dos dados da estatística do aproveitamento escolar foi uma estratégia para mostrar a eficiência da organização obtida com a reforma do ensino de

1928 que pareceu não funcionar. A apuração dos índices de aproveitamento do ensino não confirmaram qualquer expectativa de superioridade em relação aos anos anteriores. Afinal, um índice de promoções abaixo da metade da população escolar ainda uma vez sustentou altas taxas de evasão e reprovação. Tanto que não há nos impressos oficiais da Prefeitura ou da Diretoria Geral de Instrução qualquer menção a esses índices.

Já a imprensa obteve e fez suas análises dos dados da estatística do aproveitamento escolar, sobretudo avaliou-os⁹⁰. Suas conclusões questionaram ou relativizaram os resultados. Parte da imprensa constatou que o serviço verificou números inéditos da instrução pública e, apesar da suspeita de possíveis deficiências dos dados, muitos articulistas concordaram sobre o interesse dessa estatística. Mesmo tratado como imprescindível na busca de índices acerca do funcionamento do sistema de ensino da capital, pareceu estranho a alguns periodistas aquilo que demonstrou. O editorial da edição de 26 de fevereiro de 1929 do jornal *O Imparcial*, por exemplo, confessou isso quando dimensionou os números apurados em relação à população da cidade do Rio de Janeiro:

É estranhável, entretanto, que no ano de 1928, depois da reforma do ensino e sob direção do Sr. Fernando de Azevedo, terminassem o curso, numa cidade de 2 milhões de habitantes, apenas 2.303 alunos, dos quais 586 do sexo masculino! (*O Imparcial*, 26 fev. 1929, p. 1).

A Diretoria Geral de Instrução Pública não polemizou nem discutiu os números. O silêncio das autoridades do ensino nesse sentido estendeu-se ao *Boletim de Educação Pública* que em 1930 não publicou mapas desse tipo uma vez sequer. No entanto, uma consequência possível da atenção aos números do rendimento escolar foi a publicação dos programas de ensino para as escolas primárias. Pouco mais de três meses depois de concluídas as estatísticas do movimento escolar de 1928, a administração central da instrução iniciou a distribuição dos programas de ensino primário. A proposta que esses programas continham era a de despertar e cativar a atenção das crianças pela variedade de processos e recursos educativos, reeditando os esforços de Carneiro Leão para aumentar o tempo de permanência na escola de uma parcela maior da população. Ainda que não explorada pela própria Diretoria de Instrução, a aproximação entre o demonstrativo das promoções escolares e os programas de ensino sugeria que um aumento do aproveitamento escolar dependia sobretudo da reorganização do ensino na sala de aula. Em editorial de *O Paiz*, essa espécie de insinuação ganhou em clareza. Por ocasião do lançamento dos novos programas de ensino em 1929 os redatores do jornal

⁹⁰ Observar especialmente “O movimento escolar no anno findo”. *O Imparcial*, 26 fev. 1929, p. 1; e “Decadência do ensino”. *Correio da Manhã*, 28 fev. 1929, p.4.

sustentaram a premissa da Diretoria Geral de Instrução Pública sobre as relações entre o método pelo qual os exercícios da classe se conduziam e o seu aproveitamento escolar:

A fórmula compreende um complexo plano educacional, que implica em animar o mecanismo geral do sistema escolar, dentro das finalidades pedagógicas e sociais, com a escola única, ponto de partida para todos, a escola do trabalho e a escola da comunidade.

Para atingir a esses objetivos, são necessários novos métodos, na própria frase do Dr. Fernando de Azevedo.

Os programas recém-organizados por uma comissão presidida pelo autor da reforma, traçam, com segurança, esses novos processos, de cuja eficiência não se pode duvidar, após atencioso exame do seu mecanismo (O PAIZ, 8 jun. 1928, p. 1).

Entendia-se, portanto, que a Diretoria Geral de Instrução estava voltada para a qualificação do atendimento escolar. O problema era melhorar as taxas de permanência e promoção escolares. A resposta àquilo que se pensou ser uma questão de reciprocidade considerava a necessidade de satisfazer as crianças com experiências, iniciativas, exercícios e demonstrações capazes de manter sua atenção. De acordo com as instruções sobre a metodologia das matérias do curso primário publicadas nos programas escolares de 1929, importou o ensino de fenômenos, de noções e de práticas que mais de perto interessassem às crianças (DISTRITO FEDERAL, 1929). Na introdução que escreveu para os programas, Fernando de Azevedo fez generalizações com base em exemplos desse tipo, afirmando as vantagens da concentração dos estudos elementares em torno de centros de interesse (AZEVEDO, 1930, p. 17). A influente idéia de centros de interesse, apresentada por Ovídeo Decroly em trabalhos de 1914 e 1921, circunscreveu a proposta de ensino global ou concêntrico da reforma da instrução de então. E, portanto, a expressão referiu não só uma metodologia de ensino mas, especialmente, a elaboração do novo plano de estudos para as escolas primárias. Do relacionamento entre a metodologia do ensino e o interesse da criança a Diretoria de Instrução esperou mais que um aumento da demanda escolar, um aproveitamento mais significativo do ensino público.

Desde o recenseamento até os demonstrativos do movimento escolar, os índices para dimensionar as demandas por educação pública ampararam uma reconstrução de idéias e da visão sobre os registros de matrícula, frequência e promoção nas escolas. A utilidade que a Diretoria Geral de Instrução viu neles indicou os critérios de um trabalho atento de verificação da situação de ensino no Distrito Federal. Muito porque de acordo com possibilidades específicas de testemunho, esses índices tinham a ver com os modos pelos quais a administração central do ensino percebeu as suas próprias responsabilidades e as da comunidade e do magistério. Por outra parte, os critérios que apoiaram a elaboração de dados estatísticos sobre a demanda e os resultados da

instrução pública procederam da compreensão calculadora e generalizadora acerca de um fenômeno coletivo como a escolarização. Tanto o censo quanto a elaboração estatística do aproveitamento do ensino em 1928 foram manifestações expressivas desse tipo de verificação. Sobretudo, contentaram a expectativa de descrições objetivas de um movimento escolar ainda muito incerto, eventual e ambíguo. Os parâmetros de percepção e julgamento com os quais a Diretoria de Instrução estimou a capacidade de atendimento do ensino público entre 1927 e 1929 cifraram uma avaliação do alcance do sistema de educação da capital em quadros estatísticos. Embora pouco precisos e não tão objetivos como quisessem supor os índices então apurados, eles definiram as evidências quantitativas daquilo que os responsáveis pela reforma da instrução reconheceram ainda ser necessário acomodar e melhorar.

Anísio Teixeira teve a sua parte nas acomodações dos resultados estatísticos. Mais uma vez, discutiu a expansão escolar por meio dos dados de matrícula e frequência, pela apuração do número e lotação dos prédios escolares e pela determinação do movimento escolar. Entretanto, contribuiu para a mensuração do crescimento do sistema escolar com estratégias inéditas quando apresentou demonstrativos anuais do número de matrículas por idade, da quantidade de turnos de ensino e do ajustamento de idade dos anos escolares. Em consequência, dentre as tantas tentativas que até 1935 se fizeram para quantificar a capacidade de atendimento da educação pública, a de Anísio Teixeira foi a mais completa. De fato, entre 1932 e 1935 o Departamento de Educação verificou os números relativos à população escolar e à sua distribuição pelo ensino público de um modo sistemático. A organização da Divisão de Obrigatoriedade Escolar e Estatística favoreceu essa situação naquilo que propiciou de informações relacionadas ao alcance e ao tipo de atendimento das escolas da capital federal. A variedade dos recursos que então visaram o controle de matrícula e frequência garantiu o registro dos dados provenientes do movimento escolar e da identificação das crianças. O esquadrinhamento que se seguiu então, somando estatística e recenseamento, diversificou os métodos de quantificação do movimento escolar.

Sob a chefia de Pedro Mattos, a Divisão de Obrigatoriedade Escolar e Estatística providenciou fichas, listas, guias e mapas de coleta de informações usadas para a estatística do ensino⁹¹. As fichas mantinham os dados da educação pública atualizados.

⁹¹ Para uma compreensão mais detalhada dos órgãos de controle de frequência e matrícula do sistema escolar desenvolvidos pelo Departamento de Educação entre 1932 e 1935 observar a descrição de Pedro Mattos no **Boletim de Educação Pública** e os modelos de ficha que apresentou em anexo. Cf.

Em fichários verticais, as fichas do registro individual dos alunos acusavam o censo da população matriculada e as fichas de constituição das turmas e de matrícula, distribuídas por circunscrição e escola, davam a classificação de cada aluno, o sexo, a idade, o número de vezes de repetição do ano e as causas de atraso ou adiantamento. Em fichários horizontais, os registros de informação geral da escola, das estatísticas da escola, das turmas organizadas, das turmas distribuídas pelos professores, referenciaram localização, direção, circunscrição, tipo de classes e respectivos professores, número de professores, turmas, turnos e salas de aula. Em conjugação com o controle das escolas funcionou o controle de distribuição de professores. Por meio das fichas de indicações gerais sobre o professor e de indicação sobre licenças e transferência de professores o Departamento de Educação podia verificar as indicações úteis para designação ou transferência dos docentes como eram o local de exercício, residência e obras publicadas. As listas de retirados da matrícula e de incluídos na matrícula retificavam os dados de frequência a partir do controle das transferências, remanejamentos e desistências de alunos. Os guias de saída da escola e de matrícula na escola serviram para dar registro aos motivos das transferências dos alunos, visando evitar mudanças constantes e injustificadas de escola por parte das crianças. Os mapas de movimento da escola, de movimento das classes, da matrícula por idade e condição social e de matrícula por nacionalidade e eliminados alimentaram os resumos publicados pelo Departamento de Educação. Assim, viabilizaram a apuração dos índices de matrícula por série e sexo, de frequência média por série e sexo, de frequência diária de aula e de condição social e idade por série escolar, de nacionalidade e idade e de movimento de incluídos e retirados da matrícula.

Anísio Teixeira deu ciência dos resultados do serviço da Divisão de Obrigatoriedade Escolar e Estatística no relatório administrativo que publicou em 1934. Com base nas informações então coligidas, discutiu os índices de expansão escolar em relativo grau de detalhe. O estudo com o qual o diretor do Departamento de Educação iniciou suas considerações foi sobre os números de matrícula e frequência das escolas primárias diurnas, noturnas e jardins de infância. Em quadro comparativo dos demonstrativos de matrícula e frequência dessas escolas no período entre 1907 e 1934, ele evidenciou o quanto vinha aumentando o sistema escolar a partir de um exame de números globais.

MATTOS, Pedro. "Os órgãos de controle de matrícula e frequência do systema escolar". **Boletim de Educação Pública**, Ano IV, n.º 9 e 10, Rio de Janeiro, jan./jun. 1934, p. 17-106.

**Matrícula e Frequência das Escolas Primárias Diurnas, Noturnas e Jardins de Infância
1907-1934**

Anos	MATRÍCULA				FREQÜÊNCIA			
	Diurnas	Noturnas	J. Infância	Total	Diurnas	Noturnas	J. Infância	Total
1907	36.918	712	-	37.630	21.722	388	-	22.110
1908	37.533	985	-	38.518	22.319	429	-	22.748
1909	41.552	668	139	42.359	24.907	269	75	22.251
1910	42.825	613	150	43.588	25.957	230	65	26.252
1911	45.216	1.511	269	46.996	27.703	658	138	28.499
1912	46.662	2.246	312	49.220	28.323	840	171	29.334
1913	51.102	4.229	319	55.650	31.938	1.749	177	33.865
1914	57.125	6.422	381	63.928	35.534	2.604	193	38.331
1915	63.662	7.750	437	71.849	39.991	2.882	251	43.124
1916	64.199	7.753	471	72.423	41.217	3.165	253	44.635
1917	71.478	7.583	502	79.563	44.883	3.095	248	48.226
1918	69.087	7.051	477	76.615	45.328	2.934	248	48.510
1919	75.776	7.136	495	83.407	46.306	2.602	224	49.132
1920	70.892	6.504	348	77.744	46.143	2.587	188	49.918
1921	73.688	7.616	392	81.696	48.428	2.967	198	51.593
1922	74.375	7.248	439	82.062	47.886	2.827	241	50.954
1923	73.404	7.183	409	80.996	47.996	2.817	198	51.011
1924	68.056	5.144	362	73.562	48.440	2.458	180	51.078
1925	66.570	4.459	405	71.434	50.533	2.265	209	53.057
1926	64.331	4.407	431	69.169	52.113	2.384	262	54.759
1927	66.804	4.399	369	71.572	55.640	2.411	240	58.291
1928	71.820	4.726	413	76.959	56.780	2.304	248	59.332
1929	73.274	5.716	546	79.536	58.961	3.016	372	62.349
1930	78.104	6.187	731	85.022	61.256	3.176	468	64.900
1931	83.986	7.371	897	92.254	67.140	4.046	627	72.813
1932	84.530	7.011	1.165	92.706	70.986	3.896	739	75.621
1933	89.984	8.327	877	99.188	72.550	4.829	499	77.878
1934	103.774	8.822	1.180	113.776	85.701	5.933	793	92.427

Fonte: TEIXEIRA, Anísio. *Educação pública: administração e desenvolvimento*. Relatório do Diretor Geral do Departamento de Educação do Distrito Federal. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, 1935, p. 123.

Em números absolutos, a curva de crescimento ascendente ficou nítida e o modo como o sistema escolar ampliou a sua capacidade de atendimento da população infantil nos dois últimos quadriênios justificado. Em percentuais, a estatística foi tratada como indício da necessidade que a população já sentia de fixar a criança à escola. O acentuado acréscimo verificado na percentagem da frequência em relação à matrícula animou Anísio Teixeira (1935, p. 124) nesse sentido:

A percentagem de frequência, que é a realidade da matrícula, revela que a população carioca já sente a necessidade de fazer com que, na idade escolar, a criança tenha como principal objetivo a frequência à escola.

Os números que as estatísticas nos fornece, não são de molde a deixar o administrador tranqüilo, sem necessidade de adotar providências que tornem mais eficaz a obrigatoriedade de frequência escolar, mas são já bastante compensadores.

As proporções entre matrícula e frequência mereceram destaque na organização dos quadros estatísticos do Departamento de Educação, sendo publicadas em separado:

Percentagem de Frequência

Anos	Percentagem	Anos	Percentagem	Anos	Percentagem	Anos	percentagem
1907	58,75	1914	59,95	1921	63,15	1928	77,09
1908	59,05	1915	60,02	1922	62,09	1929	78,39
1909	52,52	1916	61,63	1923	62,97	1930	76,33
1910	60,22	1917	60,61	1924	69,43	1931	78,92
1911	60,64	1918	63,31	1925	74,27	1932	81,57
1912	59,59	1919	58,90	1926	79,16	1933	78,51
1913	60,95	1920	64,20	1927	81,44	1934	82,58

Fonte: TEIXEIRA, Anísio. *Educação pública: administração e desenvolvimento*. Relatório do Diretor Geral do Departamento de Educação do Distrito Federal. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, 1935, p. 124.

Mais positivos ainda foram os números do quadro em que o Departamento de Educação apresentou as proporções do aumento de matrícula de cada ano em relação ao ano letivo anterior desde 1927:

Aumento anual de matrícula (1927-1934)

Ano	Matrícula	Aumento sobre o ano anterior	Percentagem de aumento
1926	69169	--	--
1927	71572	2403	3,47
1928	76959	5387	7,52
1929	79536	2577	3,34
1930	85022	5486	6,89
1931	92254	7232	8,50
1932	92706	452	0,48
1933	99188	6482	6,99
1934	113776	14588	14,70

Fonte: TEIXEIRA, Anísio. *Educação pública: administração e desenvolvimento*. Relatório do Diretor Geral do Departamento de Educação do Distrito Federal. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, 1935, p. 121.

Os acentuados valores do aumento de matrícula entre 1927 e 1934 foram considerados naturais por Anísio Teixeira (1935, p. 119), que então viu nas taxas de crescimento populacional do Distrito Federal a motivação principal. Entretanto, a capacidade do sistema escolar atender esse aumento não deixou de ser apontada como conquista administrativa. Nesse aspecto, o desdobramento dos turnos de aula e as estratégias de homogeneização das classes de alunos e correção dos desajustamentos das idades dos anos escolares apareceram relacionados aos índices de crescimento da educação pública carioca na descrição que Anísio Teixeira fez em relatório. Assim, a escala ascendente da matrícula e das percentagens de frequência escolar senão procedeu de arranjos organizacionais bem definidos, adquiriu essa conotação na forma como foi apresentada.

Na evolução do número de escolas que funcionaram entre 1929 e 1934, os efeitos da decisão administrativa sobre a capacidade do sistema de educação pública atender uma parcela maior da população infantil da capital foi notável. Com um

progresso numérico de 12 escolas diurnas, de 6 jardins de infância e de 1 seção noturna, a Divisão de Obrigatoriedade Escolar e Estatística do Departamento de Educação acusou 34.000 alunos mais em 1934 do que em 1929.

Quantidade de Escolas

ANOS	N.º DE ESCOLAS		
	Diurnas elementares	Com Jardins de Infância	Com seção noturna
1929	214	5	73
1930	215	9	72
1931	214	9	76
1932	216	9	76
1933	220	8	76
1934	226	11	74

Fonte: TEIXEIRA, Anísio. *Educação pública: administração e desenvolvimento*. Relatório do Diretor Geral do Departamento de Educação do Distrito Federal. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, 1935, p. 123.

A aparente desproporção entre o número de escolas e o implemento de matrícula obtido mereceu explicação minuciosa de Anísio Teixeira (1935, p. 125-126):

Em 1929 as escolas funcionavam em um e dois turnos. De 1933 em diante, nas zonas mais populosas, as escolas passaram ao regime de três turnos, verificando-se maior aproveitamento do prédio escolar. Temos, então que, na realidade, em 1934 funcionaram 506 escolas diurnas. Há também a considerar que não era norma essencial, em 1929, dar a cada professor uma classe de 40 alunos. Essa norma administrativa já foi mais observada em 1933 e 1934. Daí termos em julho desse último ano 2.862 classes de ensino elementar diurno com a matrícula de 110.068.

A descrição das práticas de otimização do atendimento escolar também encontrou expressão num quadro comparativo. A respeito dos números de classes, de turnos e de escolas os dados foram os seguintes:

Classes, turnos e escolas diurnas

1931-1933

ANOS	Escolas	N.º de Turnos	N.º de classes
1931	214	385	2.531
1933	220	463	2.521
1934	226	506	2.862

Fonte: TEIXEIRA, Anísio. *Educação pública: administração e desenvolvimento*. Relatório do Diretor Geral do Departamento de Educação do Distrito Federal. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, 1935, p. 126.

O principal aspecto da comparação entre o número de classes, de turnos e de escolas em funcionamento nos anos de 1931 a 1934 foi o tipo de aproveitamento que evidenciou. O regime de três turnos nas escolas das zonas mais populosas da cidade e a atribuição de classes com 40 alunos respondeu ao aumento da demanda escolar formalizando novas condições para o trabalho educativo. Às custas de um terceiro horário escolar e de classes mais numerosas, o Departamento de Educação permitiu que o sistema de educação pública crescesse a ponto de fazer da elaboração estatística uma abordagem necessária dos resultados escolares.

O cálculo das correlações entre a organização, os processos e a oferta de ensino também apareceu nos quadros de distribuição dos alunos por série e da matrícula por idade. Os dois demonstrativos basearam-se em registros anuais de matrícula e promoção escolares para medir a espécie de performance que foi o aumento do tempo de permanência das crianças na escola. Ambos os quadros acuraram índices de importância para mensurar o que se entendia como regularidade de matrícula: a proporção de alunos em cada série de ensino e o ajustamento de idade dos anos escolares. A apuração desses dados serviu para apontar que tanto a criança ia se fixando mais à escola quanto o fluxo etário sofria lenta e difícil correção em relação às séries escolares.

O quadro de distribuição dos alunos pelas séries escolares acusou no cálculo dos percentuais de alunos por série em relação ao total de matrícula melhoria nos índices de aproveitamento geral. O resumo comparativo de 1930 e 1934 evidenciou o aproveitamento em relação à matrícula de cada série escolar e o engrossamento do número total de alunos principalmente nas 2ª e 3ª séries.

Alunos por série em relação ao total de matrícula –1930-1934

ANOS	1º ANO		2º ANO		3º ANO		4º ANO		5º ANO		TOTAL
	Matr.	Perc.	Matr.	Perc.	Matr.	Perc.	Matr.	Perc.	Matr.	Perc.	
1930	39.347	50,37	17.193	22,01	11.444	14,65	6.533	8,36	3.587	4,59	78.104
1931	42.292	50,55	18.012	21,44	12.716	15,14	7.142	8,50	3.824	4,55	83.986
1932	39.978	47,27	19.265	22,79	13.544	16,02	7.593	8,91	4.150	4,50	84.530
1933	36.796	40,69	24.927	27,70	13.502	15,00	9.846	10,95	4.913	5,45	89.984
1934	39.773	38,32	27.424	26,42	19.223	18,52	10.840	10,44	6.514	6,27	103.774

Fonte: TEIXEIRA, Anísio. *Educação pública: administração e desenvolvimento*. Relatório do Diretor Geral do Departamento de Educação do Distrito Federal. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, 1935, p. 123.

A verificação do modo como se distribuíram as idades pelo anos escolares entre 1932 e 1934 mostrou que a maioria da 1ª série estava distribuída pelas idades de 7, 8 e 9 anos; da 2ª série pelas idades de 9, 10 e 11 anos; da 3ª série pelas idades de 10, 11 e 12 anos, da 4ª série pelas idades de 11, 12 e 13 e da 5ª série pelas idades de 12,13 e 14.

Matrícula por idade – em 1932 – escolas elementares diurnas

IDADE	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Total
7 anos	12.863	711	3	-	-	13.577
8	10.928	2.887	477	24	-	14.316
9	7.580	4.337	1.498	299	5	13.729
10	4.796	4.578	3.167	1.080	149	13.770
11	2.675	3.985	3.797	1.677	662	12.776
12	1.267	2.402	3.369	2.392	1.222	10.652
13	269	623	1.326	1.704	1.235	5.157
14	61	90	366	754	1.036	2.307
TOTAL	40.449	19.593	14.003	7.930	4.309	86.284

Matrícula por idade – em 1933– escolas elementares diurnas

IDADE	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Total
7 anos	15.297	1.217	36	-	-	16.550
8	9.675	4.276	593	60	-	14.604
9	6.427	6.001	1.957	399	18	14.802
18	4.027	5.930	3.145	1.290	201	14.593
11	2.119	4.436	3.359	2.341	703	12.958
12	1.079	2.849	3.148	3.130	1.316	11.522
13	351	1.255	1.610	2.233	1.540	6.989
14	103	313	549	1.181	1.423	3.569
TOTAL	39.078	26.277	14.397	10.634	5.201	95.587

Matrícula por idade – em 1934 – escolas elementares diurnas

IDADE	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Total
7 anos	19.249	2.470	135	1	-	21.855
8	9.528	5.361	1.046	39	1	15.975
9	6.025	6.861	3142	526	41	16.595
18	3.909	6.112	4.496	1.628	338	16.483
11	2.049	4.296	4.751	2.674	975	14.745
12	1.065	2.581	3.694	2.977	1.663	11.980
13	373	1.183	2.088	2.238	2.056	7.938
14	103	368	800	1.287	1.740	4.298
TOTAL	42.301	29.232	20.152	11.370	6.814	109.869

Fonte: TEIXEIRA, Anísio. *Educação pública: administração e desenvolvimento*. Relatório do Diretor Geral do Departamento de Educação do Distrito Federal. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, 1935, p. 132-133.

Levando em conta a idade legal de 7 a 12 anos, Anísio Teixeira percebeu os progressos. Na distribuição das idades pelos anos escolares, a marcha de aproveitamento foi de 1/3 para a série inicial da escola primária entre 1932 e 1934. Das 12.863 crianças matriculados com 7 anos no 1º ano em 1932, 4.276 delas matricularam-se na segunda série no ano seguinte. Da 2ª série para 3ª série o mesmo período registrou um índice de aproveitamento de cerca de 1/2: das 2.887 matrículas de crianças com 8 anos na 2ª série em 1932, 1.957 matricularam-se no 3º ano em 1933. Nas séries finais os índices de aproveitamento foram ainda melhores para o biênio seguinte. Em 1934, a 5ª série recebeu 974 crianças das 1290 que em 1933 cursaram o 4º ano com 10 anos, ou seja, aproximadamente 3/4 delas. A interpretação que Anísio Teixeira (1935, p. 134) deu aos números desse aproveitamento salientou os limites da correção de fluxo etário em relação às séries escolares:

Não nos era permitido acelerar a marcha de aproveitamento dos que viviam presos a determinadas séries com idades já muito avançadas, origem do deslocamento do nível de aplicação e aproveitamento. O trabalho que podia ser acelerado era o da primeira série escolar, cujos alunos entram normalmente no sistema e podem fazê-lo dentro da regularidade da idade cronológica, tendo-se em vista, sempre, a velocidade de aproveitamento.

Índice central para a definição do movimento escolar, a percentagem de aproveitamento dos alunos em face à matrícula conheceu uma curva ascendente importante. Ainda que insuficiente para gerar um ajustamento melhor das idades nos

anos escolares, os índices de aproveitamento escolar, ao menos, ultrapassaram qualquer outro registro do mesmo tipo. Os quadros que o Departamento de Educação organizou para indicar o número de promoções alcançados nas escolas elementares diurnas entre 1929 e 1934 evidenciaram esse fato minuciosamente.

Aproveitamento dos alunos das escolas elementares diurnas

Anos	Matrícula Geral	Promov. ao 2º ano	Promov. ao 3º ano	Promov. ao 4º ano	Promov. ao 5º ano	Termin. o curso	Aproveitº. Geral	Perc. de Aproveitº.
1929	73.274	12.085	8.269	5.640	3.426	2.182	31.602	43,13
1930	78.104	12.299	9.368	6.363	3.814	2.598	34.442	44,10
1931	83.986	15.331	10.467	8.395	4.617	2.962	41.772	49,74
1932	84.530	18.794	11.950	10.896	5.816	3.596	51.052	60,39
1933	89.984	19.697	17.284	10.670	7.588	3.967	59.206	65,78
1934	103.774	25.351	17.857	12.337	6.765	6.116	68.426	65,93

Fonte: TEIXEIRA, Anísio. *Educação pública: administração e desenvolvimento*. Relatório do Diretor Geral do Departamento de Educação do Distrito Federal. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, 1935, p. 138.

As seções noturnas das escolas elementares, no entanto, não lograram um aproveitamento semelhante.

Aproveitamento nas seções noturnas

Anos	Matrícula Geral	Promovidos ao 2º ano	Promovidos ao 3º ano	Terminaram o curso	Aproveitº. Geral	Porcentagem de aproveitº.
1929	5.716	894	475	170	1.539	26,92
1930	6.187	714	502	117	1.333	21,58
1931	7.371	-	-	-	-	-
1932	7.011	1.058	540	269	1.867	26,62
1933	8.327	1.052	764	326	2.142	25,72
1934	8.822	1.190	787	293	2.270	25,73

Fonte: TEIXEIRA, Anísio. *Educação pública: administração e desenvolvimento*. Relatório do Diretor Geral do Departamento de Educação do Distrito Federal. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, 1935, p. 137.

Mas, nem mesmo o reduzido aproveitamento escolar dos alunos matriculados em seções noturnas das escolas elementares prejudicaram a ascensão dos índices de aproveitamento conseguidos entre 1932 e 1934 nas escolas elementares diurnas. Do resumo de aproveitamento geral do sistema escolar da capital entre 1929 e 1934 constaram os resultados seguintes:

Aproveitamento apurado nas escolas diurnas e noturnas

Anos	Nas escolas diurnas	Nas escolas noturnas	Total
1929	31.602	1.539	33.141
1930	34.442	1.333	35.775
1931	41.772	-	41.772
1932	51.052	1.867	52.919
1933	59.206	2.142	61.348
1934	68.426	2.270	70.696

Fonte: TEIXEIRA, Anísio. *Educação pública: administração e desenvolvimento*. Relatório do Diretor Geral do Departamento de Educação do Distrito Federal. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, 1935, p. 138.

Até onde esses números foram pertinentes, Anísio Teixeira demonstrou ser capaz de adaptá-los aos próprios propósitos e de encontrar maneiras de sublinhar sua validade para o desenvolvimento e melhoramento da instrução pública. A trama que

Anísio Teixeira então conseguiu produzir entre os empreendimentos administrativos e seus efeitos e resultados justificou os arranjos organizacionais promovidos pelo Departamento de Educação. Assim, o desdobramento dos turnos de aula, as estratégias de homogeneização das classes e a atenção aos desajustamentos das idades dos anos escolares mereceram ter sua eficácia demonstrada em números, por meio de índices e proporções. Com a manobra, obteve-se senão exatamente um recurso de racionalização técnica, certamente, um instrumento de persuasão digno de um processo de escolarização *massificante*.

políticas do corpo

Sanear

As preocupações com as expectativas de vida das crianças, com os seus processos biológicos e o controle da saúde dos seus organismos consolidaram outro setor da quantificação de resultados. Visitas escolares e domiciliares, exames especializados e complementares, preleções, vacinações, afastamentos e fichamentos fizeram parte dos serviços de inspeção médica que entre 1922 e 1935 o sistema público de educação experimentou. Também para esses procedimentos Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira lançaram mão da medição estatística. A observação da intensidade dos problemas de saúde presentes na população escolar foi efetivamente posta em execução nas escolas. O mapeamento das ações preventivas e das intervenções médicas materializou resumos periódicos do alcance dos serviços de saúde na educação. Inicialmente anuais, entre 1924 e 1925 dois quadros apresentaram o principal da inspeção médico-escolar na cidade do Rio de Janeiro. De 1928 a 1930, os índices apurados foram publicados mensalmente na imprensa carioca, onde também ganharam resumos semestrais a partir de 1929. No seu último número de 1930, o *Boletim de Educação Pública* trouxe os totais da inspeção médico-escolar obtidos nesse período. Posteriormente quadrimestrais, os resumos da Superintendência de Educação de Saúde e Higiene Escolar tornaram-se bimestrais a partir de 1934. Em 1935, os resultados de todo o ano letivo foram publicados no *Boletim da Prefeitura do Distrito Federal* num só quadro, dividido por bimestres e organizado por circunscrições escolares.

Na forma como o serviço da inspeção médico escolar foi regulamentado em 1918, as crianças portadoras de doenças transmissíveis ou nervosas ficavam impedidas de freqüentar escolas públicas⁹². De modo que, numa primeira instância, o controle da população escolar se dava por exclusão. Para todo o período em questão, a matrícula foi condicionada ao estado de saúde da criança⁹³. Dessa perspectiva, a discussão sobre as quantificações dos serviços médico-escolares adquire sentido aqui quando se tem em vista que elas operaram já num segundo âmbito de regulação. De fato, as estatísticas das ações preventivas e das intervenções médicas expressaram a articulação de mecanismos disciplinares sobre a escolaridade das crianças, isto é, a partir das condições de sua freqüência. Por outro lado, a concessão de afastamento para tratamento médico ou de licenças de saúde para o magistério e os funcionários da instrução pública materializavam sobre a vida funcional articulações do mesmo tipo. Principalmente nesse caso, a inspeção médico-escolar permitia controlar as condições de exercício do trabalho.

Portanto, as estatísticas sobre a inspeção médica nas escolas exprimiam a extensão de um serviço com formato de vigilância. Em 1924, o demonstrativo desses serviços organizou os resultados das 3.787 visitas. Tratou, pois, de referenciar a quantidade de alunos, de professores e empregados examinados, e também os afastados, o número de vacinações, de fichas sanitárias e de visitas domiciliares. O quadro que então a Diretoria Geral de Instrução Pública produziu acerca do alcance dos serviços de saúde e inspeção médica expôs o modo como as ações foram conduzidas no início.

⁹² De acordo com o decreto n.º 1.261, de 13 de setembro de 1918, as doenças transmissíveis que era preciso evitar nas escolas eram: variola, varicela, escarlatina, sarampo, rubéola, quarta doença, difteria, parotidite (caxumba), coqueluche, disenterias, oftalmias (principalmente tracoma), sarna, tinea, pediculose, impetigo, tuberculose, sífilis, febre tífica, meningite cérebro-espinhal epidêmica, poliomyelite, lepra, peste e outras de caráter infeccioso. Também eram para evitar as doenças nervosas como a coreia, a histeria, a epilepsia, os tics susceptíveis de contágio por imitação ou que impressionem mal os alunos.

⁹³ Cf. alínea b do regulamento de ensino de 1928, as crianças eram desobrigadas da matrícula ou freqüência escolar “quando sofrerem de incapacidade física ou mental ou moléstia contagiosa ou repulsiva”. Em 1932, a regulamentação da formação no Instituto de Educação e o regimento interno da Escola de Comércio Amaro Cavalcante exigem condições de saúde para a matrícula tornando o ingresso nas escolas de nível secundário do Rio de Janeiro proibitivo para os portadores de “doença transmissível, ou defeito que torne inconveniente seu convívio com outros alunos” (decreto n.º 3.810, de 19 de março de 1932).

Quadro Geral dos Serviços de Inspeção Médica das Escolas em 1924

Número de escolas	300
Número de visitas efetuadas	3787
Alunos examinados	19279
Exames de pele e anexos	13336
Exames do aparelho visual	7615
Exames do aparelho auditivo	7362
Exames do aparelho respiratório	6358
Exames do aparelho circulatório	5751
Exames de garganta e nariz	10130
Alunos afastados	402
Vacinações	1521
Revacinações	12645
Fichas sanitárias	6533
Professores examinados	1624
Professores afastados	14
Empregados examinados	539
Empregados afastados	3
Visitas Domiciliares	123
Exames parasitológicos	12

Fonte: CARNEIRO LEÃO, Antônio. *O ensino na capital do Brasil*. Rio de Janeiro: Tip. do *Jornal do Commercio*, 1926, p. 52-54.

Basicamente preventiva, a inspeção médica em 1924 privilegiou a identificação de possíveis causas de incapacidades, os afastamentos compulsórios e a neutralização das endemias nas escolas por meio de vacinações e de revacinações. Outra atividade de controle das condições de saúde a partir da escola foi a organização das fichas sanitárias.

Em 1925, o mesmo número de visitas observadas no ano anterior resultou em uma estatística repleta de diferenças. Os números de alunos, professores e empregados examinados, de afastamentos de alunos, de vacinações, de visitas domiciliares e de fichas sanitárias sofreram reduções. Em contrapartida, os afastamentos de professores e empregados e as revacinações aumentaram. Igualmente significativo foi o aparecimento de novas classificações para o serviço de inspeção médica e, assim, as preocupações

com a expedição de informes e ofícios, com o exame e a organização de folhas sanitárias de prédios escolares e com o número de preleções de higiene.

Quadro Geral dos Serviços de Inspeção Médica da Escolas em 1925

Visitas as escolas	3787
Alunos examinados	16540
Alunos afastados por moléstias contagiosas	306
Vacinação anti-variólica	1016
Revacinações	29342
Ficha sanitária	2665
Professores examinados	1212
Professores afastados por moléstias contagiosas	15
Empregados examinados	249
Empregados afastados por moléstias contagiosas	6
Informações	3
Ofícios	60
Folhas sanitárias de prédios escolares	27
Exames de prédios	5
Visitas Domiciliares	21
Preleções de higiene	391

Fonte: CARNEIRO LEÃO, Antônio. *O ensino na capital do Brasil*. Rio de Janeiro: Tip. do *Jornal do Commercio*, 1926, p. 54.

A nova classificação que o demonstrativo dos serviços de inspeção médica trouxe em 1925 acentuou a natureza preventiva da iniciativa. Ela refletiu a atenção dispensada pela administração do ensino ao estado de conservação e funcionamento dos edifícios escolares e, sobretudo, à difusão da educação sanitária. Mais importante que os índices de grandeza, com finalidades de descrição estatística, foi a proposta de inspeção organizada entre 1924 e 1925 o principal foco da comparação dos quadros. Nesse período, as correlações quantitativas arbitradas para a inspeção médica nas escolas não só demonstraram o seu alcance mas, também, determinaram os critérios desse trabalho.

O propósito de prevenir moléstias, enfermidades e anomalias diversas e a finalidade educativa da inspeção médica nas escolas justificou a centralização da informação acerca do estado de saúde das crianças na escola e de normalização de um saber estatístico a esse respeito. Foi nessa direção que Carneiro Leão (1926, p. 55) pronunciou-se quando descreveu os serviços médicos da Diretoria Geral de Instrução Pública entre 1924 e 1926:

No ponto de vista coletivo, evita-se tudo quanto possa prejudicar a saúde infantil pelos afastamentos compulsórios cuidadosamente feitos, pelas vacinações e revacinações – cujo número já atingiu este ano cerca de 20.000 – pelo uso do copo individual, generalizado, obrigatoriamente, desde 1924 em todas as escolas que não tinham bebedouros higiênicos.

Intensificou-se a organização das fichas sanitárias, por meio das quais chegamos ao conhecimento preciso da situação física de cada escolar, para defender-lhe a saúde. O ano passado foram completadas cerca de 3 mil fichas e iniciada a revisão das feitas em 1924. Por esse trabalho acaba-se de verificar quais os cuidados mais urgentes a serem tomados, estabelecendo-se por idade, o tipo da nossa criança em peso e altura.

Os serviços de inspeção médico-escolar adquiriram também o aspecto de campanha de aprendizado da higiene da população escolar nas explicações publicadas por Carneiro Leão (1926, p. 61):

Faz-se um exame completo anualmente nas crianças e no pessoal docente e administrativo, em contato com os escolares, para o que há 23 médicos na Instrução Pública do Distrito Federal. E nas escolas esses médicos, segundo um programa publicado no início do ano, fazem lições sobre o meio de manter a saúde e adquirir hábitos sadios, às quais assistem os professores e, em determinadas circunstâncias, os próprios pais. Ainda este ano fiz realizar em dez palestras, por oito médicos, um curso de higiene social especialmente para os professores.

Os hábitos sadios se formam na escola desde a entrada nas classes, obrigando a criança a estar limpa, a não cuspir, a ter o seu copo individual, a fazer exercícios ao ar livre e afinal por intermédio do pelotão de saúde a praticar diariamente um verdadeiro código de saúde.

Foram esses os procedimentos que a Diretoria de Instrução conseguiu organizar no Distrito Federal em meados da década de 20 do século passado e que ampararam uma inspeção médico-escolar com a função maior da higiene pública. O modelo persistiu até 1928 quando o serviço sofreu uma reestruturação. O decreto n.º 2.940, de 22 de novembro de 1928, criou novas condições para a centralização dos serviços de saúde escolar na Diretoria de Instrução ao subordiná-los à Sub-diretoria Técnica. Acomodou-se as tarefas de zelo pela saúde das crianças das escolas e manutenção da higiene no meio escolar num conjunto institucional especializado. Conforme tratou-se no capítulo anterior, para fiscalizar orientar e coordenar os serviços de higiene nas escolas, a lei de ensino instituiu a função de inspetor médico-chefe, definindo a série de mecanismos de sua realização e de difusão dos princípios de higiene⁹⁴.

De fato, no entanto, a fórmula que a reforma do ensino em 1928 consagrou para a inspeção médica-escolar funcionou a partir da nomeação de Oscar Clark para as funções de chefe de inspeção médica, em maio daquele ano. O fato da legislação de ensino, aprovada em janeiro de 1928, não prever o cargo causou alguma polêmica à época⁹⁵. Mas o certo foi que seis meses antes de regulamentada por lei a chefia dos serviços médicos da Diretoria de Instrução Pública já era exercida por um professor da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro com propósitos bastante definidos. No seu

⁹⁴ Cf. decreto n.º 2.940, art. 464, competia ao inspetor médico-chefe: a) executar e fazer executar as recomendações do Diretor Geral da Instrução Pública, relativas aos serviços de inspeção médica e dentária; b) organizar e fiscalizar o serviço de inspeção médica e dentária; c) propôr ao Diretor geral três inspetores médicos que constituam a comissão de inspeção de saúde; d) apresentar ao Diretor Geral, até 1º de fevereiro de cada ano, o relatório minuciosos dos serviços executados durante o ano.

⁹⁵ Em 30 de junho de 1928, **O Globo** (“Enfermeiras escolares”) publicou sua primeira matéria contra as novas nomeações de funcionários acusando a contratação de 84 enfermeiras escolares. Um mês depois, o **Diário de Carioca** (“A grave situação do ensino municipal”) continuou denunciando o aumento de pessoal da Diretoria Geral de Instrução. Seguiram-se matérias com igual sentido em 10 de agosto de 1928 no **Diário Carioca** (“A desorganização do ensino municipal”) e em 28 de agosto de 1928 no **Diário do Rio** (A desordem na instrução municipal).

discurso de posse, Oscar Clark (apud, A PATRIA, 29 maio 1928) adiantou e justificou todo um programa de trabalho:

Nesses últimos anos, a investigação mais perfeita, polida e profunda da população escolar veio convencer a classe médica que mesmo na ausência de doenças infecciosas e defeitos físicos, muita criança existe prejudicada pela influência nefasta de vários fatores sociais e, assim, a ficha bem feita dos escolares veio reforçar o pensamento máximo do higienista do século XX, cuja principal preocupação deixou de ser o meio externo para se fixar no organismo, cuja atividade e aptidão procura por todos os meios melhorar. Em outras palavras, a higiene moderna preocupava-se em tornar as pessoas sadias ainda mais capazes de resistir as influências prejudiciais do meio externo. A eficiência de um serviço de higiene escolar depende principalmente de quatro coisas: a) ligação íntima entre a escola e o lar; b) disciplina dos alunos quanto aos hábitos higiênicos; c) correção dos pequenos males, defeitos físicos e mentais apresentados pelas crianças; d) a educação higiênica e moral de suas famílias. Quer isso dizer que o médico tem de agir simultaneamente na escola e no lar. Compreende-se bem, portanto, que sem o auxílio das enfermeiras não poderá o médico prestar serviço eficiente, porque elas representam o traço de união entre a escola e o lar da maioria dos males: compreende-se bem, repito, que sem o auxílio das enfermeiras, em cujas mãos afirmam os higienistas está o futuro da Pátria, não poderá o médico prestar serviço eficiente, porque a elas incumbe não só a investigação social das famílias dos escolares como a sua educação higiênica; e a ausência de um serviço social bem elaborado acrescida da ignorância popular, constitui muralha imensa onde se esboraam e falecem todas as energias dos sanitaristas a maneira das ondas de encontro aos rochedos naturais; e ainda mais, sem a cooperação das enfermeiras, não poderá o médico prestar serviço eficiente, porque a elas incumbe a tarefa de conduzir as crianças aos ambulatórios dos hospitais e a terapêutica, hoje mais do que nunca, representa uma das vigas mestras da higiene.

Enfim, a aproximação entre o lar e a escola, a disciplina dos alunos, a correção dos males e a educação higiênica constituíram os pontos em torno dos quais Oscar Clark organizou os serviços médicos da instrução pública. O auxílio das enfermeiras escolares apareceu indissociável das tarefas de investigação social das famílias e de encaminhamento das crianças enfermas para tratamento. Do mesmo modo, as fichas individuais dos alunos cumpriam papel importante no mapeamento que o higienista ambicionava realizar. O discurso de Oscar Clark apresentou o problema sanitário como uma questão de melhoramento da atividade e da aptidão das crianças, registrando precisamente que a principal preocupação médica deixou de ser com o meio externo para se fixar no organismo.

Apesar dos esclarecimentos, os apontamentos do inspetor médico-chefe mostrou-se uma continuidade do modelo de inspeção médica que funcionou desde 1924, pelo menos, no Distrito Federal. Em 1928, o demonstrativo dos serviços executados pelos médicos escolares no mês de julho ainda tinha um formato muito semelhante aos quadros de 1924 e 1925.

Serviços médicos escolares no mês de julho de 1928

Número de visitas, 548; **alunos examinados**, 2.808; **exames parciais**: pele, 1.147, aparelho visual, 949, aparelho auditivo, 700, aparelho respiratório, 698, aparelho circulatório, 665, garganta e nariz, 856; **alunos afastados**, 44; **vacinações**, 47; **revacinações**, 827; **fichas**

sanitárias, 475; **professores examinados**, 14; **afastados**, 1; **outros exames**, 9; **exames de prédios**, 9; **visitas domiciliares**, 4; **aulas de higiene**, 23; **conferência**, 1; **avisos para tratamento**, 149; **prescrições médicas**, 129; **aulas de ginástica assistidas**, 5; **motivos dos afastamentos de alunos**: gripe, 1, varicela, 4, parotidite epidêmica, 1, erisipela, 1, angina, 1, rubéola, 1, suspeita de tuberculose, 1, escrofulose, 1, hereditária cutânea, 1, conjuntivite, 11, otite supurada, 1, impetigo, 4, sarna, 7, pediculose, 5, fistula bronquial supurada, 1; **motivo de afastamento dos professores**: sarampo, 1, parotidite epidêmica, 1, coqueluche, 1.

Fonte: *Jornal do Commercio*, 31 ago 1928.

Também em 1928 foram considerados os números de alunos, de professores e empregados examinados, dos afastamentos, de vacinações, de fichas sanitárias e de visitas domiciliares. A preocupação com o estado de conservação e funcionamento dos edifícios escolares e, sobretudo, com a difusão da educação sanitária ainda uma vez apareceu na quantificação das preleções e dos exames de prédios. Já as prescrições médicas e o avisos para tratamento surgiram como novidade nas práticas que os quadros do serviço médico-escolar publicados pela Diretoria de Instrução Pública em 1928 manifestaram. Foi o primeiro movimento no sentido de fazer da terapêutica uma outra área ao alcance da intervenção médico-escolar. Sob as práticas preventivas, Oscar Clark firmou ações de encaminhamento hospitalar e tratamento clínico. Elas não foram suficientes para contentar o entusiasmo de alguns com as possibilidades abertas aos serviços de saúde pelas escolas. O modo como o *Jornal do Brasil* apresentou os resultados da inspeção médica de outubro de 1928 foi um exemplo desse tipo. Os comentários que a edição de 8 de dezembro teceu sobre o alcance dos serviços escolares de inspeção médica questionaram exatamente a utilidade do esforço dos médicos escolares:

Infelizmente, o esforço dos médicos escolares não teve uma utilidade completa. Para que tantos exames cuidadosos? De que serviu separar o sã do doente? A impressão exata é que se tem feito apenas uma parte do que deveria ser realizado. Não basta só verificar que uma criança é doente, é preciso remover a doença. Numa população escolar tão pobre e tão balda de recursos como a nossa, certamente que esta medida incumbe ao Estado, e se ele não o fizer, quem o fará? (*Jornal do Brasil*, 8 dez. 1928).

Até então, no entanto, muito já havia sido feito desde maio de 1928 para capacitar os serviços médico-escolares também no desempenho de funções profiláticas. O inspetor médico-chefe conseguiu a contratação de 28 enfermeiras escolares, criando, assim, os serviços de enfermagem da instrução, organizou a assistência dentária nas escolas, sistematizou o uso das fichas sanitárias e confirmou as orientações clínico-profiláticas da inspeção médica-escolar. Oscar Clark testemunhou cada um dos efeitos dessas ações publicamente. As entrevistas que entre 1928 e 1929 concedeu para o *Jornal do Commercio* (31 ago. 1928), para *O Paiz* (7 out. 1928 e 31 jan. 1929), para o

Jornal do Brasil (8 fev. 1929) e para a *Noite* (2 mar. 1929) informaram do andamento de cada nova iniciativa. Foi na imprensa que o inspetor-médico chefe explicou a organização das fichas escolares, as realizações dos exames médicos, o trabalho de formação das enfermeiras escolares e os procedimentos de tratamento dos alunos doentes. A imprensa serviu ainda para Oscar Clark (apud, O PAIZ, 7 out. 1928) defender os princípios fundamentais da orientação adotada:

Nas escolas, há muitas crianças doentes que precisam de diagnóstico clínico e é muito mais útil, em grande número de casos, que o médico tenha competência do que passe o dia inteiro nas escolas, sem ser, entretanto, um clínico. É essa a vantagem da nossa inspeção médica: a existência de clínicos competentes e de absoluta idoneidade. Uma das grandes preocupações do Prefeito Prado Júnior e do atual diretor de instrução, Fernando de Azevedo, consiste em elevar e organizar o serviço de higiene das escolas de modo a poder preencher a sua benéfica função social.

O aspecto clínico da medicina na escola foi uma opção administrativa que não contou com o apoio de todos os inspetores médicos-escolares da capital. O desagrado de Zopyro Goulart com a diretriz adotada pela Diretoria Geral de Instrução Pública para os serviços de inspeção médico-escolar chegou à imprensa e freqüentou a Associação Brasileira de Educação. Em janeiro de 1929 o inspetor médico do primeiro distrito escolar realizou uma conferência na ABE que foi também uma crítica à orientação técnica implantada por Oscar Clark. Na ocasião, o contraponto utilizado por Goulart foi o modelo de inspeção médica instituído por Azevedo Sodré em 1916. No seu entendimento a organização inicial dos serviços médico-escolares tinha finalidade claramente higiênica, e não clínica. E apesar de reconhecer que somente sob a direção de Afrânio Peixoto entre 1917 e 1918 realizou-se algum trabalho metódico no sentido da instrução sanitária dos alunos, insistiu nessa direção:

À inspeção médica deve competir a maior soma de trabalhos, assim se fazendo necessário que se reforme a sua atual orientação técnica, de modo que ela possa dar cumprimento às suas atribuições essencialmente profiláticas, segundo o espírito que presidiu a sua instituição e que assim a tem conservado através das várias legislações regulamentadoras da sua finalidade.

É mister que se remodele a nossa atuação como inspetores médicos escolares e nos curemos dessa miopia retrógrada, que nos deixa ver os casos concretos comumente encontrados nas escolas, requerendo os benefícios das intervenções terapêuticas; abafemos as nossas tendências a clínicos escolares, claramente reveladas nessa preocupação ansiosa de esvurmar pósteras, arrancar amígdalas e matar lombrigas.

Moderemos também o nosso entusiasmo por esse exaustivo serviço de fichamento de escolares, em que médicos e enfermeiras tantas horas desperdiçam nos exames e mensurações de alunos perfeitamente sadios, no ilusório propósito talvez, de conhecer o tipo normal de nossas crianças, como se pudéssemos estabelecer um padrão para o tipo étnico inexistente da nossa nacionalidade, ainda sujeita à mutações determinadas pelo entrechoque de tantas raças que se cruzam e se fundem (GOULART, 1929).

Zopyro Goulart viu contemplado no código de ensino aprovado em 1928 a instrução, a educação higiênicas e particularmente o ensino de puericultura nas escolas

municipais. De fato, em seu artigo n.º 225, o decreto n.º 3.281 dispunha como finalidade dos serviços de inspeção médico-escolar o zelo pela saúde das crianças das escolas, manter as condições higiênicas do meio escolar e difundir princípios gerais de higiene. No entanto, a Zopyro Goulart, a organização que Oscar Clark deu à inspeção médica pareceu exagerar as tendências de intervenções terapêuticas em detrimento da educação sanitária dos escolares. E, nesse sentido, escreveu para a imprensa tanto quanto o inspetor médico-chefe. Goulart publicou no *O Paiz* (20 jan. 1929), no *Jornal do Commercio* (24 fev. 1929) e no *Jornal do Brasil* (29 jul. 1929) suas reservas ao que se ia fazendo no serviço médico-escolar. As idéias que defendia alcançaram o *Boletim de Educação Pública* em 1930 quando os números da inspeção médico-escolar atingiram cifras importantes e já funcionava uma clínica escolar no 8º distrito. Sem retroceder dos seus propósitos de feições preventivas, contemporizou com a nova situação:

O aspecto clínico da medicina na escola, se, indubitavelmente, no momento não pode ser descurado, todavia não deve assumir preponderância que, até certo ponto, entrava a ação educativa na inspeção médica. A clínica escolar deve ser considerada uma instituição provisória, com tendência a restringir-se, à proporção que se fizer mais extensa e mais eficiente a educação sanitária. Esse é o princípio que deve orientar o nosso idealismo prático, no desejo de atingir a perfeição da saúde, não é um simples anseio do lirismo higiênico, mas a idéia clara que ilumina e consolida a pedra angular da inspeção médica das escolas, ou seja, a instrução e a educação higiênica dos escolares (GOULART, 1930, p. 352).

A presença de Zopyro Goulart no *Boletim de Educação Pública* evidenciou que a atenção da Diretoria de Instrução Pública aos ideais sanitaristas e profiláticos dos serviços de higiene escolar em alguma medida foi efetiva. O artigo, cheio de indicações de procedimentos de educação higiênica na escola primária, sucedeu o de Oscar Clark (1930, p. 208) sobre as clínicas escolares na edição anterior do *Boletim de Educação Pública*. Nesse órgão, não só Goulart concedeu ao tratamento médico alguma importância nos objetivos sanitários da educação como Oscar Clark vislumbrou também para uma política das Clínicas escolares a irradiação dos princípios de higiene preventiva. A composição que enfim se fez na proposta de inspeção médico-escolar da administração do ensino no Distrito Federal entre educação sanitária e medicina clínica começava a prosperar como diretriz de ação.

Antes, no entanto, os números da inspeção deram força a institucionalização das formas práticas da medicina clínica nas escolas primárias. O resumo dos serviços de inspeção médico-escolar do mês de julho de 1929 demonstraram a regularidade alcançada pelos exames, mensurações, imunizações e encaminhamentos para tratamento um ano depois da primeira apuração.

Serviços médicos escolares no mês de julho de 1929

Número de visitas de inspeção às escolas públicas, 592; número de visitas de inspeção às escolas particulares, 41; alunos examinados, 3.369; fichas sanitárias, 824; alunos afastados, 59; professores examinados, 18; professores afastados, 7, empregados examinados 4; empregados afastados 2; inspeção de saúde, 2; inspeções de saúde na Diretoria, 78; inspeções de saúde em domicílio, 4, exames de laboratório, 4, exames de Raio X, 2, vacinações, 210; revacinações, 1.052; operações 1; curativos, 21; prescrições, 313, preleções, 178; exames de prédios, 59; informações, 3; ofícios, 47; vermífugos ministrados, 45, selecionados para a colônia de férias, 13; pedidos de tratamento, 22; guias para dentista, 9.

Moléstias, afeções, defeitos físicos e estados de subnutrição

Visão diminuída por vício de refração, defeito físico ou lesão do fundo do olho, 69; afeção externa do globo ocular, 78; audição diminuída por lesão do ouvido médio ou cerume, 19, supuração do ouvido, 29; renite crônica, 14; vegetações adenóides, 86; hipertrofia das amídalas, 254; resfriado comum ou bronquite, 78; afeções cardíacas, 17; afeções do sistema nervoso, 11; afeções cutâneas, 139; sistema linfático, 112; anemia, 241; estados de subnutrição, 325; doenças infecciosas agudas, 22; tuberculose, 29; sífilis, 163; verminose, 226; ancilostomose, 40; impaludismo, 11, desenvolvimento mental, 38; defeitos físicos, 32; alunos em tratamento, 235.

Fonte: *Jornal do Commercio*, 2 set. 1929.

Contribuíram sobretudo para o encaminhamento dos alunos aos laboratórios e consultórios para serem examinados ou medicados a organização de um corpo de enfermeiras escolares. Em julho de 1929, já desempenhavam atribuições designadas pelos inspetores médico-escolares em cada um dos 28 distritos escolares. Entre os serviços que o decreto n.º 2.940 regulamentavam para o serviço das enfermeiras escolares constavam o preparo da ficha sanitária dos alunos, a inspeção dos alunos, a correção das atitudes viciosas das crianças nas carteiras e dos maus hábitos dos escolares, a prestação dos socorros imediatos em casos urgentes e a condução dos alunos, por indicação do inspetor médico, aos estabelecimentos onde deviam ser tratados. Mais ainda, foram incumbências das enfermeiras escolares fiscalizar no meio escolar e no meio das famílias a aplicação das medidas aconselhadas pelo inspetor médico, visitar as famílias dos alunos a fim de conhecer o estado social e sanitário do meio em que viviam e, então, aconselhar medidas higiênicas e terapêuticas e fornecer, por escrito, ao médico, as informações e dados colhidos nessa inspeção. Finalmente, foram encarregadas de transmitir aos pais as recomendações dos médicos escolares sobre o estado dos filhos e obter consentimento para que fossem examinados e tratados nos hospitais e policlínicas. Do mesmo modo que as enfermeiras escolares, o serviço dentário também visava assistir os alunos das escolas primárias e dos cursos populares noturnos menores de 18 anos com tratamento. Nas escolas que mantinham um gabinete dentário seu funcionamento ficou sob a responsabilidade de um cirurgião-dentista contratado pela Diretoria Geral da Instrução Pública para atender durante três horas diárias as crianças reconhecidamente pobres que carecessem de tratamento dentário.

Tanto as enfermeiras quanto os dentistas escolares tinham de declarar o número e os nomes dos alunos em tratamento, bem como os resultados colhidos pela assistência higiênica ou pela intervenção terapêutica num serviço de escrituração cujos índices também foram apurados pela Diretoria Geral de Instrução Pública. Devido ao processo de contratação das enfermeiras escolares, dos dentistas e dos inspetores dentários, o primeiro resumo dos resultados dos seus serviços só foram publicados na imprensa em janeiro de 1929, dando conta de um trimestre de trabalhos (cf. A NOITE, 29 jan. 1929). Para o mês de julho de 1929, o demonstrativo do funcionamento dos serviços que o regulamento de ensino da capital federal considerava ser de assistência higiênica das crianças já trazia computado o resultado do trabalho de enfermeiras visitadoras, dentistas e inspetores dentários:

Resumo do serviço das enfermeiras escolares, durante o mês de julho de 1929

Número de visitas feitas às escolas, 402; visitas domiciliares, 940, avisos aos pais, 283; alunos tratados nas escolas, 361; alunos encaminhados para hospitalização e tratamento fora da escola, 153; vacinações, 2; revacinações 319.

Resumo do serviço dentário escolar

Número de consultas, 7.229; número de extrações, 1.966; diagnósticos, 7.582; curativos, 5.799; intervenções urgentes, 611; intervenções preparatórias, 1.705; número de obturações, 2.352; clientes novos, 544; altas 249.

Serviço dos inspetores dentários

Escolas públicas visitadas, 70; inspeções dentárias em classe, 94; gabinetes dentários visitados, 59; alunos inspecionados, 308; alunos examinados para o preenchimento das fichas, 139, preleções sobre higiene dentária, 9.

Fonte: *Jornal do Commercio*, 2 set. 1929.

A organização dos resumos de julho de 1929 refletiu as opções do inspetor médico-chefe da instrução pública pelas intervenções terapêuticas, pelo tratamento clínico da parcela enferma da população escolar. Além do que obedeceu um formato definitivo para os demonstrativos mensais. A partir de maio de 1929 (JORNAL DO BRASIL, 23 maio 1929, p. 4) os resumos dos serviços de inspeção médico-escolar foram publicados na imprensa num formato sempre idêntico, com as mesmas entradas. Foi quando a Diretoria Geral de Instrução Pública consagrou a série de serviços médico-escolares que manteria até 1930. Em 1930, o primeiro número do *Boletim de Educação Pública* editou os resultados de 12 meses dos serviços médicos e dentários escolares no Distrito Federal. As dimensões que o serviço médico-escolar alcançou um ano depois da organização que Oscar Clark dirigiu na Diretoria de Instrução foram inéditas. No que os índices de julho de 1928 a julho de 1929 tiveram de comparável com os resultados anuais alcançados no período 1924-1925 foi notável a intensificação das visitas escolares e domiciliares e dos exames médicos e ambulatoriais. Em relação a 1924

foram 4.068 visitas a mais nas escolas públicas, um aumento de 16.631 alunos examinados, mais 10.271 visitas domiciliares, 2.310 fichas sanitárias e 65 exames laboratoriais. Esses resultados ultrapassaram em 4.068 visitas escolares, 19.370 alunos examinados, 10.373 visitas domiciliares e 6.178 fichas sanitárias os números de 1925. Os dados de 1928-1929 superaram ainda em uma centena os ofícios expedidos e foram quase mil preleções de higiene a mais.

Serviços médicos escolares, durante 12 meses

Número de visitas de inspeção às escolas públicas, 7.855; número de visitas de inspeção às escolas particulares, 505; alunos examinados, 35.910; fichas sanitárias, 8.843; alunos afastados, 963; professores examinados, 1.547; professores afastados, 58; empregados examinados, 460; empregados afastados, 9; inspeções de saúde, 1.140; inspeções de saúde na Diretoria, 1.114; inspeções de saúde em domicílio, 39; exames de laboratório, 77; exames de Raio X, 21; vacinações, 1.448; revacinações, 5.908; operações, 29; curativos, 1.399; prescrições, 2.525; preleções, 1.351; exames de prédios, 342; informações, 31; ofícios, 283; injeções, 286; guias para ambulatórios, 421.

Moléstias, afeções, defeitos físicos e estados de subnutrição verificados nos escolares
Visão diminuída por vício de refração, defeito físico ou lesão do fundo do olho, 776; afeções externas ao globo ocular, 446; audição diminuída por lesão do ouvido médio ou cerume, 221; supuração de ouvido, 211; rinite crônica, 180; vegetações adenóides, 458; hipertrofia de amídalas, 3.769; resfriado comum ou bronquite, 495; afeções cardíacas, 195; afeções do sistema nervoso, 132; afeções cutâneas, 1.018; sistema linfático, 651; anemia, 2.761; estados de subnutrição, 2.364; doenças infecciosas agudas, 160; tuberculose, 339; sífilis, 1.901; verminose, 3.241; ancilostomose, 576; impaludismo, 80; lepra, 4; desenvolvimento mental, 239; defeitos físicos, 212; alunos em tratamento, 1.969.

Serviço das enfermeiras escolares

Número de visitas feitas às escolas pública, 4.051; número de visitas às escolas particulares, 41; visitas domiciliares, 10.394; avisos aos pais, 2.289; alunos tratados nas escolas, 2.493; alunos encaminhados para hospitalização e tratamento fora da escola, 1.487; injeções, 28; vacinações, 2.222; revacinações, 3.052.

Serviço dentário escolar

Número de consultas, 67.867; número de extrações, 20.182; diagnósticos, 43.242; curativos, 51.455; injeções urgentes, 3669; intervenções preparatórias, 14.406; obturações, 24.866; clientes novos, 5.098; altas, 4.071.

Serviço dos Inspectores Dentários

Número de visitas feitas às escolas, 421; inspeções dentárias em classe, 365; gabinetes dentários visitados, 358; alunos inspecionados, 1.517; alunos encaminhados para o preenchimento de fichas, 759.

Fonte: Serviço Médico e Dentário Escolar. *Boletim de Educação Pública*. Ano I, n.º 1, p. 136-138, jan./mar. 1930

A opção pelas indicações terapêuticas e pelo tratamento dos escolares pareceu definir, além da intensidade, a extensão dos serviços médico-escolares divulgados em 1930. O demonstrativo de 12 meses de inspeção médica organizou as cifras obtidas segundo um padrão que desde julho de 1929 já aparecia na imprensa indicando os

serviços prestados e as moléstias verificadas nos escolares. Em muito ele se coadunou com as disposições ativas no período 1924-1925 quando insistiu nas tarefas de exame individual, fichamento, afastamentos, inspeção predial de escolas, vacinações e preleções. No entanto, ultrapassou-as ao implementar ações de encaminhamento e tratamento médico e dentário, agregando os serviços das enfermeiras visitadoras e dos dentistas escolares. Também interessou substituir a descrição dos exames realizados pela indicação das moléstias, das afeções, dos defeitos físicos dos estados de subnutrição diagnosticadas nas crianças que freqüentavam as escolas públicas e particulares da cidade. De modo que a quantificação dos exames de pele e anexos, do aparelho visual, do aparelho auditivo, do aparelho respiratório, do aparelho circulatório, de garganta e nariz cedeu ao mapeamento das afeções cutâneas, visuais e auditivas, de garganta, de nariz e de digestão, os problemas respiratórios, cardíacos e do sistema nervoso, as verminoses, as doenças infecciosas e venéreas.

Na mesma edição do *Boletim de Educação Pública* em que apareceu o resultado anual dos serviços médicos escolares foi noticiada a instalação da primeira clínica escolar do Distrito Federal. Na seção “Factos e Iniciativas” uma ligeira passagem informou sobre o funcionamento da clínica: “Para tratamento dos escolares foi organizada a primeira clínica, instalada em próprio municipal, à rua General Canabarro” (BOLETIM DE EDUCAÇÃO PÚBLICA, n.º 01, 1930, p. 137). Somente no 3º número do *Boletim de Educação Pública* a notícia saiu com destaque, ocupando 11 páginas e ilustrada por 5 fotografias. Apenas então os serviços da clínica foram descritos. Sobretudo, ficou registrada a coincidência entre os serviços prestados pela inspeção escolar e a aparelhagem da Clínica:

Em prédio apropriado, possui os seguintes serviços: laboratório, completamente instalado, para fazer quaisquer pesquisas e exames biológicos bem como vacinas, etc.; gabinete de oftalmologia, com ampla câmara escura, dotado de moderno aparelhamento para estudo e correção dos vícios de refração; gabinete de otorrinolaringologia, também inteiramente aparelhado, para tratamento das afeções do ouvido, nariz e garganta; seção de pele e sífilis; farmácia, amplamente fornecida de medicamentos necessários ao tratamento de verminoses, pele e sífilis, impaludismo e mais doenças comuns ao nosso meio; sala de esterilização, com todos os aparelhos empregados na esterilização dos materiais necessários ao funcionamento de um hospital. Todas essas instalações pautam-se pelos mais modernos progressos da cirurgia e da clínica médica, representando a sua inauguração um grande serviço à causa da saúde da população pobre das nossas escolas (BOLETIM DE EDUCAÇÃO PÚBLICA, n.º 03, 1930, p. 439).

Segundo a matéria do *Boletim de Educação Pública* a inauguração desse equipamento público ocorreu em 30 de Abril de 1930, com a presença de altas autoridades municipais, professores, médicos e representantes da imprensa. Na ocasião

Oscar Clark (apud BOLETIM DE EDUCAÇÃO PÚBLICA, n.º 03, 1930, p. 441-442) pronunciou um discurso que foi, principalmente, uma anunciação de novos tempos:

A desilusão profunda que todos nós, inspetores médicos, ainda hoje sofremos ao contato da realidade – haja visto o depoimento dos novos colegas – é motivada principalmente pela falta de clínica.

Seguimos, com efeito, caminho diferente de todas as cidades civilizadas onde, como é sabido, se cuidou em primeiro lugar de possuir uma organização hospitalar eficiente, que servisse de alicerce à sua organização sanitária.

Outros motivos que não vem a pêlo referir, influíram para a ineficiência, por tão largo espaço de tempo, do serviço de higiene escolar do Rio, convindo apenas lembrar – é a nossa sina – que o progresso no Brasil, conforme observou certo diplomata estrangeiro, se faz à maneira de convulsões epiléticas seguidas de prolongada letargia e, assim, se passaram muitos anos até que um moço ilustre chamado à direção suprema dos negócios da instrução primária do Distrito Federal, impulsionado pelo mais requintado ideal de bondade e agindo qual fermento em meio propício, irmanou em assomo de energia e tenacidade, o idealismo e as necessidades materiais do ensino em uma reforma bem inspirada e em três anos de atividade febril e de dedicação pouco comum, nos administradores dos negócios públicos, conseguiu realizar tudo o que era possível em tão curto espaço de tempo e iniciou a organização eficiente de um dos mais importantes serviços de higiene pública em nossa capital. Realizou, em suma, uma obra notável que somente para o futuro será devidamente apreciada.

O entusiasmo do inspetor-chefe dos serviços médico-escolares com a criação de uma clínica exclusiva para o diagnóstico e tratamento dos alunos foi noticiado pela imprensa já em dezembro de 1929. Pois, de fato, o início dos trabalhos da Clínica escolar antecedeu em quatro meses o registro dado pelo *Boletim de Educação Pública*. O *Jornal do Brasil* informou no dia 18 de dezembro de 1929 da inauguração do serviço de clínica escolar fornecendo, inclusive, descrições detalhadas das suas instalações e pessoal. Diferentemente do *Boletim de Educação Pública*, sua preocupação foi maior com a organização administrativa da Clínica escolar. Em vez dos gabinetes e serviços, preocupou-se em informar sobre as seções e instalações físicas:

1. sala de exames clínicos e registros; 2. gabinete de oftalmologia; 3 otorrinolaringologia; 4. laboratório; 5. sala de curativos e pequenas cirurgias; 6. sala de esterilização; 7. sala de repouso, onde as crianças permanecem após pequenas intervenções; 8. drograria; 9. Biblioteca, sobre higiene escolar e medicina preventiva; 10. gabinete Rotgen (para o futuro); 11. ortopedia; 12. sala de espera; 13. secretaria; 14. seção de limpeza; 15. seção de dermatologia e sifilografia.

O pessoal da clínica será o seguinte: um clínico, para o primeiro exame de todos os alunos, e que se incumba também da seção de dermatologia; um oftalmologista, um otorrinolaringologista; um patologista; e um cirurgião. Também haverá seis enfermeiras e várias serventes para a limpeza. (JORNAL DO BRASIL, 18 dez. 1929).

Também em edição de dezembro, *O Paiz* (26 dez. 1929) publicou uma entrevista de Oscar Clark na qual ele justificava o novo serviço do seguinte modo:

Não se pode fazer um exame científico rigoroso sem o concurso de especialistas, radiologistas e patologistas o que deu lugar, em toda parte do mundo, ou que se tenha resolvido criar clínicas exclusivamente dedicadas ao diagnóstico e tratamento dos escolares. A crítica mais rude e mais verdadeira feita à higiene escolar é que o trabalho realizado pelos médicos escolares é superficial e anti-científico – burocrático em suma – e o único meio de impedir a burocratização de um serviço de tal magnitude reside na construção das clínicas escolares. Cada vez mais fica provada a conexão entre a medicina preventiva e curativa, porque o diagnóstico precoce constitui um dos

melhores meios de evitar que as doenças atinjam a uma fase incurável, ou dêem lugar a aleijões irremediáveis para o resto da vida.

Apesar da cobertura da imprensa retroceder a dezembro de 1929, foi a pompa e circunstância da inauguração de abril de 1930 o marco que oficializou o início das atividades da clínica escolar do 8º Distrito. A repercussão aconteceu ainda uma vez na imprensa e, desta vez, as homenagens e o protocolo oficial foram observados. A despeito da data em que se iniciaram as atividades dessa instituição, os serviços médicos escolares completaram-se com ela. Sob o nome de Clínica Escolar Oscar Clark, o empreendimento logrou funcionar como repartição da Diretoria Geral de Instrução Pública. E, ao lado da educação física, da educação sanitária, da alimentação escolar e do fichamento anual dos alunos, integrou os serviços de saúde que Oscar Clark dirigiu entre 1928 e 1930.

Os números finais apurados pelo serviço de inspeção médica escolar publicados na edição do *Boletim de Educação Pública* do último trimestre de 1930 foi um balanço de 20 meses. De julho a novembro de 1928, de março a dezembro de 1929 e de março a setembro de 1930, resultou uma quantidade até então inédita de inspeções, de exames individuais de alunos e ambulatoriais, de visitas domiciliares, de tratamentos, de fichamento sanitário dos alunos, de preleções e conferências de higiene. Ainda constaram resumos das atividades da clínica escolar, da distribuição de merenda escolar e da assistência alimentar aos alunos. Tanto a quantidade como os próprios procedimentos verificados realizaram uma exploração sistemática das moléstias, afeções, defeitos físicos e da subnutrição dos estudantes. Registraram o tamanho dos subsídios dirigidos à instrução pública. E, mais que uma novidade, pareceram representar a capacidade da Diretoria Geral de Instrução Pública causar uma sensação de saneamento.

Estatística do serviço médico e dentário escolar, realizado em 20 meses, de julho a novembro de 1928, de março a dezembro de 1929 e de março a setembro de 1930

Serviço Médico – **Visitas de inspeção às escolas públicas**, 13.042; **visitas de inspeção às escolas particulares**, 688; **alunos examinados**, 55.614; **fichas sanitárias**, 13.212; **alunos afastados**, 1.570; **professores examinados**, 3.004; **professores afastados**, 91; **empregados examinados**, 1.228; **empregados afastados**, 12; **inspeções de saúde**, 1.361; **inspeções de saúde na Diretoria**, 1.955; **inspeções de saúde em domicílio**, 107; **exames de laboratório**, 306; **exames de Raio X**, 38; **vacinações**, 3.281; **revacinações**, 13.951; **operações**, 71; **curativos**, 5.144; **prescrições**, 4.417; **preleções**, 1.638; **exames de prédios**, 674; **informações**, 99; **ofícios**, 821; **dos alunos examinados, tomaram vermifugo**, 3.015; **foram encaminhados para o ambulatório Rivadávia Corrêa**, 534.

Moléstias, afeções, defeitos físicos e estados de subnutrição verificados nos escolares – **Visão diminuída por vício de refração, defeito físico ou lesão do fundo do olho**, 876; **afeções**

externas ao globo ocular, 1.633; audição diminuída por lesão do ouvido médio ou cerume no conduto, 313; supuração de ouvido, 502; rinite crônica, 401; vegetações adenóides, 1.084; hipertrofia de amídalas, 5.239; resfriado comum ou bronquite, 955; afeções cardíacas, 303; afeções do sistema nervoso, 232; afeções cutâneas, 1.983; sistema linfático, 1.225; anemia, 6.009; estados de subnutrição, 3.577; doenças infecciosas agudas, 268; tuberculose, 453; sífilis, 2.699; verminose, 5.789; ancilostomose, 986; impaludismo, 272; lepra, 10; deficiência mental, 371; defeitos físicos, 392; alunos em tratamento, 4.777.

Serviço das enfermeiras escolares – Visitas de inspeção às escolas pública, 9.375; visitas domiciliares, 17.223; avisos aos pais, 4.356; alunos tratados nas escolas, 8.225; alunos encaminhados para hospitalização e tratamento fora da escola, 2.852; vacinações, 11.416; revacinações, 13.107.

Serviço dentário escolar – Consultas, 119.103; extrações, 36.548; diagnósticos, 78.593; curativos, 87.334; intervenções urgentes, 7.622; intervenções preparatórias, 23.631; obturações, 41.247; clientes novos, 9.114; altas, 6.939.

Serviço dos Inspectores Dentários – Escolas públicas visitadas, 1.240; inspeções dentárias em classe, 956; gabinetes dentários visitados, 951; alunos inspecionados, 3.370; alunos encaminhados para o preenchimento de fichas, 1.727.

Fonte: Serviço Médico e Dentário Escolar. *Boletim de Educação Pública*. Ano I, n.º 4, p. 581-582, out./dez. 1930.

A preocupação com a inferência da abrangência da inspeção médico escolar com base em números de diagnósticos, atendimentos e tratamentos seguiu junto com a disseminação das idéias higienistas. O Curso de Aperfeiçoamento e Especialização em Higiene Escolar para Enfermeiras, o Curso de Medicina Preventiva e Higiene Social para Professores e as preleções sobre higiene realizadas pelos inspetores médico-escolares expressaram todo um esforço de educação sanitária. No modo como o Oscar Clark organizou o serviço de inspeção médica, outras quatro iniciativas completavam essas ações. Em fins de 1929 o depoimento do inspetor médico-chefe da Diretoria Geral de Instrução Pública para *O Paiz* esclareceu que para instituir hábitos higiênicos nas escolas promoveu uma readequação dos prédios escolares, a organização de pelotões de saúde, a edição de um livro sobre educação sanitária e a criação de um corpo de enfermeiras escolares. Nesse sentido, as afirmações de Oscar Clark funcionaram como uma espécie de certificado do trabalho implantado:

As nossas crianças, tanto nas escolas públicas como na Escola Normal, estudam higiene de fato. Ora com instituição de hábitos higiênicos nas nossas escolas são necessários quatro coisas, a meu ver: 1. Que os prédios escolares disponham das instalações necessárias (salas amplas, bem ventiladas, defendidas contra o calor, aparelhos sanitários, abundância de água); 2. Organização de pelotões de saúde, constituída pelos alunos mais inteligentes de todas as escolas, os quais, pela repetição diária de conselhos e prática de hábitos higiênica, vão inculcando, na totalidade da população escolar do Rio, o amor aos hábitos de limpeza e as noções mais necessárias à defesa da saúde individual e coletiva; 3. A existência de um livro sobre educação sanitária destinado especialmente aos professores e professoras de modo que estes tenham as noções essenciais de higiene a transmitir aos seus alunos (esse livro já foi escrito pelos médicos escolares e inspetores dentários do Distrito Federal, os quais em uma série de 33 conferências, resumiram tudo o que há de mais perfeito sobre educação sanitária); 4. Criação de um corpo de enfermeiras escolares:

apesar de um número ainda insuficiente, as nossas enfermeiras escolares tem prestado serviços verdadeiramente inestimáveis a causa da higiene pública no Rio. Basta dizer para comprovar, que em poucos meses elas realizaram mais de dez mil visitas domiciliares no intuito de educar, sob o ponto de vista da higiene, as famílias dos alunos pobres.

Ora de tudo isso cuidou a reforma Fernando de Azevedo. O papel das professoras na organização dos pelotões de saúde é deveras admirável. As enfermeiras tem sido de uma dedicação exemplar (O PAIZ, 26 dez. 1929).

Oscar Clark evitou algumas das dificuldades associadas às teses raciais e evolucionistas do período ao encarar a educação e a higiene como instrumentos que minimizavam os efeitos negativos provenientes de fatores geoclimáticos e raciais. Foi uma abordagem da higiene social construída sobre bases utilitaristas e desenvolvida por Edwin Chadwick, Southwood Smith e John Simon que qualificou os serviços de inspeção médica da Diretoria Geral de Instrução Pública. Esse desenvolvimento ocorreu ao mesmo tempo que se desenrolavam na sociedade diversos “projetos pedagógicos” visando dar conta das mudanças culturais, políticas e econômicas então verificadas. Em estudo da constituição do campo médico no Brasil, Micael Herschmann (1996, p. 56-57) identificou na substituição de uma interpretação das dificuldades sociais do país organizada em torno da idéia de insalubridade por outra, que atribuía à ignorância da população a causa dos problemas nacionais, a principal sofisticação do controle da população à época. A intervenção da ciência através da educação e da higiene pareceu ao autor um artifício que tanto os médicos quanto os intelectuais dedicados à administração do ensino utilizaram para resolver os paradoxos da miscigenação e do “atraso” no país.

Não obstante as realizações conseguidas com a implantação de um regime de inspeção médica escolar centralizado na Subdiretoria Técnica da Instrução Pública, Anísio Teixeira reorganizou as condições de funcionamento desse serviço na Diretoria Geral. Em 1932, o decreto de lei que remodelou a estrutura administrativa da instrução pública da capital fez da inspeção médica escolar uma função da Seção de Educação de Saúde e Higiene Escolar. Foi o primeiro movimento de uma mudança também na orientação dos serviços dos inspetores médicos escolares. A preocupação com os aspectos educativos da inspeção médica escolar acentuou-se e deu motivo para uma nova distribuição de serviços na Diretoria Geral de Instrução Pública. De modo que as tarefas de fazer a educação higiênica dos alunos e promover a aquisição de hábitos sadios pelas crianças nas escolas públicas permaneceram como atribuições da Instrução Pública. Já os aspectos clínicos da saúde das crianças em idade escolar ficaram a cargo da Diretoria Geral de Assistência Pública do Distrito Federal. A informação dessa

reacomodação de responsabilidades chegou justificada ao Prefeito em relatório encaminhado por Anísio Teixeira após seis meses da sua chegada à diretoria do ensino. Ao arrazoado sobre os entendimentos entre a Diretoria de Instrução e a Diretoria de Assistência seguiu a explicitação dos objetivos da Seção que abrigou os serviços de inspeção médica escolar em 1932:

O serviço de Educação de Saúde e Higiene Escolar, como se passou a designar a antiga inspeção médica escolar, sofreu uma ligeira adaptação no sentido de se tornar mais salientes os seus objetivos de educação higiênica.

Como resultado imediato das condições dos escolares do Distrito Federal vinha se acentuando, há algum tempo, nesse serviço uma orientação que não era a mais aceitável, caracterizada pelo relevo que se procurava dar ao seu aspecto clínico.

Sem diminuir em nada o alcance desse aspecto do problema, julgou o Diretor de Instrução que tais serviços estavam mais diretamente afetos à Diretoria Geral de Assistência Pública do Distrito Federal. Nesse sentido, o Diretor da Assistência entrou em entendimento com a Diretoria de Instrução afim de se limitarem melhor os campos de ação de cada uma das Diretorias.

Presentemente, todo o serviço de educação, de saúde e higiene escolar visa, sobretudo, fazer a educação higiênica dos alunos e promover a aquisição de hábitos sadios pelas crianças na escola pública (TEIXEIRA, 1933, p. 264).

O que Anísio Teixeira reconheceu como uma *ligeira adaptação* foi, sobretudo, uma opção pelos objetivos educativos da inspeção médica nas escolas. A decisão desmobilizou a Diretoria Geral de Instrução em relação ao atendimento clínico. E mesmo que ainda pensada como instrumento de intervenção social, a inspeção médica escolar ficou circunscrita aos diagnósticos e encaminhamentos para tratamento, às imunizações, preleções e cursos. O privilégio que a educação sanitária e a promoção dos hábitos de higiene alcançaram nos serviços de Educação de Saúde e Higiene Escolares motivou não só transformações institucionais mas um reposicionamento nos quadros dos médicos escolares. Na movimentação que se deu então, Oscar Clark reassumiu suas funções de inspetor médico. Em seu lugar na Chefia dos serviços de inspeção médica foi nomeado o Dr. Massilon Sabóia de Albuquerque. As conseqüências dessa troca na chefia da inspeção médico-escolar são pouco nítidas do ponto de vista do enquadramento funcional na Diretoria de Instrução.

Sobretudo, os motivos e as explicações a respeito do que alçou o Dr. Massilon Sabóia ao cargo de médico-chefe não aparecem discriminados nas fontes administrativas. Assim, as dificuldades de recompor na série de ofícios e relatórios do Departamento de Educação os critérios da decisão de Anísio Teixeira impediram-me de vislumbrar as tensões oriundas de uma recomposição simultânea de quadros e orientação. Um movimento assim também é difícil de apurar através das fontes periódicas por tratar-se de um episódio bastante circunscrito ao gabinete da direção, dependendo mais de memórias e depoimentos para ter registro. Na ausência desse tipo

de fonte para o caso aqui em questão, os termos da disputa que levou o Dr. Massilon Sabóia à chefia do Serviço de Educação de Saúde e Higiene Escolar do Departamento de Educação da capital ficou restrito ao estudo da mudança na concepção da ação médica no período.

O fato é que conhecidos prosélitos de uma inspeção médica escolar voltada à instrução e educação higiênica das crianças como os doutores Zopyro Goulart, Otávio Aires e Aníbal Prata, trabalharam em comissão sob o comando do Dr. Massilon Sabóia de Albuquerque. Ele próprio mostrou-se preocupado em constituir uma infra-estrutura modelo de profilaxia e educação higiênica no Distrito Federal. Desde a instalação de um centro de inspeção e diagnóstico até a promoção de meios para a boa nutrição dos alunos, Massilon Sabóia adotou procedimentos de cooperação com Preventórios, Sanatórios e Dispensários vinculados à Diretoria de Assistência Pública e Clínicas diversas. Não ficaram descuradas de seu programa de ação a remodelação dos serviços dentários, das fichas médicas dos alunos e a ampliação geral do serviço de merendas nas escolas (cf. ALBUQUERQUE, 1932, p. 488).

Foi, de fato, marcante, na atuação de Massilon Saboia, a intenção de aproximar os serviços de Educação de Saúde e Higiene Escolar da Diretoria de Instrução Pública das outras repartições da municipalidade. Em relatório apresentado a Anísio Teixeira no primeiro semestre de 1933, o chefe daquela repartição do Departamento de Educação entendeu a execução da profilaxia da tuberculose, de tratamento do grande número de casos necessitados e das excursões nos períodos de férias como atribuições que podiam ser compartilhadas com a Assistência Municipal e com o Departamento de Saúde Pública ou com associações particulares. Na sua concepção, essas tarefas dependiam de um senso de oportunidade capaz de concretizar cooperações entre diferentes repartições públicas:

Devemos ser ecléticos, aproveitando as oportunidades, para, em cooperação com a Assistência Municipal, ou com o Departamento de Saúde Pública ou com associações particulares idôneas, fazer alguma coisa de útil em benefício da infância escolar (ALBUQUERQUE, 1933, p. 90).

Afora as expectativas de uma ação conjunta entre essas repartições da Prefeitura, as condições materiais da educação pública também foram consideradas por Massilon Sabóia. Dentre os melhoramentos materiais, sublinhou a importância da instalação de chuveiros em certas escolas, pois a considerava uma das maneiras práticas de fazer adquirir aos alunos o hábito do banho diário (ALBUQUERQUE, 1933, p. 90). Sabia ele que existiam moradias onde isso era difícil ou mesmo impossível. Do mesmo modo, Massilon Sabóia demonstrou sensibilidade para com as urgências que a desnutrição e

infecções impunham às populações pobres das zonas urbana e rural da cidade. Assim, reconheceu que ainda era grande a percentagem dos casos a corrigir antes de maximizar os esforços de educação de saúde, mas assegurou sobre eles mecanismos de previdência destinados a baixar a morbilidade da população escolar.

Ao que Anísio Teixeira apresentou como uma correção de rumo em 1932 seguiram acomodações institucionais significativas. O Serviço de Educação de Saúde e Higiene Escolar sucedeu o pequeno núcleo central da Subdiretoria Técnica representado pelo Inspetor Médico-Chefe desde 1928 como órgão de coordenação da inspeção médica escolar. A substituição integrou os serviços de saúde nas escolas como seção na reorganização da Diretoria Geral de Instrução. Com isso, não apenas a inspeção médica escolar insistiu nos exames e encaminhamentos, mas seus serviços pareceram capazes de generalizar, mais que instituições médicas, toda uma série de mecanismos “previdenciários” como foram a disseminação das regras de higiene, a sistematização da merenda escolar e o seguro escolar. Quando, em 1933, a fisionomia técnica da direção geral da educação foi outra vez modificada, o âmbito institucional da execução desses serviços compreendeu as dimensões de planejamento e coordenação dos serviços de saúde escolar. A orientação educativa da inspeção médica escolar ficou institucionalizada num órgão responsável pela execução e orientação dos planos de trabalho relativos à saúde e higiene do escolar. Os serviços de Educação de Saúde e Higiene Escolar funcionaram então como uma superintendência do Departamento de Educação. E, assim, cumpriram as funções de uma tecnologia de poder que visava controlar as incapacidades biológicas, sua incidência e eventualidades, nas populações escolares. Conforme as análises que Michel Foucault (2000, p. 293) fez acerca das propriedades de um controle desse tipo, à Superintendência de Educação de Saúde e Higiene Escolar incumbiu administrar fenômenos de série que ocorrem numa população considerada em sua duração: fenômenos coletivos, que só aparecem com seus efeitos econômicos e políticos, que só se tornam pertinentes no nível da massa.

Também por meio de previsões, de estimativas estatística e de medições globais, a Superintendência de Educação de Saúde e Higiene Escolar produziu demonstrativos da regularidade alcançada pelos exames, mensurações, imunizações e encaminhamentos para tratamento. E assim, a publicação periódica de resumos das atividades gerais de inspeção médica escolar persistiu. Os números das estatísticas desses serviços permaneceram relevantes entre março e abril de 1934. Foram milhares as visitas de escolas públicas, os alunos e professores examinados, as revacinações, os avisos

expedidos aos pais e os alunos tratados nas escolas. Entre maio e junho daquele mesmo ano, os índices se repetiram para o número de alunos examinados e tratados nas escolas. O preenchimento das fichas sanitárias chegou aos milhares nesse período. A estatística seguinte, de junho a julho, manteve na casa do milhar apenas a quantidade de alunos examinados e o número de fichamentos. Ainda que reduzidos em algumas de seus índices de realização, há uma regularidade perceptível dos serviços médicos e das enfermeiras escolares. Desde julho de 1928 até setembro de 1935, as visitas às escolas pública e aos domicílios, os exames de alunos, professores e empregados da instrução pública, o preenchimento de fichas sanitárias, as inspeções de saúde e os exames laboratoriais e de prédios, os serviços de imunização, os curativos, preleções e prescrições foram atribuições da inspeção médica escolar que invariavelmente configuraram os demonstrativos de serviço. As mesmas ações que em 1928 Oscar Clark organizou como médico-chefe da Subdiretoria Técnica da Instrução Pública sustentaram os trabalhos da Superintendência de Educação de Saúde e Higiene Escolar no período seguinte. A mudança do regime administrativo, com o reajustamento de setembro de 1933, complicaram, no entanto, esses trabalhos.

Além da preferência pela orientação educacional dos serviços de saúde do Departamento de Educação, a reorganização administrativa do Departamento de Educação alterou a abrangência da inspeção médico-escolar. Em vez dos 28 distritos escolares que delimitaram as competências de cada inspetor médico escolar entre 1928 e 1930, a Superintendência de Educação de Saúde e Higiene Escolar operou com 14 circunscrições, subdivididas em 26 zonas de inspeção. Em cada zona de inspeção médica-escolar ficou responsável pelos trabalhos efetuados e informações um médico superintendente. Sob essa nova acomodação dos serviços de saúde incidiu uma outra forma de coordenação e centralização. A organização dos resultados procurou retratar o rendimento dos trabalhos por meio do mapeamento regional do alcance da inspeção médica escolar. E, assim, além das estatísticas das atividades gerais, Massilon Saboia fez resumir o que foi relatado em cada Circunscrição pelos respectivos Superintendentes. Os quadros publicados em 1935 mostraram um serviço muito heterogêneo:

Serviços realizados pelos Superintendentes de Educação de Saúde e Higiene Escolar
Março a Setembro de 1935

CIRCUNSCRIÇÃO	PRIMEIRA											
ZONAS	1. ^a						2. ^a					
SUPERINTENDENTES	Dr. Zopiro Goulart						Dr. Joaquim Nicolau					
MESES	Mar/Abr.	Abr./Maio	Maio/Jun.	Jun./Jul.	Jul./Ago.	Ago./Set.	Mar./Abr.	Abr./Maio	Maio/Jun.	Jun./Jul.	Jul./Ago.	Ago./Set.
N.º de visitas às escolas públicas	17	21	27	17	28	20	66	53	57	32	56	54
N.º de alunos examinados	45	31	22	66	15	19	512	356	289	90	273	116
N.º de fichas sanitárias	-	15	41	23	20	16	29	-	86	41	139	43
N.º de alunos afastados	1	1	3	1	1	-	-	2	2	-	30	-
N.º de professores examinados	-	7	44	-	22	-	73	-	29	-	-	-
N.º de professores afastados	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	2	-
N.º de empregados examinados	-	-	-	-	-	-	8	-	1	1	-	-
N.º de empregados afastados	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de exames de laboratório	-	4	-	-	-	-	-	-	2	-	14	-
N.º de exames de Raio X	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1	-
N.º de vacinações	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
N.º de revacinações	-	-	-	-	-	-	-	508	284	52	125	-
N.º de curativos	-	9	-	-	-	-	121	59	63	-	99	111
N.º de prescrições	3	9	-	4	10	11	-	2	-	-	-	-
N.º de preleções	10	-	12	10	14	14	5	-	3	-	2	3
N.º de exames de prédios	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de informações	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de ofícios	-	2	-	-	-	-	-	1	2	1	1	1
N.º de alunos em tratamento	-	-	-	-	-	-	-	20	58	53	106	75
N.º de alunos enviados aos preventórios	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

CIRCUNSCRIÇÃO	SEGUNDA											
ZONAS	1*						2*					
SUPERINTENDENTES	Dr. Leonel Gonzaga						Dr. Manuel Roiter					
MESES	Mar/Abr.	Abr./Maio	Maio/Jun.	Jun./Jul.	Jul./Ago.	Ago./Set.	Mar./Abr.	Abr./Maio	Maio/Jun.	Jun./Jul.	Jul./Ago.	Ago./Set
N.º de visitas às escolas públicas	34	26	18	12	22	21	18	10	9	12	15	10
N.º de alunos examinados	547	478	570	216	412	394	37	50	243	216	71	37
N.º de fichas sanitárias	1	-	21	16	-	-	-	-	-	-	21	27
N.º de alunos afastados	50	25	-	2	18	10	-	-	1	2	4	-
N.º de professores examinados	-	-	-	-	-	-	9	4	9	-	2	6
N.º de professores afastados	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de empregados examinados	-	-	1	1	-	-	-	-	3	-	-	-
N.º de empregados afastados	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-
N.º de exames de laboratório	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
N.º de exames de Raio X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de vacinações	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de revacinações	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6
N.º de curativos	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-
N.º de prescrições	-	-	-	2	-	-	3	-	2	-	2	3
N.º de preleções	-	-	-	-	-	-	4	2	-	-	-	-
N.º de exames de prédios	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de informações	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de ofícios	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de alunos em tratamento	-	-	61	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de alunos enviados aos preventórios	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

CIRCUNSCRIÇÃO	TERCEIRA											
ZONAS	1*						2*					
SUPERINTENDENTES	Dr. Pires Ferrão						Dr. P. Pernambuco					
MESES	Mar/Abr.	Abr./Maio	Maio/Jun.	Jun./Jul.	Jul./Ago.	Ago./Set.	Mar./Abr.	Abr./Maio	Maio/Jun.	Jun./Jul.	Jul./Ago.	Ago./Set
N.º de visitas às escolas públicas	24	3	-	-	-	-	17	27	23	11	19	27
N.º de alunos examinados	14	-	-	-	-	-	29	81	88	42	116	91
N.º de fichas sanitárias	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de alunos afastados	2	-	-	-	-	-	3	10	2	-	6	3
N.º de professores examinados	72	18	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de professores afastados	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de empregados examinados	12	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de empregados afastados	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de exames de laboratório	-	-	-	-	-	-	-	-	3	7	5	3
N.º de exames de Raio X	-	-	-	-	-	-	-	-	2	4	2	1
N.º de vacinações	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de revacinações	-	-	-	-	-	-	-	-	-	37	-	1937
N.º de curativos	-	-	-	-	-	-	-	39	37	-	-	32
N.º de prescrições	2	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-
N.º de preleções	-	-	-	-	-	-	-	-	-	11	-	-
N.º de exames de prédios	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de informações	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de ofícios	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de alunos em tratamento	-	-	-	-	-	-	-	28	25	-	-	25
N.º de alunos enviados aos preventórios	-	-	-	-	-	-	-	4	4	-	-	-

CIRCUNSCRIÇÃO	QUARTA											
ZONAS	1*						2*					
SUPERINTENDENTES	Dr. Bueno de Andrada						Dr. Leão Veloso					
MESES	Mar/Abr.	Abr/Maio	Maio/Jun.	Jun./Jul.	Jul./Ago.	Ago./Set.	Mar./Abr.	Abr/Maio	Maio/Jun.	Jun./Jul.	Jul./Ago.	Ago./Set.
N.º de visitas às escolas públicas	9	21	-	-	-	-	14	18	13	13	29	24
N.º de alunos examinados	63	25	-	-	-	-	2	11	-	-	31	47
N.º de fichas sanitárias	9	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de alunos afastados	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	4
N.º de professores examinados	1	-	-	-	-	-	-	7	2	-	-	-
N.º de professores afastados	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de empregados examinados	-	-	-	-	-	-	-	5	-	-	-	1
N.º de empregados afastados	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de exames de laboratório	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de exames de Raio X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de vacinações	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	16
N.º de revacinações	-	7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	34
N.º de curativos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de prescrições	51	16	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de preleções	1	2	-	-	-	-	14	-	13	13	-	-
N.º de exames de prédios	7	17	-	-	-	-	-	-	-	-	20	-
N.º de informações	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de ofícios	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-
N.º de alunos em tratamento	-	-	-	-	-	-	30	-	-	-	-	-
N.º de alunos enviados aos preventórios	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

CIRCUNSCRIÇÃO	QUINTA											
ZONAS	1*						2*					
SUPERINTENDENTES	Dr. Martins Pereira						Dr. Prisco Dantas					
MESES	Mar/Abr.	Abr./Maio	Maio/Jun.	Jun./Jul.	Jul./Ago.	Ago./Set.	Mar./Abr.	Abr./Maio	Maio/Jun.	Jun./Jul.	Jul./Ago.	Ago./Set.
N.º de visitas às escolas públicas	24	24	26	17	31	39	8	12	11	10	12	17
N.º de alunos examinados	182	167	179	123	225	195	85	90	86	51	112	122
N.º de fichas sanitárias	30	30	-	15	-	30	-	-	-	-	-	70
N.º de alunos afastados	1	1	2	1	1	5	35	5	14	-	19	5
N.º de professores examinados	1	-	-	-	-	1	1	1	1	-	-	-
N.º de professores afastados	-	-	-	-	-	-	1	1	1	-	-	-
N.º de empregados examinados	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de empregados afastados	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de exames de laboratório	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	86	-
N.º de exames de Raio X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	45	-
N.º de vacinações	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de revacinações	-	-	-	6	-	-	-	-	-	-	-	483
N.º de curativos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
N.º de prescrições	17	12	10	-	8	14	2	2	10	-	4	9
N.º de preleções	13	1	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-
N.º de exames de prédios	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de informações	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de ofícios	4	-	-	6	-	-	1	-	1	-	-	-
N.º de alunos em tratamento	-	-	-	76	-	-	40	11	13	-	59	16
N.º de alunos enviados aos preventórios	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

CIRCUNSCRIÇÃO	SEXTA											
ZONAS	1*						2*					
SUPERINTENDENTES	Dr. Oscar Clark						Dr. A. Noronha					
MESES	Mar/Abr.	Abr./Maio	Maio/Jun.	Jun./Jul.	Jul./Ago.	Ago./Set.	Mar./Abr.	Abr./Maio	Maio/Jun.	Jun./Jul.	Jul./Ago.	Ago./Set
N.º de visitas às escolas públicas	25	22	25	15	24	26	23	25	22	12	28	29
N.º de alunos examinados	396	310	76	83	119	77	31	-	117	21	59	85
N.º de fichas sanitárias	-	15	13	-	-	-	-	-	40	20	30	40
N.º de alunos afastados	4	-	-	-	-	-	29	-	8	1	-	7
N.º de professores examinados	15	-	-	-	-	-	-	134	-	-	-	-
N.º de professores afastados	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de empregados examinados	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de empregados afastados	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de exames de laboratório	-	-	-	60	-	-	-	-	-	-	-	2
N.º de exames de Raio X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
N.º de vacinações	-	-	-	-	-	-	-	4	23	-	9	-
N.º de revacinações	-	-	-	-	-	-	-	795	931	67	577	35
N.º de curativos	-	-	-	-	-	-	-	-	11	-	-	-
N.º de prescrições	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de preleções	-	-	10	-	5	-	50	-	5	2	-	-
N.º de exames de prédios	-	-	-	-	-	13	-	-	-	-	-	-
N.º de informações	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de ofícios	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-
N.º de alunos em tratamento	-	-	-	-	-	-	-	-	60	-	52	320
N.º de alunos enviados aos preventórios	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	-	-

CIRCUNSCRIÇÃO	OITAVA											
ZONAS	1*						2*					
SUPERINTENDENTES	Dr. O. Dantas						Dr. E. R. Mendonça					
MESES	Mar/Abr.	Abr./Maio	Maio/Jun.	Jun./Jul.	Jul./Ago.	Ago./Set.	Mar./Abr.	Abr./Maio	Maio/Jun.	Jun./Jul.	Jul./Ago.	Ago./Set
N.º de visitas às escolas públicas	29	29	25	23	28	-	18	11	23	16	20	17
N.º de alunos examinados	23	110	118	70	220	-	26	5	37	34	56	63
N.º de fichas sanitárias	-	-	-	15	40	-	-	-	32	20	30	32
N.º de alunos afastados	-	-	3	-	1	-	1	-	-	-	-	-
N.º de professores examinados	97	15	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de professores afastados	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de empregados examinados	6	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-
N.º de empregados afastados	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de exames de laboratório	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de exames de Raio X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de vacinações	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de revacinações	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de curativos	21	21	-	-	21	-	-	-	-	-	-	-
N.º de prescrições	1	47	38	23	38	-	-	-	-	-	-	-
N.º de preleções	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de exames de prédios	21	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-
N.º de informações	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de ofícios	1	-	3	2	4	-	-	-	-	-	-	-
N.º de alunos em tratamento	12	-	51	30	103	-	-	-	-	-	26	-
N.º de alunos enviados aos preventórios	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

CIRCUNSCRIÇÃO	SÉTIMA						NONA					
ZONAS	1ª e 2ª						1ª e 2ª					
SUPERINTENDENTES	Dr. R. C. Cunha						Dr. Antônio M.ª Teixeira			Dr. Renato Pacheco		
MESES	Mar/Abr.	Abr./Maio	Maio/Jun.	Jun./Jul.	Jul./Ago.	Ago./Set.	Mar./Abr.	Abr./Maio	Maio/Jun.	Jun./Jul.	Jul./Ago.	Ago./Set.
N.º de visitas às escolas públicas	34	30	30	19	35	34	31	10	-	9	56	98
N.º de alunos examinados	19	24	33	5	31	65	24	13	-	3	58	220
N.º de fichas sanitárias	-	-	-	-	-	40	-	-	-	-	61	166
N.º de alunos afastados	-	-	-	-	3	5	4	-	-	-	1	3
N.º de professores examinados	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	3
N.º de professores afastados	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
N.º de empregados examinados	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
N.º de empregados afastados	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
N.º de exames de laboratório	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de exames de Raio X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de vacinações	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
N.º de revacinações	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	64	1349
N.º de curativos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
N.º de prescrições	-	-	2	-	1	6	3	3	-	3	-	-
N.º de preleções	-	-	-	-	-	-	15	2	-	-	-	-
N.º de exames de prédios	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	1	-
N.º de informações	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-
N.º de ofícios	-	-	-	-	2	-	-	-	-	1	1	-
N.º de alunos em tratamento	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de alunos enviados aos preventórios	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

CIRCUNSCRIÇÃO	DÉCIMA											
ZONAS	1*						2*					
SUPERINTENDENTES	Dr. A. Prata						Dr. S. A. Magalhães					
MESES	Mar/Abr.	Abr./Maio	Maio/Jun.	Jun./Jul.	Jul./Ago.	Ago./Set.	Mar./Abr.	Abr./Maio	Maio/Jun.	Jun./Jul.	Jul./Ago.	Ago./Set.
N.º de visitas às escolas públicas	32	28	30	25	31	36	19	17	16	12	18	13
N.º de alunos examinados	5	29	83	64	84	170	-	333	55	34	39	48
N.º de fichas sanitárias	-	-	78	64	83	169	-	-	40	30	30	-
N.º de alunos afastados	-	2	10	2	1	3	-	3	10	3	-	14
N.º de professores examinados	75	48	12	2	1	-	-	-	-	-	1	2
N.º de professores afastados	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	1
N.º de empregados examinados	4	4	2	3	-	-	-	-	-	1	-	-
N.º de empregados afastados	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de exames de laboratório	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de exames de Raio X	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de vacinações	-	898	-	-	-	-	-	-	35	-	-	21
N.º de revacinações	-	-	-	-	-	1735	-	73	7	5	-	16
N.º de curativos	-	-	-	-	-	-	-	-	23	-	-	-
N.º de prescrições	-	21	-	-	-	-	-	-	-	14	4	11
N.º de preleções	-	-	-	-	-	-	-	-	20	-	-	4
N.º de exames de prédios	32	28	30	25	31	36	-	-	-	-	3	1
N.º de informações	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
N.º de ofícios	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-
N.º de alunos em tratamento	-	-	-	-	83	-	-	4	3	2	-	4
N.º de alunos enviados aos preventórios	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

CIRCUNSCRIÇÃO	DÉCIMA PRIMEIRA						DÉCIMA SEGUNDA e DÉCIMA TERCEIRA						13ª
ZONAS	1ª e 2ª						1ª e 2ª						
SUPERINTENDENTES	Dr. Heleno Brandão						Dr. Carlos Cruz Lima						Dr. D. da Cruz
MESES	Mar./Abr.	Abr./Maio	Maio/Jun.	Jun./Jul.	Jul./Ago.	Ago./Set.	Mar./Abr.	Abr./Maio	Maio/Jun.	Jun./Jul.	Jul./Ago.	Ago./Set.	Ago./Set.
N.º de visitas às escolas públicas	33	31	20	11	23	25	18	16	13	20	18	20	13
N.º de alunos examinados	354	235	40	32	48	42	-	6	-	-	-	56	9
N.º de fichas sanitárias	-	-	30	20	30	30	-	-	-	-	-	26	-
N.º de alunos afastados	2	2	-	-	-	3	1	-	-	-	-	27	4
N.º de professores examinados	23	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-
N.º de professores afastados	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de empregados examinados	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de empregados afastados	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	16	-
N.º de exames de laboratório	-	1	65	-	-	28	-	-	-	-	-	-	-
N.º de exames de Raio X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de vacinações	-	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de revacinações	-	7	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	118
N.º de curativos	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de prescrições	-	-	-	-	5	7	-	-	-	-	-	9	-
N.º de preleções	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6	-
N.º de exames de prédios	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	4	13	13
N.º de informações	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
N.º de ofícios	1	1	3	2	1	1	2	1	1	-	4	2	1
N.º de alunos em tratamento	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N.º de alunos enviados aos preventórios	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

CIRCUNSCRIÇÃO	DÉCIMA QUARTA						TOTAIS PARCIAIS						TOTAL
ZONAS	RURAL												
SUPERINTENDENTES	Dr. Gilberto G. Romeiro												
MESES	Mar./Abr.	Abr./Maio	Maio/Jun.	Jun./Jul.	Jul./Ago.	Ago./Set.	Mar./Abr.	Abr./Maio	Maio/Jun.	Jun./Jul.	Jul./Ago.	Ago./Set.	1935
N.º de visitas às escolas públicas	29	31	29	12	30	29	522	465	417	298	523	552	2.777
N.º de alunos examinados	342	410	45	14	12	21	2.736	2.764	2.081	1.164	1.981	1.877	12..603
N.º de fichas sanitárias	14	20	16	10	15	50	83	82	397	274	499	379	2.074
N.º de alunos afastados	1	1	2	-	-	-	135	52	57	12	87	93	436
N.º de professores examinados	18	-	-	-	-	-	386	235	97	3	28	12	761
N.º de professores afastados	-	-	-	-	-	-	3	2	3	1	3	1	13
N.º de empregados examinados	5	-	-	-	-	-	41	11	7	6	1	1	67
N.º de empregados afastados	-	-	-	-	-	-	2	1	-	-	1	-	6
N.º de exames de laboratório	-	1	-	-	-	-	2	7	71	67	105	49	301
N.º de exames de Raio X	-	1	-	-	-	-	-	3	3	5	48	2	61
N.º de vacinações	-	-	-	-	-	-	-	907	59	-	9	39	1.014
N.º de revacinações	-	-	-	-	-	-	-	1.390	1.222	168	766	5.713	9.256
N.º de curativos	-	-	-	-	-	-	143	151	111	-	121	148	674
N.º de prescrições	30	34	26	4	1	19	112	146	90	50	73	89	560
N.º de preleções	-	-	-	-	-	-	112	7	66	37	21	27	270
N.º de exames de prédios	-	-	-	-	-	-	61	47	30	29	59	76	302
N.º de informações	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	1	-	3
N.º de ofícios	-	-	-	-	-	2	10	10	10	14	13	8	65
N.º de alunos em tratamento	-	30	26	4	-	19	82	93	297	165	429	459	1.525
N.º de alunos enviados aos preventórios	-	-	-	-	-	-	-	4	4	5	-	-	13

Fonte: DISTRITO FEDERAL. *Boletim da Prefeitura do Distrito Federal* (Rio de Janeiro). Ano LXXIII - out./dez. 1935. Diretoria do Interior da Secretária Geral do Interior e Segurança. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1935, p. 217-224.

O detalhamento das informações sobre os serviços realizados em cada Circunscrição pelos superintendentes de educação de saúde e higiene escolar confirmou a avaliação geral que Massilon Saboia apresentou a Anísio Teixeira no início de 1934. O aspecto ressaltado pelo relatório do Superintendente Assistente de Educação de Saúde e Higiene foi que onde havia melhores instalações materiais, e facilidade de comunicação, o rendimento do trabalho foi maior e melhor (ALBUQUERQUE, 1934, p. 114). De fato, os números divulgados em 1935 respaldaram um entendimento desse tipo. Os quadros estatísticos criaram condições de mensurar o raio de ação efetiva dos serviços de saúde escolar. Ao quantificar os resultados da inspeção médica escolar por localidade e superintendente Massilon Saboia tornou o demonstrativo adequado ao modo de funcionamento do Departamento de Educação. A idéia de reparar as lacunas da obra de renovação iniciada em 1928 por meio da conquista de uma progressiva coerência de todo o sistema (cf. TEIXEIRA, 1935, p. 103) pareceu apropriada à fórmula dos resumos de 1935. Se não, ao menos, correspondeu ao tipo de controle sobre os serviços de inspeção médica escolar que a Superintendência de Educação de Saúde e Higiene Escolar assim formalizou.

Massilon Saboia contribuiu em especial com o esquadrinhamento de toda a série de serviços realizados pelos Superintendentes de Educação de Saúde e Higiene Escolar quando fez resumir o que foi relatado em cada Circunscrição. Ao adicionar à classificação dos serviços de inspeção médica escolar a sua localização, deu visibilidade às variações regionais de rendimento e efetivação desse trabalho. Mais que verificar a abrangência do conjunto medicina e higiene nas diferentes circunscrições escolares da cidade, conferiu legibilidade às relações funcionais entre elementos que permitiam controlar a um só tempo a ordem disciplinar do corpo e os fenômenos coletivos de uma população. Apropriadamente, a forma que Massilon Saboia conduziu a Superintendência de Educação de Saúde e Higiene Escolar partilhou da visão administrativa de Anísio Teixeira.

Os fenômenos coletivos que os organismos de centralização dos serviços educacionais quiseram controlar a partir de mecanismos de medição globais, de estimativas estatísticas, de exames e instrumentos codificadores foram reinvestidos de significado no modo como o Departamento de Educação ficou organizado em 1933. A idéia de que era função da administração central do ensino público conhecer o aluno e o acompanhar através do sistema escolar conformou serviços como os de Recenseamento, Matrícula e Frequência, na Divisão de Obrigatoriedade Escolar e Estatística, e de Medida e Eficiência Escolares, de Ortofrenia e Higiene Mental e de Antropometria, na Divisão de Pesquisas Educacionais. O Departamento de Educação adquiriu também o aspecto de instância de controle da vida escolar da criança, da sua organização, da compensação de suas eventualidades, de acompanhamento e diversificação das suas chances e possibilidades. Mediante as inspeções especializadas que então instalou e dirigiu, Anísio Teixeira (1935, p. 53) fez ver por sobre as flutuações das classes e da irregularidade dos fluxos escolares de frequência, de retenção e de aproveitamento as condições pessoais de cada aluno:

A unidade do sistema escolar não é o distrito ou a escola, mas o aluno. Qualquer dos serviços da Diretoria Geral que diga respeito à organização da escola só funciona, verdadeiramente, quando conhece o aluno e o acompanha através do sistema escolar, ou mesmo, da cidade.

Nem se diga que esse serviço pode ser feito pelo diretor ou pelo professor. É inteiramente impossível. O diretor ou o professor não sabem por onde foi o aluno de um ano para outro e, no próprio correr do ano, não tem elementos para segui-lo. Só um serviço geral pode assumir essa responsabilidade.

No sentido de verificar mais que os números brutos de matrícula e frequência, para efeito da publicação de estatísticas gerais, o Serviço de Matrícula e Frequência Escolares produziu dados sobre a matrícula de cada ano escolar, a flutuação mensal das classes de aula e a distribuição de alunos por nacionalidade dos pais e condição social. Um conjunto de testes de aferição do rendimento escolar do sistema de ensino carioca foi introduzido pelo Serviço de Testes e Escalas com a finalidade de apurar a eficiência da escola pública no modo como ensinava a ler e a calcular. Ainda como parte desse mesmo esforço de sofisticação dos instrumentos de diferenciação dos diferentes tipos e grupos de crianças, o Serviço de Classificação e Promoção ficou responsável pela distribuição e reclassificação dos alunos. Para o que procedeu a estudos estatísticos

quanto às idades, às repetições e aos níveis de inteligência reunidos nos serviços de Matrícula e Frequência Escolar e nos de Testes e Escalas.

O Serviço de Matrícula e Frequência Escolares deu alguma solução à ausência de dados relativos às crianças do Distrito Federal matriculadas nas escolas públicas já em 1932. Quando determinou o número proporcional de repetições de ano e a distribuição das crianças por nacionalidade dos pais e condição social aquele serviço decompôs os primeiros grupos de diferenciação da população escolar da cidade do Rio de Janeiro.

Percentagens de reprovação em relação à matrícula de cada ano escolar

	1ª vez	2ª vez	3ª vez	4ª vez	5ª vez	6ª vez
No 1º ano cursavam	47,19%	39,80%	10,79%	2,11%	0,10%	0,02%
No 2º ano cursavam	70,03%	26,86%	2,75%	0,32%	0,04%	-
No 3º ano cursavam	74,31%	22,59%	2,29%	0,73%	0,09%	-
No 4º ano cursavam	83,13%	15,66%	1,17%	0,04%	-	-
No 5º ano cursavam	94,29%	5,57%	0,14%	-	-	-

Fonte: TEIXEIRA, Anísio. *Educação pública: administração e desenvolvimento*. Relatório do Diretor Geral do Departamento de Educação do Distrito Federal. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, 1935, p. 52.

Distribuição por condição social

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Indigentes	632	244	146	63	32
Pobres	30.217	12.410	7.529	3.374	1.420
Remediados	9.264	6.275	5.472	3.830	2.430
Abastados	75	62	50	30	16

Fonte: TEIXEIRA, Anísio. *Educação pública: administração e desenvolvimento*. Relatório do Diretor Geral do Departamento de Educação do Distrito Federal. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, 1935, p. 54.

Distribuição por nacionalidade dos pais

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Brasileiros	39.329	18.488	12.850	7.148	3.821
Portugueses	570	311	207	58	44
Italianos	76	51	31	14	-
Espanhóis	34	16	11	3	2
Franceses	13	4	4	3	1
Outros	166	121	94	61	30

Fonte: TEIXEIRA, Anísio. *Educação pública: administração e desenvolvimento*. Relatório do Diretor Geral do Departamento de Educação do Distrito Federal. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, 1935, p. 54.

O contingente de repetentes e de pobres predominou nos anos iniciais de escolarização. Nas séries finais, os indicativos mostraram um equilíbrio entre o número de crianças entendidas como pobres e remediadas e uma acentuada redução de reprovações. Às custas de uma evasão significativa, as condições gerais dos alunos das escolas primárias municipais revelaram ter outras características ainda. A nacionalidade dos pais como fator de distinção tão somente completou o quadro de heterogeneidade da

escola primária carioca. Ao lado de crianças de todas as idades e nos graus mais diversos de desenvolvimento e situação social, a existência de filhos de portugueses, italianos, espanhóis e franceses entre outras nacionalidades confirmou a variedade de perfis que cada ano escolar constituía.

Outro demonstrativo revelador das características de funcionamento do sistema de ensino público na capital do país foi o da flutuação mensal das classes. Através do número de transferências, eliminações de matrícula e matrículas novas o Serviço de Matrícula e Frequência Escolar apurou algo da mobilidade que incidia sobre as classes todos os meses.

Flutuação das classes no mês de julho de 1932

Ano ou série	N.º de Transferências	N.º de eliminação De matrícula	N.º de Matrículas novas
1.º	722	2.957	3.514
2.º	86	1.179	945
3.º	56	633	503
4.º	87	341	304
5.º	35	156	149
TOTAL	986	5.266	5.451

Fonte: TEIXEIRA, Anísio. *Educação pública: administração e desenvolvimento*. Relatório do Diretor Geral do Departamento de Educação do Distrito Federal. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, 1935, p. 137.

A intensidade com que os alunos ingressaram e saíram das escolas públicas ou solicitaram transferências no início do segundo semestre foi percebida como questão de importância. Havia o entendimento de que as mudanças da classe interferiam não só na realidade das salas de aula mas, sobretudo, nos seus problemas. E, assim, conhecer o percurso escolar da criança, acompanhá-la de um ano para outro e mesmo no decorrer do ano, foi um meio de melhorar a organização escolar.

Por outro lado, a administração geral também comprometeu esforços no sentido de uniformizar a eficiência das escolas públicas. O desenvolvimento de processos de verificação objetiva dos resultados escolares constituiu importante iniciativa de apuração do rendimento escolar das crianças. Procedeu de 1932 uma aferição desse tipo no Distrito Federal. Levando em conta a adaptação do teste de leitura de *Waterbury* e os testes de aritmética de *W.S. Monroe*, *May-Mac Call* e de *Otis* ao meio escolar do Rio de Janeiro, o Serviço de Testes e Escalas aplicou coletivamente exames para se verificar a capacidade de ler e entender sentenças e a eficiência do ensino dos cálculos fundamentais. As condições da aplicação dos testes e um estudo comparativo dos resultados foram publicados no *Boletim de Educação Pública* (ano II, n.º 1, p. 147-201), dando a conhecer o conteúdo do relatório preparado pelo chefe daquele serviço sobre os

trabalhos. Mas as principais generalizações com base nos resultados alcançados procederam da leitura que Anísio Teixeira fez deles.

De posse dos resumos sobre o teste de leitura, Anísio (1935, p. 76) concluiu acerca da incapacidade da escola pública ensinar inteiramente uma população a ler.

Foram examinados no 1º ano somente os alunos já promovidos ao 2º ano, representando 42% dos matriculados, e pode-se afirmar que, quasi todos repetentes, tinham, em média, dois anos escolares. Das 24 frases que deviam completar, se tivessem lido e compreendido as sentenças explicativas, os 5.835 alunos examinados (os restantes constituíram um grupo de controle, examinados depois) acertaram em média 4,65. Houve 1.965 alunos que não completaram uma só frase! E no primeiro quartil – 4.458 alunos – não houve um só que completasse mais de uma frase. A variabilidade foi muito grande.

No segundo ano – em média três anos escolares – os 6.488 alunos examinados conseguiram em média completar 12,05 frases, havendo cerca de 1600 que acertaram menos de 6 frases. A variabilidade foi menor.

No terceiro ano – em média quatro anos escolares – a média de frases completadas foi de 15,13 para 4.958 alunos, sendo a variabilidade ainda um pouco menor.

Por esses resultados verificou-se que os alunos, depois de quatro e mais anos de classe, nas escolas públicas do Distrito Federal, chegavam a baixíssimo índice de leitura, equivalente ao obtido pelas crianças americanas desde o segundo ano escolar. Se se considerasse que a criança americana iria ter ainda seis anos obrigatórios de escola primária e a criança carioca não chegava, habitualmente, senão ao terceiro ano de escola, poderíamos compreender o estado de ineficiência da nossa instrução elementar, a julgar pela experiência de aplicação de testes em que nos estamos baseando.

A desolação com os resultados do teste de leitura só aumentou com os de aritmética.

Examinaram-se os mesmos alunos do 2º e 3º anos com os testes de aritmética (quatro operações) de Walter Monroe, e os alunos do 4º e 5º anos, com os testes de frações de May-Mac. Call e de raciocínio aritmético de Otis.

Os resultados foram os seguintes, extraídos do relatório que dele nos deu conta e em que nos estamos apoiando:

2º ano – 6.501: 1º teste – adição de números dígitos – 24 questões – Média respondida 9,95; 2º teste – subtração de um número dígito a um número de 2 algarismos – 24 questões – Média respondida 3,66; 3º teste – Multiplicação de números de quatro algarismos por números dígitos – 20 questões – Média respondida 1,98; 4º teste – divisão, com um divisor de número dígito – 20 questões – Média respondida 1; 5º teste – adição de números de mais de um algarismo – 24 questões – Média respondida 1,22; 6º teste – divisão de quatro por dois algarismos – 24 questões – Média respondida 0,20.

3º ano – 4.968: 1º teste – adição de números dígitos – 24 questões – Média respondida 12,38; 2º teste – subtração de um número dígito a um número de 2 algarismos – 24 questões – Média respondida 6,63; 3º teste – Multiplicação de números de quatro algarismos por números dígitos – 20 questões – Média respondida 3,78; 4º teste – divisão, com um divisor de número dígito – 20 questões – Média respondida 2,32; 5º teste – adição de números de mais de um algarismo – 24 questões – Média respondida 2,14; 6º teste – divisão de quatro por dois algarismos – 24 questões – Média respondida 1,43.

De modo geral, os resultados eram ainda mais desoladores do que os de leitura. No segundo ano, pode-se dizer que, em média, o aluno sabia, um pouco, somar números de um só algarismo e, um pouco menos, subtrair de um número de dois algarismos um outro de um só algarismo. No mais só por exceção algum acertaria fazer a operação. No terceiro ano, podemos estender esse julgamento médio até a multiplicação por um algarismo, estando ainda em período de grande insegurança as operações um pouco mais complexas.

Repitamos que o aluno do 3º ano tinha, em média, quatro anos escolares e que apenas cerca de 25% dos alunos que estavam no 1º costumavam chegar ao 3º ano de estudos. E veja-se daí se ensinar a ler, escrever e contar é, como querem os místicos do a b c, essa coisa singela que poderia fazer de qualquer modo, se os educadores não estivessem a complicar inutilmente o problema!

Resta-nos examinar os resultados com os poucos alunos, privilegiados, que iam até o quarto e quinto anos. Foram examinados 3.291 do 4º ano e 2.072 do 5º ano, com os seguintes resultados:

1. operações de frações – 16 questões: 4º ano – Média obtida de respostas certas 0,65; 5º ano – Média obtida de respostas certas 1,28.
2. raciocínio – 20 questões: 4º ano – Média obtida de respostas certas 5,43; 5º Média obtida de respostas certas, 6, 78.

Em frações o resultado foi igualmente baixíssimo. E em raciocínio chegaram os alunos de 4º e 5º anos ao nível correspondente a 11 anos de idade – na escola americana – quando, em média, têm idade de 12 para 13 anos (TEIXEIRA, 1935, p. 77-79).

Os resultados dos testes de aproveitamento escolar revelaram as dificuldades de desempenho no sistema público de ensino e implicaram conclusões de três tipos. A mais dramática era a constatação do fracasso da instituição de preparo fundamental dos cidadãos para a vida comum. Anísio Teixeira (1935, p. 74) teve claro que o aluno reprovado não significava êxito do aparelho selecionador que era ou algum dia foi a escola. No entanto, as classes agrupavam alunos que se diferenciavam profundamente por idade e por inteligência. Era uma segunda constatação acerca dos níveis de inteligência e as idades cronológicas que cada classe reunia (cf. TEIXEIRA, 1935, p. 80). E, então, cada escola oferecia uma situação e um problema particular, constituindo um desafio à capacidade organizadora de seus diretores. Através de critérios singularmente gerais, a distribuição por idade e de repetentes no sistema escolar do Distrito Federal indicava a desatenção às diferenças individuais dos alunos no momento de formação das classes (cf. TEIXEIRA, 1935, p. 79).

Uma reflexão acerca das iniciativas de aferição da Diretoria Geral de Instrução Pública entre 1932 e 1933 está nos estudos de Clarice Nunes acerca da questão dos testes. Valendo-se dos relatórios do Serviço de Testes e Escalas⁹⁶, Nunes (2000, p. 254-273) analisou os discursos pedagógicos e também a acomodação política que resultaram do exame das crianças. Sua crítica ao modo como os testes de desenvolvimento mental, aproveitamento escolar e idade cronológica justificaram medidas de controle da heterogeneidade escolar alcançou as condições de atendimento das diferenças individuais dos alunos. Em razão da ênfase dos relatos na descrição dos instrumentos codificadores e nas repercussões dos resultados dos testes sobre a organização escolar, Nunes (2000, p. 254) entendeu que acabaram por reforçar uma imagem abstrata da criança que freqüentava a escola. O principal do seu argumento foi a compreensão de que um tal efeito tornava a criança uma mera categoria codificada em fichas e testes, apagando assim o aluno real. Também atenta à dimensão política dos resultados

⁹⁶ Trata-se de texto sobre quociente de inteligência de alunos do *Arquivo Anísio Teixeira*, série produção intelectual, AT S. Ass. pi 18/30.00.00/2, CPDOC/FGV.

educacionais da administração do ensino público, Nunes (1994; 2000, p. 279) considerou as decisões de gestão parte da reinvenção da prática. Dessa maneira, a descrição que ofereceu do recuo de Anísio perante a utilização dos resultados dos testes de Quociente Intelectual circunstancia os limites da autoridade dos índices obtidos.

Para Clarice Nunes, apesar de Anísio utilizar os testes de inteligência a fim de otimizar o funcionamento escolar, os índices obtidos por meio deles obrigou-o a duvidar dos resultados por uma questão de princípios. Diante de demonstrativos em que perto de 50% das crianças examinadas apareciam como portadoras de algum retardamento mental, aceitar as conclusões dos testes de Quociente Intelectual seria admitir a irreversibilidade das condições específicas da clientela da escola primária pública. Em tais circunstâncias, acatar as conclusões da iniciativa significava abrir mão da possibilidade da escola atuar sobre a infância. Nesse sentido, as críticas de Anísio às condições de aplicação dos testes de Quociente de Inteligência são percebidas por Nunes (2000, p. 268) como um artifício para abandonar as práticas de mensuração da inteligência dos alunos. Sobretudo, a pouca familiaridade do meio com o processo dos testes, o caráter experimental do ensaio e a sua falta de padronização fornecem os argumentos de que Nunes (2000, p. 266-268) se utiliza para explicar o recuo de Anísio perante a iniciativa. Assim, feita com habilidade, a interrupção da experiência, ainda segundo Clarice Nunes (2000, p. 268), “não colocou em questão a necessidade de administrar o serviço escolar de acordo com as conclusões dos inquéritos”. Conquanto Anísio Teixeira manteve firme o seu compromisso de construir uma nova qualidade para a escola primária o teste exprimiou um simples fato estatístico.

Sob outro aspecto, não é despropositado inferir que a decisão de Anísio Teixeira tenha provocado tensões no Departamento de Educação. Mais uma vez, os limites que as fontes impõem à compreensão das relações administrativas entre o gabinete da direção e a chefia dos serviços educativos dificultaram tratar o episódio sob essa perspectiva. Em todo caso, possivelmente, a posição de Anísio perante os testes de inteligência e o serviço de estatística provocou problemas de convivência nada desprezíveis com Isaías Alves, então sub-diretor técnico da Diretoria-Geral da Instrução Pública. Ainda que sem poder esclarecer aqui os termos e o foco do atrito entre ambos, o indicativo do alcance da crise aparece na mescla de questões ideológicas com intrigas pessoais que foi o inquérito sobre propaganda comunista no Instituto de Educação em 1936. Segundo Nunes (2000, p. 311), as declarações de Isaías Alves à época motivaram as insinuações que chegavam aos jornais cariocas contra Anísio e Lourenço Filho

quando desse episódio. Ainda em 1934, porém, Anísio Teixeira escreveu à Fernando de Azevedo sobre seu descontentamento com Isaías Alves, sinalizando com outro indicativo da crise. Nessa oportunidade, confidenciou ao amigo: “no magistério e na administração tenho buscado criar uma carreira profissional comum, que desvie das pessoas para a profissão, o dever de dedicação e de solidariedade. De todos que chamei, só falhou até hoje o Isaías” (cf. IEB. Cp. Cx. 32, 9).

De volta ao âmbito do Serviço de Testes e Escalas, não faltou à abordagem de Clarice Nunes sobre os testes escolares um retrato da reclassificação que o Departamento de Educação realizou em 1934. A descrição que ela fez foi fiel a do Relatório do diretor geral da educação naquele ano, mas explicitou as dificuldades do processo de diferenciação dos padrões de promoção para os diversos tipos de alunos. Assim, Clarice Nunes (2000, p. 254-257) entendeu que a divisão das classes ocorreu em dois níveis de aproveitamento e estes em três grupos de acordo com a capacidade de aprendizagem e mais as notações de aplicação e idade cronológica como um plano de classes inteiramente focado no perfil individual da criança. De fato, os níveis de aproveitamento foram A para atrasado e B para adiantado e os grupos no interior de ambos os níveis distinguiram V para aqueles obrigados a satisfazerem o programa mínimo, X para o programa normal e Y para o programa mais desenvolvido e enriquecido. Seguiram as notações de 1 a 4 para a aplicação dos alunos e os agrupamentos por idades cronológicas aproximadas. Clarice Nunes (2000, p. 257) notou que o conjunto previu 72 tipos de classificação para cada série e gerou dificuldades para a realização de atividades pedagógicas, pois, na prática, crianças de classificações diferentes teriam de ficar reunidas na mesma turma. Outros apontamentos constituíram objeções às exigências científicas de conhecimento da criança. Sobretudo nas suas funções de prognóstico e triagem, o minucioso reconhecimento das possibilidades e limites da aprendizagem nas escolas públicas foi criticado. Não só a aproximação que os critérios de reclassificação escolar dos estudantes efetivaram entre as representações produzidas no âmbito da Psicologia Escolar, da Antropologia e da Medicina Legal mas a própria conjugação dos esforços do médico, do educador e do estatístico que consagraram na escola adquiriram visibilidade nos estudos de Clarice Nunes (1996, p. 208). Mais que as discriminações e o trabalho corretivo provocados pelas instruções para promoção e classificação dos alunos das escolas primárias em 1934 importou sublinhá-las enquanto sintoma do caráter autoritário das instituições escolares. “O processo de classificação dos alunos, que redundava no processo de classificação das

instituições de ensino”, escreveu Clarice Nunes (2000, p. 279), “era um exercício de poder, cujo intuito ordenador estabelecia e introduzia categorias estranhas ao cotidiano, forçando a reinvenção da prática”.

A investida do Departamento de Educação contra a heterogeneidade do sistema de ensino, o recuo de Anísio perante a utilização dos testes de idade mental e quociente intelectual e a reclassificação dos alunos foram procedimentos previstos para a educação pública atingir uma organização eficiente. Referências de uma estratégia de controle dos resultados, ao modo como Clarice Nunes demonstrou, as instâncias de sua racionalidade operatória tramaram os tipos e os perfis de classificação das crianças na escola. Ainda que domínios de uma grande abstração em matéria de organização e eficiência escolar, convém delinear alguns de seus aspectos para se ter uma compreensão de como as salas foram formadas durante os anos de 1933 e 1934.

Do gabinete do diretor da Educação Pública saíram as *Instruções para promoção e classificação dos alunos das escolas primárias*. Instância primeira de elaboração e execução controlada e racional dos planos de reorganização das classes, o Departamento de Educação expediu em 1933 as novas determinações para matrícula e classificação dos alunos. As *Instruções para matrícula nas escolas primárias* em 1933 estabeleceram oito tipos de classes de acordo com a predominância da idade cronológica dos alunos⁹⁷. Assim, as classes de tipo A foram previstas para os alunos em idade cronológica normal ou pouco abaixo do normal. Nas classes de tipo B deveriam predominar os alunos em idade cronológica atrasada de mais de um ano e de menos de dois anos e aproveitamento normal ou pouco abaixo do normal. Do tipo C seriam as classes para os alunos em idade cronológica atrasada de mais de dois anos e de menos de três e aproveitamento abaixo do normal, ou de alunos com aproveitamento muito abaixo do normal, independente de idade cronológica e do tipo D para os alunos em idade cronológica atrasada de três ou mais anos, independente da idade cronológica. Seguiram indicações também para reagrupar as crianças repetentes. De modo que as classes do tipo BE ficaram para as repetentes pela primeira vez, as do tipo FC para as repetentes pela segunda vez, as do tipo GC para as repetentes pela terceira vez e, finalmente, as do tipo HD para as repetentes pela quarta ou mais vezes. Para as matrículas, algumas escolas foram indicadas como centros de matrícula sendo assim os locais de registro das inscrições. Num quadro de referência constaram o número de salas, as classes, o número

⁹⁷ Cf. publicado em Instruções para a matrícula nas escolas primárias, **Boletim de Educação Pública**, ano II, n.º 3 e 4, Rio de Janeiro, jan./jun. 1933. p.74-76.

de crianças a matricular e o número de novas classes em cada centro⁹⁸. Assim, por distrito escolar cada um dos seus centros de matrícula organizaram a distribuição por classe das crianças e a distribuição dos cartões de matrícula, documento em que constaram indicação da escola, ano e classe a que iam freqüentar como alunos. De acordo com a capacidade das escolas e em obediência às classificações das fichas de promoção o encaminhamento da criança que já pertencia ao sistema público de ensino foi então definido segundo o tipo de classe adequado. As *Instruções* de 1933 cuidaram ainda da estratégia de classificação e distribuição dos novos alunos admitidos para o 1º ano e dos alunos não promovidos. Submeteram-nos, ainda nos centros de matrícula, a exames mentais e escolares para só depois serem devidamente classificados e distribuídos pelas escolas. Naquele ano, os serviços de matrícula seguiram um calendário organizado em 10 datas do mês de março:

- Dia 6 – matrícula;
- Dia 7 – matrícula;
- Dia 8 – matrícula;
- Dias 10 e 11 – distribuição por classe e distribuição dos cartões de matrícula;
- Dia 13 – exames dos alunos promovíveis que não foram promovidos;
- Dia 14 – testes mentais dos alunos novos;
- Dia 15 – apuração e classificação;
- Dia 17 – início das aulas. (BOLETIM DE EDUCAÇÃO PÚBLICA, ano II, n.º 3-4, p. 74)

Um ano depois, tipos diversos de classificação foram colocados em relação. Isso diversificou o quadro de regras para formação das turmas escolares. Seguiram-se instruções que estabeleceram em diferentes níveis o regime de classificação dos alunos. Em 1934, a ordem foi organizar níveis de aproveitamento, de velocidade do aproveitamento e de empenho. Portanto, em vez de um critério centrado na faixa etária e na simples promoção, as *Instruções para promoção e classificação dos alunos das escolas primárias* nesse momento constituíram categorias de aproveitamento, combinando-as para tipificar uma classe. Assim, os níveis A e B, os grupos V, X e Y e a notação de 1 a 4 escalonaram as capacidades e velocidades de aproveitamento dos alunos e a intensidade da sua aplicação. Conforme o adiantamento ou atraso, o aproveitamento retardado, normal ou avançado ou os hábitos de estudos, o ajustamento à vida escolar e as atitudes em sala de aula, havia uma escala de classificação que não só distinguiam as crianças umas das outras, serviam para concatenar possibilidades. Agora, as *Instruções para promoção e classificação* reconheciam identidades de desempenho seguindo constantes que não eram imediatamente dadas à percepção. Anísio Teixeira

⁹⁸ Cf. o quadro a que se referem as instruções para a matrícula nas escolas primárias publicado no *Boletim de Educação Pública*, ano II, n.º 3 e 4, Rio de Janeiro, jan./jun. 1933. p.76-86.

buscou no rendimento escolar e em índices de desenvolvimento social o fator de classificação da criança. Desta vez, acrescentou ao ajustamento cronológico o aproveitamento em exames tanto quanto possível uniformes para todo o Distrito Federal e a observação sistemática da professora acerca da capacidade de aprendizagem e aplicação dos seus alunos. Por essa operação, Anísio Teixeira fez verificar, julgar e considerar as condições e a velocidade de aproveitamento, a aplicação e a idade cronológica para a organização das classes. Mediante o que procurou conferir maior homogeneidade às classes de alunos e, assim, aumentar a eficiência da escola. Com as *Instruções para promoção e classificação* de 1934, o Departamento de Educação constituiu uma multiplicidade de tipos que dizia efetivamente em que consistia a plena realização da graduação escolar.

Teremos, assim numa exemplificação minuciosa:

Classe 1 A V 1 – aproveitamento mínimo ou abaixo da média

velocidade pequena V

aplicação 1

idade cronológica tão aproximada quanto possível

Classe 1 A V 2 – aproveitamento mínimo ou abaixo da média

velocidade pequena V

aplicação 2

idade cronológica tão aproximada quanto possível e ainda,

Classe 1 A V 3 e

Classe 1 A V 4,

Classe 1 A X 1 – aproveitamento médio

velocidade média X

aplicação 1

idade cronológica tão aproximada quanto possível

Classe 1 A X 2 – aproveitamento médio

velocidade média X

aplicação 2

idade cronológica tão aproximada quanto possível e ainda,

Classe 1 A X 3 e

Classe 1 A X 4, - caso haja possibilidade para a subdivisão

Classe 1 A Y 1 – aproveitamento superior

velocidade superior Y

aplicação 1

idade cronológica tão aproximada quanto possível

Classe 1 A Y 2 – aproveitamento superior

velocidade superior Y

aplicação 2

idade cronológica tão aproximada quanto possível e ainda

Classe 1 A Y 3 e

Classe 1 A Y 4.

O mesmo se faria com o aproveitamento B da 1ª série, bem como com os aproveitamentos A e B e as velocidades V, X, Y das demais séries.

As classes teriam assim as designações seguintes:

1ª série – 1AV, 1AX, 1AY, 1BV, 1BX e 1BY

2ª série – 2AV, 2AX, 2AY, 2BV, 2BX e 2BY

3ª série – 3AV, 3AX, 3AY, 3BV, 3BX e 3BY

4ª série – 4AV, 4AX, 4AY, 4BV, 4BX e 4BY

5ª série – 5AV, 5AX, 5AY, 5BV, 5BX e 5BY (TEIXEIRA, 1935, p. 86-87).

Sobretudo foi na montagem de uma estrutura de melhoramento dos resultados que redundou a reclassificação de 1934 nas escolas. Acompanhado de observações por escrito, de coleta de dados e de estudos estatístico o esforço de organização de classes com grupos de alunos com aproveitamento semelhante justificou mudanças no regime de ensino elementar. Nas escolas primárias mudou a divisão do período escolar e os programas de ensino sofreram diversificações. Em relatório o Diretor do Departamento de Educação informou que para 1934 a escola elementar ficou dividida em dois períodos e obedeceu critérios diferentes de promoção dos alunos de uma mesma série. Entre a diferenciação de um período primário, de três anos, e outro intermediário, de mais dois, ocorreram mudanças na atribuição das aulas e nas condições de progressão da criança no sistema de ensino. Anísio Teixeira deu conta de que entregou cada turma dos anos intermediários a vários professores, cada um encarregado do ensino de uma disciplina diferente. Mais do que especializar e aprofundar em setores o ensino, a manobra visou desenvolver nos dois últimos anos da escola elementar os usos da leitura e da escrita e a bagagem intelectual do aluno (cf. TEIXEIRA, 1935, p. 89). Nos três anos iniciais, período primário portanto, a professora permaneceu a única responsável pelo ensino da leitura, da escrita e da aritmética. Seguiram-se, para as séries intermediárias, docentes de linguagem, de matemática, de ciências físicas e naturais e ciências sociais, de educação física e recreação, de música e de desenho e artes industriais como forma de assegurar o enriquecimento dos programas (cf. TEIXEIRA, 1935, p. 90). De outra parte, as *Instruções para promoção e classificação* determinaram transigências no trabalho escolar que, em cada ano do curso, os três grandes tipos de alunos designados pelas letras V, X e Y deveriam cumprir. No modo como Anísio Teixeira (1935, p. 92) entendeu a graduação das capacidades de progresso de cada um dos grupos através dos anos de estudos, o aluno V faria um programa de quatro anos em cinco de estudos, o aluno X, cinco anos de programa em cinco de estudos e o aluno Y, possivelmente, aproveitaria seis anos de programa em cinco anos de estudos. Assim, o trabalho que nas escolas se desdobrou para fixar ações de classificação dos alunos alcançou os programas escolares e as atribuições do magistério. Nessa medida, fazer do regime de ensino uma instância operatória dos critérios de classificação constituiu o principal das iniciativas.

A divisão da escola em dois períodos e o enriquecimento dos programas do quarto e quinto anos acompanharam a revisão dos processos de classificação e promoção dos alunos propiciando, de par com os conhecimentos fundamentais e ainda na escola elementar, uma iniciação em ciência, história das civilizações, desenho e artes.

Um tal sistema de especialização foi assemelhado ao praticado no ensino secundário com a diferença que no período intermediário as diferentes disciplinas compunham-se em grupos de matérias. Assim, o ensino de linguagem e matemática ficou a cargo de uma mesma professora designada como professora do ensino fundamental, enquanto as professoras de ciências, ciências sociais, de educação física e recreação, de música e de desenho e artes industriais representaram as especialidades dos programas escolares. Ainda que a maior parte das escolas elementares não tenha funcionado dessa maneira em 1934, a orientação, em princípio, indicou os parâmetros da flexibilização dos programas escolares, as variações e as possibilidades que então, no Departamento de Educação, pensava-se exigir as escolas populares para todos⁹⁹. Como proposta de oferecer a todos os alunos uma educação adequada aos limites da sua capacidade individual, vingou a idéia de exigir para a promoção de cada um deles aquilo que em média a sua classe poderia fazer. Cada classe de alunos obedeceu a um programa com critérios diversos de promoção, foi submetida a exigências proporcionais a que sua capacidade viesse a determinar. Aos professores a administração deu oportunidade de se especializarem numa área do ensino e mais que encarregá-los da observação dos progressos de cada um dos seus alunos responsabilizou-os pelos registros do aproveitamento dos alunos, dos seus hábitos de estudo, do seu ajustamento à vida escolar e da sua atitude para com o trabalho em classe. Perante os diversos critérios de promoção para uma mesma série escolar, foram todas atribuições para satisfazer uma visão mais delicada do progresso dos alunos. Na concepção de Anísio Teixeira (1935, p. 92), tratava-se de um regime em que se aferia não por um critério objetivo e estranho aos alunos, mas de acordo com a capacidade de cada um. Nessa perspectiva, o indivíduo não só participou de gradações heterogêneas em todo o processo de classificação, foi a principal referência da atuação docente na classe, a unidade fundamental do ensino em massa. Entretanto, muito do que Anísio Teixeira afirmou fazer para viabilizar as tarefas do professorado contribuiu, sobretudo, para reconfigurar as práticas de separação da escola pública.

⁹⁹ Cf avaliou o próprio Anísio Teixeira (**Educação pública: administração e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, 1935, p. 91). Estão de acordo os depoimentos de Juracy Silveira (“Alguns aspectos da reforma Anísio Teixeira, no Rio de Janeiro” em Jayme ABREU, **Anísio Teixeira: pensamento e ação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960, p. 195) e Antônio Carneiro Leão (**Tendências e diretrizes da escola secundária**, Rio de Janeiro: Rodrigues & Cia, p. 228-230) que perceberam na oferta de um currículo capaz de propiciar a participação responsável e lúcida de cada indivíduo em todas as áreas do saber humano um ganho social para a organização escolar da capital do país.

Repetidas vezes Anísio Teixeira descreveu a escola elementar como um instrumento de seleção dos alunos mais capazes, uma instituição que historicamente visou recrutar os mais capazes de continuar a carreira de estudos. E ainda que tenha reconhecido essa função da escola primária como legítima, jamais admitiu os privilégios dos grupos selecionados para aprender (TEIXEIRA, 1935; 1936). Anísio Teixeira importou-se em combater a indiferença vigente nas escolas com a ineficiência do ensino para os que viessem a fracassar. Conforme já sugeri no capítulo 3, as críticas que então construiu acerca dos critérios de rendimento do sistema escolar fizeram da reprovação um índice contraproducente. Em vez de índice da qualidade seletiva do ensino, entendeu a reprovação como medida “do fracasso da instituição de preparo fundamental dos cidadãos, homens e mulheres para a vida comum” (TEIXEIRA, 1936, p. 142). Tamanha guinada de compreensão suscitou problemas para os quais o Departamento de Educação encontrou como solução satisfatória o escalonamento dos critérios de promoção. À classificação uniforme e rígida dos alunos de acordo com exigências de aproveitamento predeterminadas, a administração pública do ensino opôs categorias flexíveis de verificação da capacidade de cada um progredir na escola. Tanto no enfoque quanto na ênfase da distância entre os dois processos de organização das classes, a Divisão de Classificação e Promoção representou o poder de modificar a realidade dos inquéritos e estatísticas. Foi por onde a ambição de atender melhor as diferenças individuais tornou a distribuição dos alunos uma ação efetiva de controle do rendimento escolar, de cada um e do todo. Na fórmula que, entre 1933 e 1935, determinou a formação das classes na cidade do Rio de Janeiro, os *regulamentos de distribuição* prevaleceram sobre as funções seletivas da escola. Mais que preparar o quadro intelectual do país ou suas elites profissionais, interessou a administração geral do ensino fazer da educação pública um meio para redistribuir, não parte, mas toda a população escolar pelas diversas ocupações e meios de vida em que se repartiam as atividades humanas. No Departamento de Educação do Distrito Federal, Anísio Teixeira (1935, p. 90-91) tomou a sério a tarefa, fazendo maleável os programas e diferenciados os graus de exigência:

A escola devia desenvolver o seu programa até o máximo das suas possibilidades, conservando-lhe, entretanto, a flexibilidade para atender a toda espécie de alunos, fossem quais fossem as suas variedades individuais. Não podia continuar a escola elementar a ser apenas o instrumento de seleção, que em realidade era, dos alunos mais capazes, afim de os conduzir posteriormente aos cursos que se seguissem.

Sem perder, possivelmente, essa função, que não é para desprezar, urgia que a escola oferecesse a todos os alunos aquele mínimo de educação que a sua capacidade hereditária viesse a determinar

Com esse novo objetivo, já não era admissível a classificação uniforme e rígida dos alunos de acordo com um grau de aproveitamento anteriormente fixado, o que fazia com que a criança,

capaz ou incapaz, ficasse na mesma classe todo o tempo em que não chegasse a apresentar o desenvolvimento determinado.

Destinando-se a escola a todos os alunos e sendo todos os alunos profundamente diversos em inteligência e capacidade, a escola devia servir a cada grupo segundo as possibilidades de cada grupo.

A classificação e a promoção não podiam ser uniformes como em uma escola seletiva, mas variadas e flexíveis como o exigem as escolas populares, para todos.

Grande e laborioso foi o trabalho que se desdobrou para fixar esse novo ponto de vista e, ainda assim, estamos, apenas, no início da tarefa.

As regras de classificação que chegamos finalmente a adotar parecem-nos suficientemente amplas e, ao mesmo tempo eficazes para o fim desejado.

Em cada ano do curso temos três grandes tipos de alunos que designamos pelas letras V, X, e Y, de acordo com a capacidade de aprendizagem e a inteligência.

Cada um desses grupos poderá ser dividido ainda em outros quatro subgrupos, de acordo com a aplicação e ainda outros subgrupos de acordo com a idade cronológica, ou, melhor ainda, idade social.

Em relatório, Anísio Teixeira mostrou assim quais foram as condições que as regras de classificação do Departamento de Educação atenderam. De sua parte, admitiu a otimização do atendimento escolar como uma finalidade do cálculo das possibilidades de inteligência e empenho de cada classe de alunos. Por meio da mudança do regime de promoções do ensino elementar e da variedade e flexibilidade dos seus programas procurou fazer melhorar o aproveitamento nas escolas públicas da capital. A standardização e a estatística dos resultados serviram para mensurar o desempenho dos alunos em tais condições. Foram uma terceira instância de administração das diferenças escolares das crianças. A validade da organização das classes formadas em 1933 e 1934 envolveu comparação estatística, um cálculo de correlações entre os resultados obtidos antes e depois da mudança dos processos de classificação escolar. Após as *Instruções* de 1933, o Departamento de Educação novamente procurou aferir a qualidade do aproveitamento escolar das crianças. Mediante a reedição dos testes de linguagem e de raciocínio, averiguou novamente os índices de leitura das séries do período primário e os níveis de raciocínio das crianças das duas últimas séries elementares. Desta vez, o empreendimento possibilitou não apenas estabelecer parâmetros mas pô-los em comparação de um ano para outro. Nesse sentido, os testes e os demonstrativos que se seguiram às *Instruções* de 1933 registraram um aumento excepcional do rendimento escolar em relação a 1931. Depois de informar sobre os critérios de conversão da escala de notas obtidas nos testes de um ano e outro, o relatório de 1934 manifestou o progresso alcançado:

Linguagem

1º ano – Em 1931, um quarto dos alunos obteve nota de 4 para baixo, enquanto que em 1933 obteve nota de 25 para baixo.

Em 1931, a metade dos alunos obteve nota de 20 para baixo e em 1933 nota de 56 para baixo.

Três quartos dos alunos, em 1931, tiveram nota de 29 para baixo, enquanto que em 1933, de 95 para baixo.

2º ano – Em 1931, um quarto dos alunos obteve nota de 25 para baixo e em 1933 de 39 para baixo.

A metade, em 1931, obteve de 50 para baixo e em 1933 de 63 para baixo.

Três quartos, em 1931, de 67 para baixo e em 1933 de 81 para baixo.

3º ano – Em 1931, um quarto dos alunos obteve nota de 44 para baixo e em 1933 também de 44 para baixo.

A metade de 60 para baixo em 1931 e de 58 para baixo em 1933.

Três quartos, de 73 para baixo em 1931 e de 71 para baixo em 1933.

Matemática

4º ano – A metade dos alunos obteve nota de 17 para baixo em 1931 e nota de 36 para baixo em 1933.

5º ano – A metade dos alunos, em 1931, obteve de 22 para baixo e de 41 para baixo em 1933. (TEIXEIRA, 1935, p. 94).

O resumo gráfico desses resultados melhorou a visualização do implemento verificado:

Quadro – Resumo

ANO	% DE ALUNOS	1º ano linguagem	2º ano linguagem	3º ano linguagem	4º ano matemática	5º ano matemática
1931	25%	4	25	44	17	22
	50%	20	50	60		
	75%	29	67	73		
1932	25%	25	39	44	36	41
	50%	56	63	58		
	75%	95	81	71		

Observação – As notas foram passadas para escala percentual

Fonte: TEIXEIRA, Anísio. *Educação pública: administração e desenvolvimento*. Relatório do Diretor Geral do Departamento de Educação do Distrito Federal. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, 1935, p. 95.

A eficácia com que Anísio Teixeira usou os índices então apurados deu a medida de verificação do padrão de aprovação do sistema escolar. O diretor do Departamento de educação valeu-se da diferença dos indicadores obtidos em 1931 e 1933 para sustentar que o aumento das promoções entre 1931 e 1934 não se fez às custas de uma diminuição dos padrões de aprovação. Ao contrário, explicou o bom desempenho das crianças nos inquéritos mais recentes como indicativo do aumento na massa de aprendizagem conseguida pelo aluno (cf. TEIXEIRA, 1935, p. 95). A partir disso, Anísio Teixeira associou aos procedimentos de formação das classes adotados outros fatores de qualificação do ensino público. Sobretudo, sublinhou a atenção que se conseguiu dar às diferenças individuais e às necessidades educativas dos diferentes tipos de alunos. Ainda como conseqüência, Anísio Teixeira (1935, p. 96) apostou na redução do atrito entre elementos muito diversos na mesma classe. Também na homogeneidade da classe, na redução do número de repetições e na elevação de nível no ensino de grau intermediário ele viu avanços fundamentados na reclassificação dos alunos nas escolas.

A interpretação que Anísio Teixeira publicou acerca da elaboração estatística dos dados de 1931 e 1933, emprestou prestígio aos critérios por meio dos quais o Departamento de Educação separou e distribuiu a população escolar. Mais que um sistema de classificação, o modo como os resultados foram apresentados e comparados legitimou uma maneira de raciocinar a respeito da relação entre a causalidade e a liberdade das condutas individuais. Sob a estrutura formal das estimativas estatísticas, as informações a respeito do proveito das mudanças efetuadas na escola elementar do Distrito Federal sugeriram como ver todo um domínio de avaliação da organização e da eficiência escolar.

a infância cercada

Disciplinar

Há um sentido no qual quantificações e classificações constroem as categorias que especificam, agrupando séries de eventos, performances periódicas ou indivíduos pertencentes a campos de semelhança separados em bases como frequência, serviços ou rendimento. Sobretudo, tais procedimentos conferem alguma realidade a atitudes e perfis ou estabelecem a abrangência dos serviços quando constituem sistemas de correlações visíveis a partir de uma relação entre categorias. Assim, mediante estatísticas ou articulações de quadros classificatórios tanto quanto números e padrões, são constituídas ambições. Chama a atenção para esse aspecto o exame que Jacques Revel (1989, p. 137) faz da questão quando analisa as *operações de conhecimento* do território francês entre os séculos XI e XIX. Entre inventários, inquéritos e mapeamentos são as estatísticas que acabam por produzir a unidade e a homogeneidade do território nacional como dados adquiridos. Nesse mesmo sentido, chega ainda mais longe Y. Lequin (1984, p. 102-103) que identifica na iniciativa estatística uma *ortopedia política*, uma prática dedicada a moldar o corpo coletivo da nação, a produzir um espaço contínuo e abstrato, em que qualquer ponto é igual a qualquer outro. Também Jean-Louis Besson (1987) contribuiu para uma análise da intencionalidade política da estatística. Em obra que organizou sobre a produção e os usos das estatísticas, afirma que “*as estatísticas não refletem a realidade, refletem o olhar da*

sociedade sobre si mesma” (Besson, 1987, p. 18-19). E, de fato, *A ilusão das estatísticas* reúne estudos cuja ênfase comum recai sobre os artifícios implicados naquilo que as quantificações e classificações representam para a ação política ou ao discurso social. Está repleta de exemplos do modo como as estatísticas estabelecem leis sobre fatos da sociedade capazes de justificar medidas políticas e das relações que o reconhecimento dos estados de grandeza mantém com a constituição de formas legítimas de conhecimento¹⁰⁰.

Uma questão de relevância ainda maior que a intencionalidade política das estatísticas foi aventada por Michel Foucault (2003, p. 299) quando se indagou se o aparecimento da noção de população não resultou ela própria da quantificação de fenômenos coletivos. Entre os principais utensílios do funcionamento administrativo do Estado moderno localizou na estatística o instrumento por meio do qual se pôde descobrir e mostrar que a população tem suas regularidades próprias, que comporta efeitos próprios à sua agregação. Em sua argumentação acerca da constituição de um saber de governo, a população aparece como a finalidade e o instrumento de técnicas absolutamente novas. É absolutamente indissociável da constituição de uma espécie de instrumentação capaz de disciplinar os indivíduos e regulamentar as relações sociais. Ao mesmo tempo que aparece como o sujeito das necessidades, de aspirações, a população é objeto entre as mãos do governo: “consciente diante do governo, do que ela quer, e inconsciente, também, do que lhe fazem fazer” (FOUCAULT, 2003, p. 300).

A noção de população serviu a Foucault como exemplo de constituição de um domínio de intervenção do governo, cujo alvo é a otimização de um estado de vida. Por meio dela tornou-se possível ao Estado considerar o indivíduo não mais no nível do detalhe, mas, pelo contrário, mediante mecanismos globais e agir de tal maneira que se obtivessem estados globais, estatísticos, de equilíbrio, de regularidade. Nessa medida, Foucault (2000, p. 297) toma o governo da população como o artifício utilizado pelo Estado para recuperar o poder sobre o detalhe do corpo individual, que é preciso tornar útil e dócil, ainda que já no nível da massa social. Quanto à funcionalidade de um poder desse tipo, o autor discute a implantação de mecanismos reguladores da vida tais quais as caixas de auxílio, as instituições médicas, os sistemas públicos de saúde e a escolaridade. Dentre outras instituições que buscam aumentar a longevidade da

¹⁰⁰ Em obra que Jean Louis Besson organizou (*A ilusão das estatísticas*. São Paulo: Unesp, 1997.), principalmente THÉVENOT, Laurent. “Cifras que falam: medida estatística e juízo comum”, p. 149-162 e DESROSIÈRES, Alain. “Entre a ciência universal e as tradições nacionais”, p.167-183.

população, esses são mecanismos de controle simultâneo da ordem disciplinar do corpo e dos processos biológicos da espécie (FOUCAULT, 2000, p. 302). Sob a forma de uma política de intervenção, com efeitos de poder próprio, fazem circular como *norma* aquilo que se pode aplicar tanto a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar. Escrevendo sobre um poder que se incumbiu tanto do corpo quanto da vida, ou que, se se preferir, fez funcionar uma tecnologia que tem como objeto e como objetivo a vida em geral, Foucault (2000, p. 302) destaca o aparecimento do que denomina *sociedade de normalização*: “uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação”.

As práticas sobre as quais se constituíram as políticas públicas de educação entre 1922 e 1935 na cidade do Rio de Janeiro fornecem um exemplo muito vivo do que Foucault entende por normalização.

A quantificação da capacidade de atendimento escolar a que procederam no momento de reorganização dos serviços educacionais não apenas definiu uma operação de conhecimento sobre a população escolar, distinguiu uma regularidade própria a essa população. Assim, a imensa evasão escolar masculina após o 3º ano primário, a baixa matrícula escolar nos rincões das zonas suburbanas e rurais ou a insuficiência da capacidade escolar instalada apareceram como determinações de fenômenos gerais que era preciso modificar. Nesse sentido, a assistência alimentar e as reformas dos programas de ensino, a obrigatoriedade escolar, a construção de escolas e o desdobramento do funcionamento escolar em três turnos pareceram ser soluções capazes de assegurar compensações, fixar um equilíbrio, manter uma média de rendimento.

O mesmo se deu com os demonstrativos da inspeção médica-escolar. A estatística dos serviços médicos da Diretoria Geral de Instrução permitiu mostrar a regularidade de um certo número de doenças e sua incidência nas crianças, nos professores e nos funcionários do ensino. O Departamento de Educação continuou a iniciativa preocupado também com a territorialidade das endemias, com a extensão das doenças por cada circunscrição escolar. Em seus diversos aspectos, a estatística dos serviços de inspeção médica detalhou mais que as capacidades individuais das crianças, os seus processos biológicos de conjunto. Tratou sobretudo de mensurar o alcance do *normal* junto à população escolar.

Uma premissa semelhante de comparação estatística subjaz à classificação praticada pela Divisão de Obrigatoriedade Escolar e Estatística entre 1933 e 1935. A decisão de formar classes tão homogêneas quanto possíveis definiu como critério de inteligência as performances que se podiam aferir sob a forma de testes. Mas ela não só agregou provas standardizadas ao domínio das observações escolares, considerou ainda as eventualidades do comportamento para distinguir uma classe de alunos da outra. O grau de atenção dedicada às configurações objetivas da sala de aula situou mais que a criança, o seu rendimento, a sua aptidão, as suas manifestações expressivas, o seu caráter, na conta das políticas públicas de educação. A formação das classes nesses anos foi uma possibilidade técnica não apenas de organizar a escola, mas de fazê-la render, de otimizar seus processos e assegurar as aprendizagens. Mais uma vez, classificar as crianças foi um modo de pôr em visibilidade o aluno diante da unidade múltipla constituída pela população escolar.

O estudo de práticas como as da estatística educacional, da inspeção médico-escolar e das classificações escolares já serviu para dizer que o ensino elementar foi um sistema disciplinar importante para a sociedade.

Jean-Nöel Luc (1987, p. 47-64), por exemplo, chamou a atenção para o modo como o registro estatístico conferiu visibilidade ao processo de escolarização da população infantil a partir do século XIX e sugeriu que o estudo das estatísticas escolares ocupou, assim, um lugar de destaque nas tecnologias de administração do sistema nacional de educação. Jorge Ramos do Ó (2005, p. 158) aventou que desde a viragem do século XIX as informações globais dos efetivos escolares e da sua distribuição não foram relatos que processavam ou descreviam os dados de uma realidade, mas, ao contrário, um artifício para a criação de formas renovadas de ser, novas formas de objetivação das pessoas e das coisas.

De outra parte, Gerges Vigarello (1995, p. 35) percebeu o funcionamento dos dispositivos escolares de exploração e programação de forças físicas como “táticas disciplinares” quando elaborou um estudo das educações corporais¹⁰¹. Tratou fundamentalmente de mostrar como desde o oitocentos a escola explorou a fragmentação e a seriação dos movimentos em situações coletivas. Como tudo que na escola delimitou materialmente o corpo, Vigarello (1995, p. 35) conclui que os dispositivos utilizados para a tarefa multiplicaram as mediações até solicitar a

¹⁰¹ Ver também a contribuição de Georges Vigarello para a questão em **Le corps redressé**. Paris: Editions Universitaires, 1978.

participação própria do sujeito. Enfim, o autor mostrou como uma instância pedagógica substituiu a mão adulta ou os aparelhos de contenção que se limitavam a prolongá-la sobre os corpos jovens, misturando instrumentos móveis e dispositivos espaciais para “corrigir” a motricidade (VIGARELLO, 1995, p. 35). Mesmo atenta ao particular das panóplias corretoras próprias da escola, foi no âmbito da higiene escolar e das suas interfaces com a saúde pública que a historiografia da educação problematizou melhor o uso desses instrumentos e dispositivos no Brasil. São exemplares de uma reflexão desse tipo os estudos de Vera Regina Beltrão Marques (1994) sobre o discurso eugênico no país, de Heloísa Helena Pimenta Rocha (2003) acerca das relações entre educação e saúde no projeto do Instituto de Higiene de São Paulo e de José Gonçalves Gondra (2000) a respeito da medicina, da higiene e da educação escolar na corte imperial brasileira. Entre uma série significativa de análises da história da higienização e das representações médicas acerca da educação escolar, indiciam a pluralidade e as interseções de dispositivos científicos, religiosos, políticos e pedagógicos de disciplina no que vem sendo chamado de forma escolar da educação¹⁰².

A crítica histórica das construções da psicologia também contribuiu para a compreensão da escola como instituição disciplinar, lugar em que a infância passou a ser objeto de instrumentos inéditos de comparação, diferenciação, hierarquização, homogeneização e exclusão. O problema colocado pela percepção do que se instalou no campo educacional com o início efetivo dos programas de mensuração das aptidões e da capacidade intelectual em populações escolares foi o do sistema de classificação. Marta Carvalho (1997) e Fausto Tavares (1996) estão entre aqueles que destacaram nas práticas de medição e classificação escolar os recursos de maximização dos resultados do ensino simultâneo e seriado o horizonte ideológico da diferenciação que não é a dos atos, mas dos próprios indivíduos, de sua natureza, de sua virtualidade, de seu nível ou valor. Suas análises sustentam uma compreensão do caráter ordinal das sanções escolares, sobretudo, no que tange a normalização da existência cotidiana. Em um sentido semelhante, Maria Helena Souza Patto (1987) pensou a classificação das diferenças individuais de crianças em idade escolar primária nos termos de manifestação dos critérios de interesse de um sistema de poder, do seu afloramento no

¹⁰²Nesse sentido, observar os resultados das pesquisas compiladas por Guy VINCENT (dir.) em **Education prisonnière de la forme scolaire**: scolarisations et socialisation dans les sociétés industrielles, Lyon, Press Universitaires de Lyon, 1994 e, especialmente as conclusões de Guy VINCENT, Bernard LAHIRE e Daniel THIN em “Sobre a história e a teoria da forma escolar”. **Educação em Revista**, n.º 33, p. 7-47, jun. 2001.

domínio da observação. Junto às suas pesquisas do fracasso na escola, a dimensão normalizadora das discriminações operadas na escola ganhou em importância. Patto (1984; 1987) tratou desse tipo de prática escolar como recurso de manipulação da eficiência dos sujeitos na sociedade pois, no seu entendimento, permitiram uma distribuição hábil dos integrados e a identificação dos marginalizados com a conseqüente tomada de medidas técnicas visando à sua reintegração ou segregação. Para ela, medir habilidades e classificar crianças quanto à capacidade de aprender e de progredir pelos vários graus do sistema educacional foi a marca da presença normativa da psicologia na configuração escolar da educação (PATTO, 1984, p. 99).

A história que as considerações sobre os aspectos informais, invisíveis da administração da educação pública produziu foi a que Foucault (1987, p. 120) sugeriu ser preciso escrever em *Vigiar e punir*: “história da racionalização utilitária do detalhe na contabilidade moral e no controle político”. No que denominou *microfísica do poder*, Michel Foucault compreendeu todo um corpo de processos e de saber, de descrições, de receitas e dados. Em primeiro lugar, tomou a distribuição dos indivíduos no espaço, com seus enclausuramentos, suas regras de localização e de enquadramento, como condição fundamental para o controle e o uso de um conjunto de técnicas disciplinares essenciais. Assim, o horário e a elaboração temporal do ato, as correlações impostas entre o corpo e os gestos e entre os corpos e os objetos que manipulam, as otimizações, foram entendidos naquilo que operaram: treinamento útil, controle disciplinar da atividade (FOUCAULT, 1987, p. 127-132). Nesse sentido, Foucault prosseguiu suas reflexões sobre a microfísica do poder indiciando as exigências dessas manobras. Então a organização de durações rentáveis apareceu como resultado de procedimentos variados sobre o tempo. A colocação em série de atividades sucessivas, a imposição aos corpos de tarefas graduadas pareceu a Foucault (1987, p. 134-137) ser a maneira pela qual se fez útil o tempo e possível utilizar os indivíduos de acordo com o nível que ocupam num dado recorte segmentar, numa serialização ou totalização específica. A exigência de composição que surgiu com essa redução funcional do corpo encerrou as descrições do investimento político e detalhado da disciplina sobre o sujeito em *Vigiar e punir*. A idéia fulcral dessa parte do texto de Foucault foi que os efeitos de poder da disciplina aumentaram ao máximo pela articulação combinada das peças elementares de que ela se compunha. A partir disso, o autor tratou da arte de construir, com os corpos, as atividades codificadas e as aptidões formadas, aparelhos em que o produto de diferentes forças se encontrava majorado por combinações calculadas. Com isso,

Foucault pôde discriminar as várias maneiras pelas quais uma arte assim se constituiu. Através do corpo que se constitui como peça, das várias séries cronológicas que a disciplina deve combinar para formar um tempo composto e de um sistema preciso de comandos ele recuperou representações de um controle minucioso, de uma arquitetura, de uma mecânica, de uma economia das coerções contemporâneas.

Desde o controle e o exercício dos corpos individuais, até às multiplicidades mais complexas de utilização dos gestos, do tempo e dos espaços, Foucault (1987, p. 138-142) localizou as quatro grandes técnicas da disciplina: construir quadros, prescrever manobras, impor exercícios e organizar as forças. Reconheceu ainda os recursos dessa espécie de anatomia política do detalhe. Para as preocupações de Foucault, a análise de instrumentos tão simples quanto o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame levaram a fortes implicações teóricas. Não só porque ele entendeu esses instrumentos como os vetores de uma tecnologia específica de poder, mas principalmente por permitirem que repensasse o regime disciplinar das sociedades atuais. De fato, no que concerne a *Vigiar e punir*, a importância, nas relações de poder, do tema do olhar, da vigilância, da transparência, a possibilidade e o desejo de fazer funcionar um poder mecânico e autômato, a vontade incessantemente manifestada de organizar seus dispositivos já no século XVIII constituíram o objeto da análise. Por isso, nessa obra, Foucault não defendeu a tese de uma normalização maciça, mas a de um poder que age pelo efeito de uma visibilidade geral, como no caso da vigilância, da fiscalização e da inspeção. Em vez da história de diversas instituições disciplinares, descreveu o funcionamento de um sistema relacional que diferencia as pessoas umas das outras, mensura em termos quantitativos e hierarquizados as capacidades e valores e coage de acordo com uma conformidade a realizar. E, enfim, mais que o átomo fictício de uma representação ideológica da sociedade, em *Vigiar e Punir*, Foucault (1987, p. 160) percebeu o indivíduo como o efeito e o objeto de poder, como o efeito e o objeto de saber, decompôs a prática do exame naquilo que é de combinação das técnicas da hierarquia que vigia e de sanção que normaliza.

A influência de *Vigiar e punir* sobre a história da educação está em diferentes abordagens do triunfo técnico e cívico da escola ou do seu funcionamento interno¹⁰³.

¹⁰³ Uma reflexão mais pormenor dos modos como as abordagens de Michel Foucault afetaram a história da educação pode ser encontrada no trabalho de José Gonçalves GONDRA sobre a questão em “Paul-Michel Foucault – uma caixa de ferramentas para a História da Educação” publicado entre os estudos compilados por Luciano Mendes de FÁRIA FILHO em **Pensadores sociais e história da educação**, Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 285-309.

Um número significativo de estudos históricos focaliza as práticas de leitura e escrita na escola segundo o conjunto de obrigações disciplinares que então se impôs. Os debates em torno da caligrafia muscular e do cultivo da leitura silenciosa já contam com uma bibliografia interessada no tipo de normalização que receberam a partir de mudanças nas relações espaciais, materiais, temporais e sociais estabelecidas no interior da escola primária¹⁰⁴. Existem também estudos sobre a higiene escolar e a psicologia educacional atentos à espécie de fabricação da individualidade celular, orgânica, genética e combinatória de que Foucault fala. Sobretudo as décadas de 20 e 30 do século passado estão esquadrinhas por pesquisas assim. Momento de busca do que os educadores denominavam racionalização dos processos educativos, o período no Brasil foi objeto singular de reflexões a respeito dos mecanismos científicos-disciplinares utilizados no ensino elementar. As pesquisas acerca desses mecanismos têm mostrado de modo muito explícito como se deu então a exploração e uma programação de forças físicas em pedagogia¹⁰⁵.

De outra parte, a preocupação com os espaços na aprendizagem aparece principalmente em pesquisas acerca da arquitetura escolar. Como arte de distribuições disciplinares, como programa educador ou como equipamento urbano, a arquitetura escolar é o motivo de um interesse sistemático pelas funções produtivas, simbólicas e de controle das instituições de ensino. É o caso das monografias cujo tema são os prédios que as administrações Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira edificaram para escolas na cidade do Rio de Janeiro. Beatriz de Oliveira (1991), Célia Dantas Dórea (2003) e Diana Vidal (1994) tratam da mensagem estética, cultural e ideológica que essas construções veicularam não só a partir de suas múltiplas representações, percebem ainda os seus dispositivos de vigilância, classificação e controle dos indivíduos.

¹⁰⁴ Observar, especialmente nesse sentido, as análises de Diana Vidal, “Da caligrafia à escrita: experiências escolanovistas com caligrafia muscular nos anos 1930”, **Revista da Faculdade de Educação**, vol. 24, n.º 01, p. 126-140, jan./jun. 1999; de Luciano Mendes de FÁRIA FILHO (org.), **Modos de ler, formas de escrever**. Belo Horizonte, Autêntica, 1999 e de Isabel de Lourdes ESTEVES, **As prescrições para o ensino da caligrafia e da escrita na escola pública primária paulista (1909-1947)**, Dissertação de mestrado, FEUSP, São Paulo, 2002.

¹⁰⁵ Cf. trataram a questão Marta CARVALHO. (“Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas”, publicado em FREITAS, Marcos Cezar de (org.) **História social da infância no Brasil**, 4ª ed., São Paulo, Cortez, 2001, p. 291-310); Regina Helena de Freitas CAMPOS (“História da psicologia e história da educação – conexões”, em VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima e [orgs.] **História e historiografia da educação no Brasil**, Belo Horizonte, Autêntica, 2003, p. 129-158 e Mitsuko Aparecida Makino ANTUNES. **(O processo de autonomização da psicologia no Brasil – 1890/1930: uma contribuição aos estudos em história da psicologia**. Tese DE doutorado, PUC-SP, São Paulo, 1991).

Os tempos da escola são igualmente alvos de prescrições para ajustar o corpo a imperativos disciplinares e, de fato, foram estudados dessa maneira. As alterações que Carneiro Leão e Fernando de Azevedo promoveram na grade diária das disciplinas têm análise demorada de José Cláudio Sooma Silva (2004). Sobre o conjunto de obrigações imposto pela reforma do currículo, o estudo de Sooma Silva (2004, p. 126) pontua os procedimentos de controle dos costumes e das condutas dos escolares que viabilizou na instrução pública dos anos 1920. Mesmo as estratégias para se construir uma força produtiva a partir da escola são tema de investigação. No caso dos cursos domésticos das escolas profissionais femininas do Distrito Federal, a percepção dos mecanismos educacionais do fazer doméstico como produtores de representações sociais de competência, disciplina, eficiência e feminilidade surgiu de descrições precisas da constituição de espaços físicos específicos para a prática do ensino doméstico, do preparo das mulheres para a realização dos afazeres domésticos, para o cuidado da família e para o exercício do trabalho doméstico remunerado (cf. RODRIGUES, 2002).

Pelo tipo de enfoque e de interpretações que induziu, as concepções de Foucault acerca da racionalização utilitária do detalhe tiveram muita importância para a compreensão histórica da escolarização. Sua atenção aos processos disciplinares foi a de muitas pesquisas posteriores, seja quanto ao objeto de estudo, seja quanto às abordagens e problemas da história da escola e da educação pública. Sob a perspectiva da eminência do detalhe, da microfísica do poder, a história de que entre 1922 e 1935 participaram as políticas públicas de educação na capital brasileira foi a da disseminação dos dispositivos de controle da população escolar.

A arquitetura que definiu o referente pedagógico e cultural utilizado nas escolas satisfaz novas necessidades de arranjo, de vigilância e inspeção das crianças. Tradicional brasileira, como exigiu Fernando de Azevedo, ou funcional, como preferiu fazer Anísio Teixeira, conformou os prédios escolares não só como espaços úteis do ponto de vista pedagógico, mas enquanto lugares de um determinado regime de educação. Também as modificações na graduação do ensino, na grade disciplinar da escola e na elaboração temporal do ato educativo produziram efeitos sobre as rotinas da aprendizagem. Os programas escolares e o próprio desenrolar das atividades pedagógicas definiram o tempo psicológico do interesse para a educação elementar.

Sem descuidar do esmiuçante controle da regularidade dos exercícios e da repetição dos ciclos do trabalho educativo, os responsáveis pelas reformas do ensino na capital compreenderam as necessidades psicológicas da atenção da criança, redefinindo

os ritmos da progressão de cada uma no sistema de ensino. Os métodos ativos, que desde Carneiro Leão alcançaram de forma explícita as orientações oficiais dirigidas aos docentes, supunham igual penetração e diferenciação da norma. Para abrir à atividade da criança novos campos de observação, os reformadores do ensino valorizaram a participação consentida, o envolvimento consciente em experiências submetidas a variações e avaliações. À época das apostas iniciais nos estudos do meio, nos centros de interesse, nos projetos educativos e no *self-government* como métodos de ensino, ocorreu uma construção mais elaborada das autonomias: domínio e disciplina interior predominaram.

Tanto quanto as liberdades, o corpo das crianças percebeu as dominações da instância pedagógica concebida para orientar-lhe e as latitudes dos domínios que ela circunscreveu. Todo o investimento feito então para o aparelhamento sanitário das escolas e para a obtenção de uma conduta higiênica e saudável das crianças fez alastrar prevenções a uma vida viciosa e doente, inspeções, exames, educação física e visitas domiciliares. Em nome do aprimoramento da raça, o conjunto constituído por medicina e higiene foi um elemento de intervenção social de importância considerável nas escolas públicas da capital. Já as práticas de uma coerção insistente, de um treinamento indefinidamente progressivo, que a escola ainda agora manteve como regime, permaneceram cotidianas, anônimas... inconfessáveis.

A acomodação dessas práticas em instituições de coordenação e centralização mais que “informar” o comportamento dos indivíduos, serviu de agência para a percepção e apreciação de fenômenos educacionais coletivos. Junto ao que se proveu de direitos a criança, se considerou dos seus impulsos, das suas capacidades e das suas diferenças e se lhe concedeu em liberdade, as reformas do ensino entre 1922 e 1935 fizeram as muitas tecnologias de uma racionalidade própria a aprendizagem escolar funcionarem.

Não só o domínio técnico das energias e das populações escolares mas, também, os mecanismos para sua organização e qualificação foram instituições pelas quais a administração central do ensino transmitiu e enunciou idéias, informações e atitudes. Procedendo a uma avaliação do seu exercício a frente da Diretoria Geral de Instrução, Carneiro Leão (1926, p. 198-199) apresentou os meios que encontrou para saber as quantas andava o ensino, os resultados de tais ou quais providências tomadas e quais as novas medidas a tomar: serviço de estatística e controle dos registros e do movimento de papéis da Instrução. Preocupado com a articulação e eficiência desses meios,

Fernando de Azevedo contribuiu para o aperfeiçoamento dos serviços de escrituração quando criou uma quarta seção na Diretoria de Instrução, encarregada da estatística e do cadastro escolar¹⁰⁶. Conforme discutido no primeiro capítulo, ao regulamentar o funcionamento daquela seção de serviço, Azevedo previu funções de estatística geral do ensino público, de recenseamento e cartografia, de inventário de móveis e material escolar e de preparo das fichas prediais das escolas¹⁰⁷. Anísio Teixeira adotou uma visão ainda mais ampla sobre a questão ao constituir o Departamento de Educação a partir de divisões especializadas, compreendendo seções de medidas e eficiência escolares, de ortofrenia, de antropometria, de recenseamento, de estatística, de aparelhamento e diversas superintendências. A contínua instalação e aperfeiçoamento dos instrumentos de quantificação, classificação e previdência que assim sucedeu à administração pública do ensino serviu para cingir as instâncias de todo o investimento reformista. As práticas contábeis e os equipamentos encarregados da circulação de conhecimentos, experiências e resultados ofereceram informações centrais para o tipo de ascendência que se pretendeu criar, não mais sobre as crianças, mas sobre os fenômenos resultantes do seu agrupamento escolar.

Em razão disso tudo, a elaboração estatística, o cálculo das correlações, as medições globais transformaram meras tentativas de retificação, de anulação de um mal no sistema de educação numa abrupta imposição da norma.

Com efeito, não foi o regime de educação, seus fundamentos, que visaram as ponderações de Carneiro Leão (1926, p. 217), mas os meios para a sua direção. Entre 1922 e 1926, o diretor geral de instrução cuidou da coordenação dos aparelhos de ensino da capital. Principalmente, procurou tratar de tudo quanto pudesse dar uma impressão de conjunto clara e precisa ao sistema escolar do Distrito Federal. Nesse sentido, mais que perceber a difusão de normas e planos a partir da Diretoria Geral de Instrução como um problema administrativo, Carneiro Leão conseguiu fazer da generalização das exigências programáticas um domínio da administração do ensino público.

Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira fizeram explorações mais sistemáticas nesse âmbito, concentrando-se nas operações institucionais de açambarcamento das responsabilidades de inspeção e direção e nos processos de informação. Desde a reforma da Diretoria de Instrução que, em 1928, setorizou o técnico e o administrativo,

¹⁰⁶ Decreto n.º 3.281, de 23 de janeiro de 1928, cf. o art. 7º, alínea b.

¹⁰⁷ Decreto n.º 2.940, de 22 de novembro de 1928, cf. determinações do art. 8º.

o planejamento e o registro estatístico, até a criação do Departamento de Educação, com todas as suas especializações, sobressaiu o apelo a uma direção uniforme. Por meio da multiplicação dos aparelhos de recenseamento, cadastro e inventário ocorreram ajustamentos proveitosos para a aplicação de um controle centralizado e sistemático da educação pública. Ao que entendeu ser uma despropositada autonomia de inspetores de ensino e diretoras de escola, Anísio Teixeira opôs organismos diferenciados de comando e assistência técnica, articulados nos objetivos, comuns aos que velavam pelo mister de educar e subordinados a sua autoridade. Também as publicações da Diretoria Geral de Instrução receberam atributos semelhantes. Como dispositivos de formação docente, os impressos permitiram, além da manipulação de algo da sorte dos artifício da comunicação, prescrição bibliográfica, modelização de práticas de leitura e divulgação de preceitos metodológicos. A publicação do *Boletim de Educação Pública*, a distribuição de livros, programas e guias curriculares e a organização de bibliotecas escolares e de uma biblioteca central para professores interessaram à direção do ensino entre outras razões por trazerem as idéias, os saberes e as informações que sustentaram suas políticas. De modo que esses foram recursos adequados para o *controle doutrinário da escola*, na feliz expressão de Marta Carvalho (2002).

Entre enquadramentos e mediações tomou forma todo um programa de normalização dos fluxos e circulações nos serviços de educação da capital e de regulamentação das suas manifestações.

conclusão
a estratégia como invenção

Uma abordagem conclusiva das estratégias que levaram à reestruturação da Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal suscita articulá-las, cotejar as maneiras pelas quais possibilitaram modificar o regime administrativo da educação à época. Inicialmente, interessa destacar a rede de funções interagentes por que então se fez associar pessoas e órgãos burocráticos no empreendimento das reformas da educação pública da cidade do Rio de Janeiro. Uma vez que o controle do trabalho educativo das escolas e da docência, do sistema educacional e da população escolar dependeu da criação de recursos de organização, cumpre explicitar ainda as suas conexões circulares, internas aos serviços escolares da capital. De outra parte, há uma notável oposição operacional, concentrada em procedimentos de gestão, que diferenciam as ações de Carneiro Leão, de Fernando de Azevedo e de Anísio Teixeira. E é a unicidade de um projeto político de educação para o país, muitas vezes visto como comum aos “pioneiros da educação nova”, que cede diante do pulular de séries e séries de microatividades diferentes. Comparando os fazeres administrativos então utilizados, é possível contrastar muitas das idéias então formuladas ou propostas. Fica igualmente acentuada a dimensão inovadora, engenhosa e criativa dessa experiência que é a da reforma educativa. Assim, a maneira de arranjar e combinar meios, os manejos e

manobras para contornar os obstáculos cotidianos levam a considerar não tanto a conjuntura política da escolarização, mas as respostas que as práticas ordinárias da administração educacional lhe deu. Entre 1922 e 1935, as mudanças que acompanharam o fim da Primeira República solicitaram soluções em quantidade no Distrito Federal, e não sem fixar sobre as práticas escolares todo um novo horizonte de conhecimentos possíveis.

As estratégias que colocaram em cena a formação do magistério em serviço, a Escola Nova ou o Departamento de Educação na capital fizeram interagir elementos de interesse pessoal, trabalho burocrático, regras e categorias jurídicas, controle estatístico. Também compreenderam muitos pontos de vista e objetivos diferentes, sendo cada um deles fator circunstancial de um cálculo político, de um fazer próprio à ocasião. Sobretudo, essas estratégias proveram a intensa atividade organizacional da qual provinham com instrumentos de governo que, para além das leis, foram procedimentos, implantações de detalhes tecnológicos, de processos, mesmo ínfimos, decisivos para uma reestruturação do ensino. Por tudo isso, interessou à análise os elementos que nas reformas educativas foram postos em relação entre 1922 e 1935. É bem nesse sentido que ainda cabem algumas considerações acerca da maleabilidade dos seus dispositivos, do desenvolvimento das realidades diversas que se articularam umas com as outras no momento de sua implementação.

rede de funções interagentes

Por entre as reformas da Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal no período de 1928 a 1933 transparece a articulação de diferentes conjuntos de práticas de controle. Prevista ainda em 1924 por Carneiro Leão, a modificação do funcionamento do expediente interno da administração central do ensino fez esses conjuntos aparecerem como regimes de políticas e jurisdição específicos. Um plano de ação, os enunciados que o explicavam, a lei que lhe dava valor coativo ou as instituições que lhe deram corpo eram a generalização e a conexão de técnicas diferentes, cuja utilização devia responder a objetivos locais de aprendizagem escolar, de formação docente ou mesmo de administração. A maneira de visar, através de manobras

organizacionais, a certos efeitos, de calcular sua utilidade, de lhes encontrar justificativas e de otimizar os resultados pareceu, nesses anos, atrelada a dois esquemas principais de interação. Num deles, aquilo que regulava as maneiras de fazer era predominantemente prescritivo. Sobretudo nesse primeiro esquema, interagiu o conjunto de regras, de preceitos e de procedimentos formais que regulamentaram os órgãos centrais da administração do ensino, os expedientes burocráticos, o funcionamento do sistema educacional e dos dispositivos de controle da população na escola. Noutro esquema, as ações motivadas em negociação acerca das práticas já instituídas predominaram. Em torno dos cursos de formação docente, da edificação de escolas, dos periódicos educacionais e publicações oficiais, das disputas políticas e da avaliação dos resultados existiu todo um repertório de iniciativas postas à prova e, nesse sentido, propositivas. Ainda que analiticamente seja possível distinguir um esquema do outro não se tratou aqui de acercar-lhes em instâncias singulares, mas de trazer elementos para o entendimento das suas relações e canais de comunicação, dos pontos de apoio recíproco, quando então formaram uma rede de funções interdependentes.

O sentido dado por Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira a essa rede de funções coincidia com a idéia que faziam de um sistema educacional. Quer dizer que a eles pareceu necessário dispor conjuntamente do regulamento de ensino, do expediente de serviço e de um trabalho educativo específico para organizar em sistema a educação pública. As reformas que promoveram no aparato escolar da capital federal logo transformaram em empenho centralista as alterações no papel e no significado da administração do ensino e a configuração institucional de um novo modelo escolar em apelo urgente. No entanto, não sem precisar utilizar sempre de meios, das práticas de que dependia o bom exercício da direção do ensino público. Também a capacidade de manter relações interpessoais nos círculos intelectuais e políticos, de observar os trâmites administrativos da inspeção e controle escolar e de comunicar bem princípios diretores e resoluções foi decisiva para as ambições de reforma educacional entre 1922 e 1935. Assim, o instrumento das nomeações e do trabalho comissionado, o *Boletim de Educação Pública*, a estatística, a avaliação da atividade docente e do rendimento escolar das crianças pareceram imprescindíveis para fazer que interagissem as diversas funções dos serviços escolares. Em todo o período as combinações entre as práticas de que dependiam o fazer e as razões administrativas oscilaram, trazendo visível a marca da história. Por essa razão, privilegiei o estudo das possibilidades de ação específicas às instituições de organização do ensino. As considerações feitas aqui acerca dos objetivos

sociais que se puderam alcançar à época, que então se fez de modo a alcançar, foram quanto às diligências que viabilizaram a edificação de escolas elementares, a criação das Escolas Secundárias Técnicas e da UDF, os serviços de saúde escolar e a classificação das classes.

Assinalando nitidamente um amplo processo de reajustamento da educação pública, o advento reformista dos anos 20 e 30 do século passado marcou a organização administrativa e pedagógica do ensino com a inserção compulsória da população. Ocorreu que o aporte de recursos para a maximização e intensificação dos processos de formação escolar fez também do sistema educacional um serviço público de envergadura. Na legislação, nos textos programáticos ou de relatório havia triunfado a idéia de uma educação em massa da população, indicativa do que devia ser a administração pública do ensino. Sucedeu-se um minucioso trabalho para impor à percepção que se tinha dos meios de ação administrativa contornos bem determinados, para apresentá-los como dispositivo de controle, classificação e diferenciação social. Foi basicamente essa a função das estatísticas, que mostravam a expansão, o rendimento e a distribuição das classes escolares. Entretanto, toda uma série de finalidades específicas apareceu comprometida com o aumento da população escolar, sendo também objetivos administrativos. Nesse sentido, primeiro a criação da Subdiretoria Técnica da Diretoria Geral de Instrução Pública e, depois, do Departamento de Educação cumpriram um papel de ampliação, ainda que somente na formulação dos princípios gerais de organização do ensino. As próprias ações sobre o magistério, o seu enquadramento na carreira e as suas relações com a burocracia do serviço escolar, atenderam uma pauta cujos fatores técnicos principais concerniam ao atendimento da demanda. Não só os cursos de formação docente regular, de especialização ou as conferências pedagógicas mas o trabalho comissionado e extraordinário assumiram por função principalmente mostrar que a criança ou o jovem adolescente era um elemento central da educação.

Paralelamente, a docência passou a ser o foco de um aparelho de Estado que buscava influir sobre a população ou, ao menos, forçar uma reformulação do magistério nas instituições escolares. Situação essa que levou o professorado ao interior dos quadros administrativos também para colaborar com a ação executiva dos serviços educacionais. Mas pareceu ser o desempenho de um sem número de funções extraordinárias que a docência decididamente assumiu nas escolas. As caixas escolares, o copo de leite ou o prato de sopa, o cinema educativo, as disciplinas extracurriculares, as práticas de promoção de saúde entre outras instituições auxiliares proliferaram em

número com o agenciamento do magistério. O *Boletim do Professor* e os quadros de classificação na carreira serviram para promover a prática desses serviços e, assim, melhorar não só o atendimento escolar, mas suas formas de controle e acolhimento. Ainda que apenas oficializando, para efeitos de enquadramento funcional, procedimentos parcelados e difusos espontaneamente realizados pelo magistério desde a tempos, as manobras sobre a carreira docente induziram a modos de comportamento social e de aquisição de aptidões profissionais. Uma outra maneira da administração pública dispor do trabalho docente foi revivificar a prática pedagógica com base nas contribuições teóricas de diferentes áreas do conhecimento tido como científico. Para tanto contribuiu com a instituição de processos específicos e autônomos de formação de professores. As transformações por que passou a Escola Normal até funcionar como Instituto de Educação refletiram entre outras coisas todo o universo social e cultural da ação sobre as atividades do magistério naqueles tempos. O ensino da psicologia experimental e da sociologia, a adesão aos princípios ativistas da pedagogia, o modo como preparou os quadros do magistério e o conjunto normativo que consolidou a Escola de Professores circunscreveram os fundamentos do sistema escolar e o estatuto e os papéis desempenhados pelos profissionais da educação.

Arrojada num processo de renovação do funcionamento escolar e da atividade docente, a administração central do ensino incrementou órgãos de estudo, coordenação e elaboração de planos, como ainda aparelhos de fiscalização, orientação e assistência. Atendeu as necessidades sentidas no sistema escolar com novas instituições, ela própria funcionando na forma de instrumento privilegiado para a direção e controle de serviços técnicos e especializados. Essa era a característica crucial e que indicava todo o alcance das reformas educativas entre 1922 e 1935: uma gestão que correspondeu ao encadeamento de instâncias diversamente instrumentalizadas para interpelar o trabalho educativo. Toda a quantidade de estatutos legais e de tarefas e ocupações que então atingiu a educação pública do Distrito Federal foi parte indissociável da estrutura operacional da administração. Mesmo sendo a palavra de ordem daqueles tempos condenar o entrave burocrático e o papelório do expediente do ensino público, a burocracia se tornou condição para moldar os fins profissionais e os procedimentos da docência por meio de práticas como a supervisão e as promoções. Sem poder para exigir a aderência às normas ou práticas colegiadas, o magistério viu a sua autonomia ser cada vez mais cuidadosamente administrada. Além disso, os problemas levantados na implantação das propostas administrativas impulsionaram muitas estratégias para

controlar o exercício da docência como o foram os cursos de formação em serviço, o trabalho comissionado ou as escolas experimentais. Um efeito notável dessas investidas pareceu ser o enorme estímulo ao desenvolvimento das ciências da educação. Daí o estabelecimento de formas de conhecimento como a história da educação, a administração educacional, a psicologia experimental e a puericultura, dentre outras, financiadas no âmbito das instituições de formação de professores, para justificar a organização uniforme da prática do trabalho escolar. Também na teoria, a ampliação inaudita das regulações das formas escolares de ação educativa encontraria um meio de auto-afirmação.

Decorrencia direta da atitude reformista daqueles tempos foi a intensidade com que o poder executivo legislou sobre a educação. Desde a promulgação do Código de Educação de 1928 até o volumoso acréscimo de decretos que Anísio Teixeira lhe somou, as principais aspirações de mudança sucederam de projetos do executivo ou de medidas da sua lavra. Antes disso tudo, a organização em forma de *Digesto* da legislação de ensino em vigor até 1926 já havia mais que mostrado ser essa uma prática comum, advertido sobre a sua importância para a administração. Assim, compendiando, desenvolvendo a golpes de lógica e de doutrina ou solucionando as inevitáveis contingências das circunstâncias, o envolvimento de Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira com as práticas de produção da lei foi impetuoso. E não se resumiu em um desejo de forjar instrumentos ou mesmo estratégias para aplicar à capital do país as técnicas de educação desenvolvidas na Europa e Estados Unidos. Sobretudo, significou um empenho sério e conseqüente de assegurar a independência e autonomia de um amplo serviço social sob as vistas do Estado e com recursos públicos. Nesse sentido, um conjunto de medidas normativas e regulamentações diversas visaram garantir a gestão lúcida e eficiente do que se chamava, nos textos do início do século passado, de aparelho de educação. Conseguindo reformar e ampliar em múltiplas repartições a administração do ensino público, a legislação do ensino serviu para configurar as formas e os níveis de atuação sobre o aparato escolar de maneira a se poder articulá-lo, reordená-lo e desenvolvê-lo. Por aí também ficou aumentada a oferta de atuação em postos destacados do magistério oficial. Ocorreu de ser ainda esse o instrumento que habilitou a direção de ensino a constituir em rede de instituições e serviços as relações entre a população, a escola e o poder público, sendo que a própria legislação foi uma área de manobra, um móbil útil às estratégias subjacentes à implantação de uma política educacional.

Com as ambições que haviam sido apropriadas e agenciadas por Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira e seus colaboradores mais diretos entrou em cena toda essa rede de ações coordenadas. O período 1922-1935 estabeleceu conexões decisivas para gerir em profundidade, em fineza, e no detalhe o conjunto constituído pelas instituições e pelos procedimentos da educação pública e pela população escolar. Foi quando a reforma administrativa da Diretoria Geral de Instrução Pública animou a vida funcional das escolas, com a redefinição dos critérios de promoção na carreira, cursos de formação em serviço e especializações em nível superior ou no exterior, concursos e... idéias. É também esse o momento em que as novas escolas públicas e as escolas experimentais encorpam desde a arquitetura até os dispositivos disciplinares e condensaram em ritos as práticas que valorizavam a ação e a experiência da criança no seu processo de aprendizagem. Nesses termos, ocorreu como que uma composição solidária entre as certezas científicas, as operações expansionistas da escola e os postulados administrativos do reformismo de causa educacional. A espécie de enquadramento funcional do trabalho educativo das escolas que em 1935 culminou na Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal logrou articular ensinos regulares, modos de disciplina e oportunidades escolares num sistema de educação pública que, para melhor se estender, antes sofisticou os dispositivos de perpetração e diferenciação das normas. Através de procedimentos instituídos a partir das próprias escolas, as reformas do ensino daqueles anos na capital federal impulsionaram dinamismos de controle perseverantes sobre a docência e a população escolar. Ao estabelecer práticas organizadoras do cotidiano escolar capazes de variar, como em um caleidoscópio, as políticas educacionais que as reformas educativas exibiram entre 1922 e 1935 mostraram-se ser um golpe de mestre.

ação estratégica na implantação das políticas educacionais

Em relação a “um saber de experiência feito” que seria o resultado da apreciação de Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira do próprio trabalho nem tudo é cálculo consciente. É comum reduzir as suas ações à consciência calculista que os relatórios administrativos, os relatos ou os textos de ocasião expressavam. No entanto, os procedimentos que privilegiaram nesses registros foram apenas a parte capaz de

justificar uma alteração no funcionamento escolar ou do seu sistema de educação. Restaram sem descrição outros procedimentos igualmente satisfatórios para constituir um próprio de poder mas que, estabelecidos monologicamente, prescindiram de qualquer referimento comunicativo. Isso deixou inconfessa uma atividade inumerável de improvisação e de invenção sobre a experiência cotidiana. Sob as escolhas entre as muitas idéias formuladas ou propostas a partir de pontos de vista diferentes e o repertório de operações que circunscrevem está também um uso autônomo da organização institucional, uma consciência prática das operações possíveis. Nesse sentido, as teorias da ação social ensinam que muito raramente as estratégias se apoiam numa “intenção estratégica” dos agentes. No mais das vezes visam um estado de satisfação do sujeito, são respostas adequadas às conjunturas (GIDDENS, 1979, 1989; HABERMAS, 1970, 2004; BOURDIEU, 1996). Portanto, a análise de lugares cuidadosamente circunscritos e sobretudo da Diretoria de Instrução também trazem elementos para o entendimento das relações de força e poder constituídas pelas estratégias de reforma da educação pública. Particularmente, respondem ao interesse de perceber nas atividades de planejamento e controle da administração geral do ensino, os arranjos que se realizaram sem ser vistos, perceptíveis apenas por causa das práticas que fizeram instituir.

Ao interrogar-se sobre os modos de administrar o trabalho educativo, a pesquisa explorou vários aspectos da organização da Diretoria Geral de Instrução na convicção de que essa foi a instância central de controle e implantação das políticas públicas de ensino de então. Observados com base nos discursos sobre as urgências educacionais, a rotina burocrática e os costumes políticos constituíam os obstáculos à profissionalização e *cientifização* dos serviços escolares. Mas como bem demonstrou o caso das reformas da educação pública da cidade do Rio de Janeiro, a *funcionarização* da docência assumiu um papel relevante no empreendimento de especialização e racionalização do ensino. Haja vista que envolveu a avaliação do comprometimento do magistério em atividades extraordinárias ao exercício da regência e a contratação e formação de novo quadro de especialistas para atuar em educação, a reorganização da carreira docente deu um lugar para as tarefas administrativas. A promoção por merecimento e o reconhecimento público das atribuições da docência passaram pelas incumbências de superintender um turno de aula, secretariar ou desempenhar funções no almoxarifado, na caixa escolar e em comissões das inspetorias de instrução. Todo um conjunto insípido e mezinho de atividades, mas indispensável ao funcionamento cotidiano das

escolas, absorveu parte do magistério em serviços de escrituração, classificação, pesquisa e tabulação de resultados. Outros diriam: na tecnocracia.

E, no entanto, a Diretoria Geral de Instrução não tinha só serviços técnicos e burocracia, formalidades. Ainda que utilizando documentos produzidos no âmbito dos grupos que a comandaram e do regime de práticas do qual dependeu seu funcionamento, este estudo buscou captar as operações informais, as manobras mais sutis da ação cotidiana no interior dessa repartição. Ao reunir os matizes dos relatos instaurados sobre o trabalho na Diretoria Geral de Instrução Pública, a pesquisa encontrou os vestígios de uma experiência de gestão que foi adquirida através da conduta cotidiana.

Assim, o ambiente do trabalho ordinário pareceu reunir os principais indícios de uma atividade ubíqua, silenciosa e pouco percebida no que se circunscreveu como próprio da administração educacional. Não por acaso, portanto, a formulação do grupo de trabalho foi um fator sempre presente nos testemunhos acerca dos expedientes de reforma, sendo as reuniões, as comissões e as designações o motivo de diversos tipos de considerações. Sobretudo a motivação, o engajamento e o espírito de corpo que se conseguiu dar, por meio dessas ocasiões, aos colaboradores do empreendimento de reforma do ensino ganharam a memória de Pachcoal Lemme (1988) e de Juracy Silveira (1960). A prevalência do clima participativo na divisão das tarefas e no seu encaminhamento permitiu experimentar formas de organização capazes de criar especializações e áreas de atuação fundamentais ao desenho da carreira docente.

Já a escolha de conduzir o expediente da Diretoria Geral de Instrução Pública de modo compósito, isto é, subdividindo a autoridade por seções, fez da direção do ensino uma arte das afinidades. Por vezes sublinhada nos relatos daqueles que trabalharam junto à direção central do ensino, essa foi a arte de compor a unidade da ação em meio a presença de intelectuais, técnicos, professores e funcionários de carreira. Mais que a formação do grupo de trabalho, distribuir as tarefas envolveu sensatez e sensibilidade para dar uma mínima articulação às instituições do ensino público. E mesmo o desejo constante de inovação organizou parte importante do processo de trabalho em função das atividades de divulgação de metodologias de ensino e de novos equipamentos educacionais, através do *Boletim de Educação Pública* ou de exposições didático-pedagógicas e comissões de estudo e experimentação. Outra dimensão do empreendimento de difusão e propaganda das iniciativas da administração do ensino dizia respeito às suas relações com a imprensa. A intensa cobertura que as reformas do

ensino tiveram, sobretudo a partir de 1927, sugeria facilidades no trânsito de algumas das autoridades do ensino junto aos órgãos de imprensa da capital.

Igualmente, a busca de interação com a docência marcou o trabalho na Diretoria Geral de Instrução Pública. Foi grande e profuso o empenho na atividade formativa, com o qual a administração assegurou simultaneamente para si a conservação do patrimônio comum cognitivo e a difusão dos seus ideais de educação. Além disso, os vários cursos de especialização consolidaram a autoridade de muitos dos colaboradores da direção do ensino no seio do magistério, seja como técnico ou enquanto autor. Inversamente, foram um lugar para também avaliar e selecionar os melhores talentos a serem inseridos nos grupos consolidados.

Ainda as preocupações com a infra-estrutura dos serviços de gestão do ensino renderam duas manobras de transferência das instalações da Diretoria Geral de Instrução Pública. Os efeitos que resultaram da sua mudança do prédio da Prefeitura para a Escola Deodoro da Fonseca e desta para o antigo edifício da Escola Normal acompanharam o processo de especialização dos serviços educacionais que Fernando de Azevedo encetou e Anísio Teixeira completou. A organização de um local físico para a Diretoria de Instrução que fosse também o ponto de encontro do planejamento, da gestão e da pesquisa educacional conferiu para ela condições até o momento inéditas de trabalho. E, de certa maneira, contribuiu para reforçar a fisionomia técnica e especializada dos serviços educacionais.

Enfim, entre as práticas que a administração central do ensino disseminou com o intuito de responder às demandas ordinárias do seu expediente, o senso de oportunidade, a sagacidade e a previsão dos comportamentos cotidianos dominaram lances decisivos. O relato de Carneiro Leão (1926), as memórias de Paschoal Lemme (1988) e os relatórios de Anísio Teixeira (1933; 1935) opõem aos frívolos problemas de controle e administração o testemunho da inventividade com que se pensou realizar a reforma dos serviços de educação da capital. Tão só um ponto de referência formal de ações sem discurso, ainda assim essas descrições foram indicativas dos mais sutis procedimentos de que se investiu o exercício do poder desde a Diretoria Geral de Instrução até o Departamento de Educação.

A organização que Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira seguiram, o modo como delinearam suas atividades na Diretoria de Instrução procederam de mudanças na legislação educacional. Importaram burocracia e formalismo, mas também diferentes manobras de regulamentação do ensino. A reboque

das normas de ingresso na profissão, das condições para o exercício do trabalho, da regulamentação da carreira e da especificação dos incentivos, penalidades e espaços de atuação que ainda uma vez atualizaram, todo um repertório de ações úteis e engenhosamente imaginadas emergiu.

A elaboração dos decretos, exposições de motivos, instruções, regulamentos, portarias, editais e ofícios foi outra instância de práticas mudas. Sobre o trabalho das comissões responsáveis pela redação desses textos e a sua apropriação pelo magistério, a regulamentação, as revogações, pouco há de descrito, atraíram poucos olhares. E, contudo, também aí brilharam inventivas de uma operatividade imediata e precisa. O modo como Carneiro Leão elaborou o *Digesto da Educação*, Fernando de Azevedo o *Código de Ensino* de 1928 e Anísio Teixeira constituiu instituições envolveu subterfúgios e estratégias diversos.

Carneiro Leão reuniu, compilou e organizou a legislação que encontrou em vigor. Recorreu ao ajuntamento e classificação do que havia em matéria de ensino na legislação municipal para contornar os problemas com o manuseio de leis fragmentárias e dispersas. Sobretudo, enfrentou assim a impossibilidade política de ter aprovado pelo Conselho Municipal um novo código de ensino.

Já Fernando de Azevedo fez da apresentação do projeto de lei que reformava o ensino da capital e da sua aprovação e, depois, regulamentação um campo de operações decisivas. A campanha que desencadeou para obter apoio ao anteprojeto de reforma em 1927 incluiu uma visita ao Conselho Municipal, almoço no Rotary Club, cerimônias na Diretoria de Instrução e estreitas relações com a imprensa. Seguiu à aprovação um outro tipo de movimentação, cuja principal característica foi a variedade de dispositivos mobilizados. E então sucederam desde a edição do *Código de Educação* e os cursos de formação do magistério até a inauguração do Almojarifado privativo da Instrução, a edificação de escolas e o lançamento do *Boletim de Educação Pública*, estratégias das quais resultaram tanto práticas organizadoras quanto institucionais. Mais fundamental, entretanto, foi a manipulação do discurso jurídico operada no próprio texto do Código de Educação de 1928. O decreto de reforma do ensino deu soluções propriamente jurídicas para problemas postos pelo contexto educacional quando criou a função de médico-chefe ou reintegrou o Almojarifado da Instrução Pública e interditou o aluguel de casas para servirem como escola. Sobre a infra-estrutura de funcionamento dos serviços escolares esse conjunto de medidas garantiu a consecução de procedimentos

capazes de gerar micro-transformações na logística da inspeção médica escolar, da distribuição de materiais nas escolas e da construção dos prédios escolares.

Entremeio as disposições legislativas, um discurso capaz de operacionalizar com criatividade a racionalidade funcional da Diretoria de Instrução Pública encontrou seu lugar. Com Anísio Teixeira a elaboração de determinações legais adquiriu valor de atividade cotidiana. Sua preocupação com “as contingências inevitáveis das circunstâncias” tornou incessante as tarefas de regulamentação das modificações pretendidas. Anísio Teixeira estruturou instituições e serviços editando seguidamente decretos, regimentos e orientações. Assim reorganizou a Diretoria Geral de Instrução em Departamento de Educação, transformou o funcionamento do sistema escolar da capital e reformou os seus serviços. Sem ilusões quanto aos planos integrais desenvolvidos ao modo do *Código* de 1928, Anísio Teixeira tomou como método a experimentação gradual das soluções e a obediência às condições reais da educação pública. Pouco a pouco enriqueceu o sistema escolar com órgãos de administração técnica, promoveu iniciativas de renovação dos processos de ensino e ampliou o alcance dos serviços educacionais. Em relação aos critérios que Anísio entendeu justificar seus meios de operar as formas jurídicas do discurso educacional, os usos da legislação do ensino expressaram mais que um método, as estratégias de controle e aperfeiçoamento da organização escolar. Por meio de legislação específica, o Departamento de Educação não só incluiu novas práticas aos processos que dirigiu como também praticou manipulações ocasionais e cotidianas das suas normas e coerções.

Com a pesquisa sobre a administração da Diretoria Geral de Instrução Pública pensei poder compreender diferentes estratégias de reforma do ensino e, entrecruzando essa perspectiva, perceber como elas viabilizaram planos e iniciativas de implementação. O intuito de investigar as práticas de organização escolar da educação pública focou então mais que as soluções dadas, os seus artifícios de ordenação e alcance. A investida envolveu fundamentalmente o interesse pelo funcionamento do sistema de educação e pelo controle da população escolar.

Ao descreverem as condições em que o aparelho escolar da capital funcionava, Carneiro Leão (1926), Fernando de Azevedo (1929; 1931) e Anísio Teixeira (1932; 1933; 1935) insistiram em apontar as falhas na execução e articulação dos serviços escolares. A busca que esses diretores do ensino público dirigiram por recursos humanos e organizacionais visou corrigir tais falhas, criar instrumentos novos de controle e escrutínio nos órgãos centrais da administração escolar. Ela incluiu decisões

sobre construção e manutenção de instalações, classificação do magistério no interior da carreira, metodologia e atendimento da demanda.

No entanto, nem só a estrutura funcional dos serviços escolares e sua burocracia sofreu alterações, também a sua dinâmica de ação mudou com as iniciativas dessa década e meia de reformas da educação pública. Houve mudança quando a administração central do ensino carioca alçou como modelo de organização um sistema graduado de escolas, com instituições compactas e articuladoras de procedimentos educativos parcelados e difusos. E mesmo alguns dos mecanismos de enquadramento, coação, vigilância e distribuição de auxílios instalados nas escolas entre 1922 e 1935 modificaram-lhe a organização cotidiana dos fazeres. Sobretudo mudou o âmbito do que era dado aos Estados e Distrito Federal fazerem em relação às reformas do ensino público. Até 1932 restritas às primeiras letras e ao ensino profissionalizante, a Diretoria de Instrução alcançou o secundário no Distrito Federal com a criação das Escolas Técnicas Secundárias e a elevação da formação do magistério ao nível superior por meio da Escola de Professores do Instituto de Educação. Em 1935, o Departamento de Educação tinha reunido todos os tipos de dispositivos de escolarização, que funcionaram disseminados na educação pública. Mesmo refazendo as suas conexões e canais de passagem, dispôs das instituições que já existiam num relacionamento recíproco e estabeleceu outras.

Junto às formas de quantificar, de inspecionar e de disciplinar a população escolar, a classificação dos alunos tendo em vista a homogeneidade das classes foi aquela que mais firmemente expressou o esforço de uniformização de progressos e desenvolvimentos de todo o sistema público de educação no período. A espécie de controle em massa das crianças dependeu de critérios de aferição, exclusão e organização acerca dos quais Anísio Teixeira (1935) demonstrou estar perfeitamente consciente. Nos relatos que produziu sobre a sua experiência administrativa no ensino da capital ficaram claros os múltiplos recursos desse controle, suas instituições e autoridades principais. Mas desde 1924, quando Carneiro Leão vislumbrou o sistema público de educação como um bloco compacto, a gradação contínua das autoridades instituídas, especializadas e competentes e a instrumentação das várias instâncias escolares segundo as práticas sociais de poder e suas tecnologias reguladoras e de dominação ajudaram a definir uma referência de unidade para a organização do ensino do jardim de infância até a Universidade. E de fato, a idéia de sistema educacional foi usada nesse período para lidar com as diferenças sociais da população escolar, e com as

diferenças sociais como problema político, como problema a um só tempo político e científico. No Distrito Federal em particular, prolongar a escolaridade da população foi fundamental para as autoridades do ensino, que implantaram processos cooperativos, ativos e concêntricos ou globais de ensino apostando numa nova fórmula de organização administrativa e pedagógica do ensino. Tais formulações foram utilizadas para fazer perceber a educação como um caminho importante de mobilidade social.

Igualmente, as vantagens dos alunos quanto à assistência dos alunos, às condições de ingresso e à oferta de ensino complementar aos cursos regulares induziram pensá-las como causas do aumento da capacidade de atendimento do sistema escolar e de seus índices de aproveitamento. Mas sobretudo foi a equiparação das escolas e institutos de ensino profissional do Distrito Federal com os cursos secundários federais que, conferindo um maior prestígio cultural para ocupações operárias ou técnico-industriais e de serviços, logrou alterar as expectativas quanto às relações entre os níveis de ensino e a origem social dos alunos na capital. Nesse aspecto, o tema de um sistema escolar servindo de instrumento para promoção social, baseado em regras explícitas e de todos conhecida, foi especialmente apoiado no Distrito Federal com as políticas públicas de educação de 1922 a 1935.

Todavia, em face do advento reformista dessa época ainda uma vez estratégias de formação e distinção escolares pouco explícitas ganharam forma e força. Decerto, entre as muitas maneiras de tornar dócil e útil a acumulação de crianças e jovens, a própria gestão do sistema educacional foi um elemento dessas estratégias.

Estratégias e a invenção do cotidiano

Talvez por serem o registro de *um saber de experiência feito*, os relatórios administrativos ou os relatos sobre a vida na Diretoria Geral de Instrução deixam perceber que Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira estavam envolvidos por um conjunto comum de preocupações. Apresentavam as mesmas inquietações quanto à administração do trabalho educativo, à organização da carreira docente e do sistema público de educação, à implementação das reformas do ensino e ao controle da população escolar. E, no entanto, esses documentos incitam a compreensão dos desafios diferenciados por que seus autores passavam. Na interseção entre as

urgências do ensino e as necessidades sociais e políticas de cada novo período da reforma educacional ou entre a percepção das estruturas de funcionamento do setor educativo e a ação sobre elas, pôde-se encontrar os vestígios de experiências singulares. Logo que bem definidos em sua dimensão de relato e enunciado, os fatos e as iniciativas de reforma vem a ser explicativos de convicções e de escolhas particulares. Em relação ao essencial que foi a renovação da escola e da escolarização na capital do país, tudo, entre Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, cede ao inventário das diferenças.

A série de informações que pude reunir sobre as mudanças na organização da Diretoria Geral de Instrução, as maneiras de recrutar, reconhecer e estratificar o magistério, as articulações do sistema escolar, a legislação e as estatísticas do serviço de educação faz também entrever os “desacordos” entre Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Cada qual ao seu modo, esses reformadores elaboraram projetos de reforma, apropriaram-se de soluções alheias, recriaram fazeres ordinários, reinventando cotidianamente o exercício do comando na Diretoria Geral de Instrução. Em relação ao magistério mantiveram tanto opiniões quanto posições divergentes. Fernando de Azevedo privilegiou os concursos para o provimento dos cargos docentes, Carneiro Leão as indicações, e mesmo ambos investindo na formação em serviço do professorado foi só com Anísio Teixeira que a formação do magistério passou a incluir cursos de especialização e de nível universitário.

Igualmente diversos, foram os fenômenos de capilaridade entre as instâncias do ensino primário, profissional, normal e secundário que eles provocaram. Até 1935, sucessivos enquadramentos da lógica de seqüência dos métodos e matérias e da entrada nos diferentes níveis de ensino refizeram as hierarquias sociais estabelecidas sobre o critério da educação. Mas desde a mera reivindicação de um bloco de estudos acabado e perfeito em suas partes até a obrigatoriedade do curso complementar primário para quem desejasse ingressar numa escola ou instituto profissional da capital e a criação das Escolas Técnicas Secundárias e da Universidade do Distrito Federal as soluções para o prolongamento da escolaridade variaram segundo as circunstâncias legais e ideológicas das disputas políticas.

De outra parte, os usos da legislação do ensino e das estatísticas escolares mostraram a dimensão inovadora e engenhosa da experiência administrativa de cada um deles, na qual Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira esforçaram-se

para alterar o significado social da escola e as práticas escolares, arranjaram-se para fazê-lo, trataram de evidenciar o que fizeram.

Do ponto de vista da construção dos relatos, as diferenças evidenciam-se ainda mais.

Em Carneiro Leão, a narração está sempre infiltrada de descrições e entrecortada de discursos diretos. Assim, *O ensino na capital do Brasil* apanha em episódios o principal das realizações da Diretoria Geral de Instrução Pública no período. Carneiro Leão não renuncia a precisar e esclarecer, o que torna seu relato particularmente comprometido com os motivos necessários para justificar as iniciativas que então apresenta. Ao contrário, Fernando de Azevedo é avaro em detalhes. Pois o modo como concebe *Novos caminhos e novos fins* e *A reforma do ensino no Distrito Federal* reúne textos de ocasião, compila peças de combate e argumentação em que diz longamente as qualidades e atributos das decisões assumidas. Ao *como* e *por que* realiza, Azevedo prefere as formulações conflituosas e dramáticas. Seus textos cultivam as tensões entre épocas, posições ou atividades diversas por necessitarem delas para argumentar. Aliás, como Marta Carvalho (1989a) tão bem analisou, na narrativa de Fernando de Azevedo a dinâmica da reforma do ensino em 1928 e a história da sua política de educação são o resultado do confronto entre o velho e o novo.

Já Anísio Teixeira se posiciona, censura e justifica, mas deixa o confronto só para o leitor. Como Carneiro Leão, responde por suas condutas na direção da educação da capital do país com uma exposição do que pregou e fez. Mas Anísio Teixeira pretendeu outro formato para a edição dos seus registros e documentação sobre a reforma que conduziu no ensino do Distrito Federal. *Educação para a democracia* reúne o relatório administrativo de 1934 a um conjunto de textos doutrinários, associa doutrina ao relato. É, segundo admite o próprio Anísio (1936, p. 13), “um livro vivido dia a dia, porque fundamenta e expõe uma obra ainda mais vivida, intensa e afanosa, inacabável até por definição”. Entretanto, lê-se um livro de defesa da experiência realizada e que oferece como introdução à administração educacional uma lembrança de seus próprios feitos. E de fato, Anísio previne da sucessão das realidades defrontadas e da sua tentativa de por às claras a dimensão organizacional dos serviços educacionais.

Na medida em que Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira assumiram para si e por sua conta um certo número de iniciativas de controle e organização, os relatos de *O ensino na capital do Brasil*, *Novos fins e novos caminhos* e *Educação para a democracia* transformam os seus autores em sujeitos de um agir que

decorre da experiência, da vivência, da vida cotidiana. Em virtude disso, circulam em direção do leitor representações que se detêm nas decisões de comando, nas funções públicas da administração educacional ou nas convicções de doutrina. Segundo as mesmas vias do desejo dos autores que aí se mostram, o sentido dos acontecimentos é dado pelos agentes, que cedem a seus observadores o mínimo de motivos necessários e suficientes para justificar as suas iniciativas.

Em *O ensino na capital do Brasil* é interessante ver como sobressai a preocupação com a preparação das crianças para as realidades correntes da vida. Ela não só justifica a atração dos pequenos analfabetos para a escola como também o aumento do tempo de escolaridade, as práticas assistenciais e a renovação dos métodos de ensino nas escolas públicas. Carneiro Leão (1926, p. 39) tinha em conta que operou mudanças materiais e administrativas na organização escolar e que generalizou as melhores práticas pedagógicas, intensificando o carinho pela criança, para “integrar a escola nas realidades correntes, tirá-la da margem da vida, fazendo a vida de todo dia circular nas suas classes”. A urgência em fazer a escola responder aos reclamos da existência social define as razões de sua escolha de escrever sobre o quanto conseguiu renovar os métodos administrativos da Diretoria Geral de Instrução Pública. Essa espécie de mote que se constitui também nos programas de cada curso escolar de 1926 está presente em *Educação para a democracia*, de Anísio Teixeira, mas em um outro nível de articulações.

Como em *O ensino na capital do Brasil*, em *Educação para a democracia* interessou mostrar a realidade social e escolar das crianças nas suas relações com os serviços educacionais. Entretanto, é profícuo observar que nessa outra publicação há um acento maior nas desigualdades, contradições e incertezas das circunstâncias administráveis. Anísio Teixeira (1936, p. 102) tratou com elementos que podia verificar através de sondagens estatísticas e verificação dos resultados escolares tendo, certamente, privilegiado as conclusões dos inquéritos e a feição científica das suas mensurações, mas sem negligenciar as inevitáveis contingências. Especialmente, explorou a heterogeneidade das condições de funcionamento das escolas para valorizar realizações em estágios progressivos, instalações provisórias e planos desiguais. Ao fim, os textos que Anísio Teixeira reuniu em *Educação para a democracia* tramam com acontecimentos movidos pela disciplina da análise da mensuração e do controle das realidades cotidianas.

Em *Novos caminhos e novos fins*, Fernando de Azevedo postulou a reorganização interna da escola. Da compilação dos textos com os quais animou a reforma do ensino entre 1927 e 1930 e que então reuniu num só volume resulta uma perspectiva da remodelação dos serviços escolares. No primeiro plano desse conjunto está a idéia de *escola única* e, assim, a concepção de que a educação inicial uniforme era a base do sistema escolar numa democracia social. Fernando de Azevedo (1931, p. 121) apresentou-a como pedra angular da escola nova, o elemento suscetível de preparar as elites dirigentes, de conservar às classes médias as suas forças próprias e de lhes inocular forças novas tiradas das classes operárias. O princípio da *escola única*, o ideal político e social que ocupa a frente da política educacional daqueles anos na Diretoria Geral de Instrução Pública, desenha-se sobre um fundo de procedimentos educativos e de práticas escolares decisivo às projeções da reforma do ensino.

Notações rápidas e que insistem em aparecer em cada novo texto de *Novos caminhos e novos fins* deixam vislumbrar os principais indicadores da mudança no modo de promover o ensino nas escolas públicas entre 1927 e 1930. Assim, a atividade em comum e a cooperação, as excursões, o hábito de adaptar o ensino à idade e à marcha e evolução de interesses, a associação entre a educação física e intelectual revelam a miríade de serviços de uma nova estrutura escolar. Fernando de Azevedo envolve a docência, a comunidade escolar e as crianças em associações, eventos e folguedos. Antes que a articulação de órgãos especializados de controle e fiscalização, dirigiu e atçou a instituição de ações escolares comunitárias como o círculo de pais e mestres, os conselhos escolares, os pelotões e ligas de saúde ou as ligas de bondade e auxílio mútuo. A alusão aos ideais da escola única circunvizinha uma estrutura de funcionamento continuamente aberta à sociedade. Falando sobre a reforma, Fernando de Azevedo (1931, p. 164) declarou que centralizou na escola todas as forças educativas da sociedade através de vínculos com a família e os diversos grupos e instituições sociais. A sua argumentação afirmava a capacidade da escola conduzir processos de transformação educacional por meio da utilização de várias das formas de atividade social. A Fernando de Azevedo pareceu ser esse o foco central das promessas igualitárias que a *escola única* estendia a toda a população em idade escolar.

O que se passou entre 1922 e 1935 na Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal ou, de qualquer modo, aquilo que Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira relataram a respeito impeliu à compreensão das inventivas das quais foram um dos resultados. Principalmente, na perspectiva de uma análise da conduta

estratégica, esses relatos possibilitaram vislumbrar as operações sobre o cotidiano escolar como matrizes de práticas construtoras das políticas públicas de educação. O foco central da explicação que então importou fazer acerca do controle burocrático e da densa rede de normas legislativas do trabalho educativo transferiu-se dos instrumentos jurídico-administrativos de governo para as ações a cada vez diferentes, que quase nunca se repetem, na sua relação com as circunstâncias.

O interesse da pesquisa em estudar procedimentos e elementos em princípio regulados pelas redes institucionais do aparelho educativo da capital não foi outro que interrogar a sua utilização. E, assim, deslindar as manobras a que eles se prestaram e dirigir a atenção ao modo como introduziram idéias e ideais na vida funcional do magistério significou, sobretudo, apreender as ações administrativas como recursos estratégicos. Em parte, o esforço foi no sentido de repensar a cultura institucional construída pelos próprios reformadores e gestores do ensino na sua relação com as circunstâncias. Aproveitando a transigência dos relatos de Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira com a realidade conhecida e as suas condições de percepção, procurou-se explorar aquilo que tornaram possível a cada nova reforma do ensino público.

Em vez de enraizar as atitudes culturais nas oposições sociais dadas anteriormente à análise, sobre cuja premissa Viñao Frago (2001), por exemplo, conduziu um estudo que tomava a oposição entre a cultura gestada por reformadores e supervisores e a dos docentes como explicação do relativo fracasso das reformas educacionais, a busca partiu das operações cotidianas da vida administrativa da Diretoria de Instrução para encontrar os grupos que as perpetraram e as suas estratégias de ação.

Por outro lado, a abordagem salientou que então as reformas do ensino público não renovaram tudo e que as alterações que implementaram nem sempre ocorreram em função das necessidades, perspectivas ou interesses escolares. Como Antoine Prost (1996) e Diana Vidal (2005, 2006) já observaram anteriormente, mudanças nas práticas escolares não resultam necessariamente de uma reforma do ensino. Por vezes, espelharam as tensões que se estabeleciam na sociedade entre os seus diferentes tipos de atores e instituições. Também a família e a Igreja, as associações profissionais, a imprensa e todas as demais influências que o próprio Fernando de Azevedo (1946, p. 132) sabia “se exerceram fora de toda intervenção consciente” protagonizaram alterações nos fazeres escolares mais ordinários. Em razão disso, abordar as estratégias

de implementação das reformas do ensino que, cada um a seu modo, Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira dirigiram no Distrito Federal foi um modo de discutir as práticas ou as formalidades então constituídas como política pública de educação. Sobretudo, o investimento envolveu maneiras de balizar uma inventividade de tipo particular, tão móvel e produtiva quanto o poder que a organizou em procedimentos e instituições de controle e planejamento, resultando na análise das ações assumidas como parte das obras de reconstrução institucional do aparelho escolar e desenvolvidas como políticas de governo.

Por fim, o estudo da implementação das políticas públicas de educação na capital do país entre 1922 e 1935 visou uma apreciação das estratégias que, criadas para facilitar operações práticas, instituíram ou desenvolveram novas redes de convenções e rotinas. Foi como invenção de subterfúgios e artifícios que as estratégias de controle e administração do funcionamento escolar importaram à análise dos serviços educacionais e da sua burocracia daquela década e meia de reformas no ensino público do Distrito Federal. Os relatos e relatórios de Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira mostraram que seus autores não se fiaram apenas em normas legais e pedagógicas, em estimativas estatísticas ou ofícios. Pelo contrário, fizeram uso de todas as técnicas do poder público, ataram-nas os serviços escolares para se debruçarem sobre elas, ampliá-las, multiplicá-las, estabilizá-las ou fazê-las desviar. Em torno delas, esses reformadores delinearam um campo de operações em que as escolas não podiam mais estar isoladas, nem a burocracia ser o único suplemento de poder. Ali, eles encontraram a multidão de todas as crianças e as suas famílias, o magistério, a opinião pública e os trâmites políticos dos mais diferentes tipos. Esse já não era o lugar apropriado para a incessante busca do gesto intransitivo, da lei e sua disciplina. Se não a instância de uma prática indissociável do momento ou da ocasião, ao menos pareceu clara a sua qualidade de *campo de operações cotidianas*. Dele, a compreensão de Michel de Certeau (1994) acerca da cultura ordinária e dos seus repertórios de ação ofereceu um modelo de abordagem.

Os procedimentos sobre os quais Certeau escreveu não foram os dos sistemas técnicos e suas estratégias globais. Sua noção de prática enfatizava a trampolinagem, a astúcia, a esperteza e toda espécie de “trapaçaria” nos modos de utilizar e fazer. Em relação aos espaços que as estratégias tecnocráticas são capazes de produzir, mapear e impor, as táticas individuais instauram pluralidade e criatividade. Esses fazeres que não são exatamente discursivos e nem sempre são visíveis, que não obedecem à lei do lugar

ou a formalidade própria dos seus usos põem em questão a abordagem das formas complexas e impessoais de organização. Sobretudo, assumem destaque na pesquisa da história das práticas e suas relações com a organização da sociedade. Assim, a ênfase nos elementos que desempenharam um papel operatório na construção de um novo projeto educacional permitiu perguntar sobre as astúcias no trabalho cotidiano do gabinete de instrução pública. É bem por isso que as análises Certeau acerca das práticas favoreceu a percepção das ações de Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira na Diretoria de Instrução do Distrito Federal em relação aos procedimentos ordinários do trabalho de administração educacional. Principalmente, suscitaram o entendimento do conjunto das ações mobilizado para reformar e renovar o ensino público na cidade do Rio de Janeiro num momento de redefinição dos seus espaços de autoridade e dos grupos no exercício do poder. Entretanto, em vez daquilo que de Certeau (1994, p. 89) tratou como maneiras de negar à ordem estabelecida o estatuto de lei, de sentido ou fatalidade, esta investigação buscou os vestígios de utilização dos dispositivos de organização e controle da educação pública. Até onde ela diz respeito, acusa a capacidade da Diretoria Geral de Instrução Pública alterar o funcionamento das escolas.

A idéia que Certeau faz da *prática* foi útil para circunscrever a Diretoria Geral de Instrução Pública como o lugar de um poder autônomo, feito e capaz de operações de gestão sobre uma exterioridade distinta. Também serviu para interrogar sobre aquilo que de melhor ela inventou entre 1922 e 1935 para lidar com os golpes daqueles que lhe opuseram resistência, com as tentativas de recusar as suas determinações. O próprio fato de sua expansão, de os dispositivos de controle e organização do ensino se tornarem objeto de elucidação das suas tarefas e, portanto, fazerem parte da linguagem administrativa da educação de então era o resultado das estratégias que produzia perante as situações concretas do fazer ordinário da escola.

fontes

A CAIXA escolar da Escola Normal. **Correio do Brasil**, Rio de Janeiro, 19 set. 1928.

A CAMPANHA pelo ensino obrigatório. **A Noite**, Rio de Janeiro, 23 jan. 1930.

A DECADENCIA da instrução municipal. **Diario Carioca**, Rio de Janeiro, 13 jul. 1930.

A DESORDEM na instrução municipal. **Diario do Rio**, Rio de Janeiro, 28 ago. 1928.

A DESORGANIZAÇÃO do ensino municipal. **Diario Carioca**, Rio de Janeiro, 10 ago. 1928.

A DIRECTORIA Geral de Estatística confirma todas as críticas do *Globo* ao recenseamento escolar municipal. **O Globo**, Rio de Janeiro, 15 jun. 1927.

A DIRECTORIA de Instrução e os collegios particulares. **Diario Carioca**, 13 mar. 1929.

A DIRECTORIA de instrução. **A Patria**, Rio de Janeiro, 18 jun. 1927.

A FUNDAÇÃO da caixa escolar do 20^o Distrito. **O Globo**, Rio de Janeiro, 25 jan. 1928.

A GRAVE situação do ensino municipal. **Diario Carioca**, Rio de Janeiro, 25 jul. 1928.

A HIGIENE escolar na instrução municipal. **A Noite**, Rio de Janeiro, 31 out. 1928.

A MODERNIZAÇÃO do aparelho escolar do Districto. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 5 nov. 1929.

A POSSE do inspector medico chefe da instrução e o discurso do Sr. Castello Branco Clark. *A Patria*, Rio de Janeiro, 29 maio 1928.

A PROPOSITO da concurrencia para a construcção de grupos escolares, uma nota da Directoria de Instrução. **A Patria**, Rio de Janeiro, 26 abr. 1928.

A RECONSTRUÇÃO educacional no Brasil. Ao povo e ao governo: manifesto dos pioneiros da educação nova. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

A REFORMA da Diretoria de Instrução. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 6 out. 1927.

A REFORMA do ensino. **O Paiz**, Rio de Janeiro, 10 abr. 1897.

A SAUDE de nossos escolares. **O Paiz**, Rio de Janeiro, 7 out. 1928.

A SAUDE dos nossos escolares. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 8 dez. 1928.

ALBUQUERQUE, Massilon Saboia de. Serviço de Educação de Saúde e Higiene Escolar. **Boletim de Educação Pública**. ano IV, n.º 9 e 10, jan./jun. 1934. p 114-118.

_____. Serviço de Educação de Saúde e Higiene Escolar. **Boletim de Educação Pública**. ano III, n.º 5 e 6, jan./jun. 1933. p. 89-91.

_____. Serviço de Educação de Saúde e Higiene Escolar. **Boletim de Educação Pública**. ano II, n.º 3 e 4, jul./dez. 1932. p. 488-491.

ALUMNOS, escolas e o ensino obrigatório. **O Jornal**, Rio de Janeiro, 2 set. 1930.

AFA, Cp.-Cx 32, 11. Correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. **IEB-USP: Arquivo Fernando de Azevedo**, série correspondência.

AFA, Cp-Cx. 32, 10. Correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. **IEB-USP: Arquivo Fernando de Azevedo**, série correspondência.

AFA, Cp-Cx. 32, 9. Correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. **IEB-USP: Arquivo Fernando de Azevedo**, série correspondência.

AFA, Cp.- Cx. 18, 02. Correspondência entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. **IEB-USP: Arquivo Fernando de Azevedo**, série correspondência.

ATc. 33/35.05.21. Correspondência de Álvaro de Souza Gomes a Anísio Teixeira. **CPDOC/FGV: Arquivo Anísio Teixeira**, série Correspondência.

ATc 35.00.00/2. Anotações a respeito do trabalho na secretaria. **CPDOC/FGV: Arquivo Anísio Teixeira**, série correspondência.

ATc 35.08.02/2. Correspondência entre Eva e Brito. **CPDOC/FGV: Arquivo Anísio Teixeira**, série correspondência.

ATc. 31.12.27. Correspondência de Fernando de Azevedo a Anísio Teixeira. **CPDOC/FGV: Arquivo Anísio Teixeira**, série Correspondência.

AS CAIXAS escolares e os gabinetes dentários. **A Manhã**, Rio de Janeiro, 23 out. 1928.

AUGMENTA a população e escasseiam as escolas. **A Ordem**, Rio de Janeiro, 20 mar. 1930.

AZEVEDO, Fernando de. **História da minha vida**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971.

_____. **Figuras de meu convívio**. Obras Completas, vol. XVII. São Paulo: Melhoramentos, 1960.

_____. **A educação e seus problemas**. 2ª edição. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1946.

_____. **A educação pública em São Paulo: problemas e discussões.** São Paulo: Editora Nacional, 1937.

_____. A escola nova e a reforma. Introdução aos programmas de escolas primárias. **Boletim de Educação Pública.** Ano I, n.º 01, p. 7-23, jan./mar. de 1930.

_____. A formação do professorado e a reforma. **Boletim de Educação Pública.** Ano I, n.º 04, p.479-498, out./dez. 1930a.

_____. **A reforma do ensino no Districto Federal.** Discursos e Entrevistas. São Paulo: Cia Melhoramentos, 1929.

BOLETIM DE EDUCAÇÃO PÚBLICA. Rio de Janeiro: Departamento de Educação do Distrito Federal, 1932-1934. Trimestral.

BOLETIM DE EDUCAÇÃO PÚBLICA. Rio de Janeiro: Diretoria Geral de Instrução Pública, 1930. Trimestral.

BOLETIM DA INTENDENCIA MUNICIPAL DA CAPITAL FEDERAL. Rio de Janeiro: Diretoria Geral do Interior e Estatística, 1983-1901. Trimestral.

BOLETIM DA PREFEITURA DO DISTRITO FEDERAL. Rio de Janeiro: Secretaria do Gabinete do Prefeito, 1911-1935. Trimestral.

BOMFIM, Manoel. **Relatório da Directoria Geral de Instrucção Publica apresentado em 11 de setembro de 1906.** AGCRJ: código n.º 38-1-29.

BRANDÃO, Augusto Lima. Um aspecto da reforma do ensino municipal. **Jornal do Commercio,** Rio de Janeiro, 19 out. 1930.

BRASIL. Parecer n.º 48, de 1928. In.: DISTRITO FEDERAL. **Lei e regulamento do ensino.** Rio de Janeiro: Escola Álvaro Baptista, 1929.

CARNEIRO LEÃO, Antônio. Apóstolo e realizador. In.: ABREU, Jayme. **Anísio Teixeira: pensamento e ação.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960. p. 93-105.

_____. **Introdução à administração escolar.** São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1945.

_____. **Planejar e agir.** Rio de Janeiro: Rodrigues & Cia, 1942.

_____. **Tendências e diretrizes da escola secundária.** Rio de Janeiro: Rodrigues & Cia, 1936.

_____. **O ensino na capital do Brasil.** Rio de Janeiro: Typographia do Jornal do Commercio, 1926.

_____. Introdução. In.: **Boletim da Prefeitura do Distrito Federal.** Ano LXIV. Rio de Janeiro: Off. Graphics do *Jornal do Brasil*, jan./jun., 1926a. p. 183-193.

_____. Introdução. In.: **Boletim da Prefeitura do Distrito Federal**. Ano LXIV. Rio de Janeiro: Off. Graphics do *Jornal do Brasil*, jan./jun., 1926b. p. 401-412.

_____. Discurso de encerramento do curso de férias da Diretoria Geral de Instrução Pública. In.: Encerrou-se hontem, solennemente, o curso de férias. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 18 jan. 1924.

_____; MELLO, Esther Pedreira de; MARANHÃO, Paulo; GAZE, Maria José Xaltron. Programmas de ensino para as escolas primarias diurnas. In.: **Boletim da Prefeitura do Distrito Federal**. Ano LXI. Rio de Janeiro: Off. Graphics do *Jornal do Brasil*, jan./dez., 1923. p. 349-395.

_____; FREDERICO, Arteobella; CASTRO, Haydéa Vianna Fiuza de; DALTRO, Joaquim Alves Teixeira. Programma para os jardins da infancia do Distrito Federal. In.: **Boletim da Prefeitura do Distrito Federal**. Ano LXI. Rio de Janeiro: Off. Graphics do *Jornal do Brasil*, jan./dez., 1923. p. 395-402.

CARVALHO, Delgado de. Anísio, vulcão de idéias. In.: ABREU, Jayme. **Anísio Teixeira: pensamento e ação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960, p. 219-227.

_____. **Sociologia educacional**. Cia. Editora Nacional, 1933.

CLARK, Oscar. Clinicas escolares. **Boletim de Educação Pública**, Ano I, n.º 2, Rio de Janeiro, abr./jun. 1930. p. 202-215.

CLASSIFICAÇÃO POR MERECIMENTO-Ata de eleição do terço 1927-1929. Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal. **Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro**, Códice 37-4-5. 1929.

CLINICA Escolar Oscar Clark. **Boletim de Educação Pública**, ano I, n.º 03, Rio de Janeiro, jul.-set., 1930. p. 439.

CLINICAS escolares [entrevista com Oscar Clark]. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 18 dez. 1929.

DECROLY, O.; BOON, G. **Vers l' école rénovée – une première étape**. Bruxelles, Office de publicité; Paris: Lebègue-Nathan, 1921.

DECROLY, O.; MONCHAMP, E. **L'initiation à activité intellectuelle par les jeux éducatifs**. Contribution à la pédagogie des jeunes enfants et des irréguliers. Neuchâtel et Paris: delachaux et Niestlé et Fischbacher, 1914.

DESIGNAÇÕES. **Boletim da Prefeitura do Distrito Federal**. Ano LXXIII, Rio de Janeiro: Officinas Graphics do *Jornal do Brasil*, jan./mar. 1935, p. 327.

DESIGNAÇÕES. **Boletim da Prefeitura do Distrito Federal**. Ano LXXIII, Rio de Janeiro: Officinas Graphics do *Jornal do Brasil*, jul./set. 1935a., p. 201.

DISTRIBUIÇÃO das escolas do Distrito Federal. In.: **Boletim da Prefeitura do Distrito Federal** (Rio de Janeiro). Ano LXXI, Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, jul./set. 1933a, p. 304-318.

DISTRIBUIÇÃO de escolas do Distrito Federal. In.: **Boletim da Prefeitura do Distrito Federal** (Rio de Janeiro). Ano XLIX, Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Paiz*, jan./mar. 1911, p. 143-151.

DISTRITO FEDERAL. Decreto n.º 39, de 21 de outubro de 1935. Transfere para o instituto de Pesquisas Educacionais um lugar de Superintendente de Educação Elementar. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes – 1932 a 1935**. 5.º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 526.

_____. Decreto n.º 35, de 7 de outubro de 1935. Cria nas escolas municipais uma classe de servente de 2ª classe. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes – 1932 a 1935**. 5.º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 526.

_____. Decreto n.º 31, de 27 de setembro de 1935. Autoriza a constituir uma comissão para redigir a História do Distrito Federal. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes – 1932 a 1935**. 5.º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 525-526.

_____. Decreto n.º 25, de 16 de setembro de 1935. Determina que os livros didáticos só sejam adotados no ensino municipal quando denominarem de brasileira a língua falada no Brasil. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes – 1932 a 1935**. 5.º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 525.

_____. Decreto n.º 5.575, de 12 de junho de 1935. Manda adotar no ensino do Distrito Federal a ortografia a que se refere o Decreto Federal n.º 23.028, de 28 de agosto de 1933. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes – 1932 a 1935**. 5.º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 523-525.

_____. Decreto n.º 2, de 4 de junho de 1935. Providencia sobre o ensino religioso ministrado em diversas escolas municipais. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes – 1932 a 1935**. 5.º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 522-523.

_____. Decreto n.º 1, de 29 de maio de 1935. Muda a denominação do Assistente de Menores do Departamento de Educação. PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes – 1932 a 1935**. 5.º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 521.

_____. Decreto n.º 5.534, de 5 de Abril de 1935. Dispõe sobre os vencimentos dos serventuários que menciona. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes – 1932 a 1935**. 5.º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 521.

_____. Decreto n.º 5.541, de 5 de abril de 1935. Restabelece o quadro de guardiãs das escolas elementares. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 521.

_____. Decreto n.º 5.513, de 4 de abril de 1935. Institui na cidade do Rio de Janeiro a Universidade do Distrito Federal. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 511-519.

_____. Decreto n.º 5.516, de 4 de abril de 1935. Altera a organização da Divisão de Prédios e Aparelhamentos Escolares. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 520.

_____. Decreto n.º 5.507, de 4 de abril de 1935. Dispõe sobre o quadro do pessoal do ensino técnico secundário do Departamento de Educação. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 510-511.

_____. Decreto n.º 5.491, de 30 de março de 1935. Dispõe sobre vencimentos do pessoal operário da Divisão de Prédios e Aparelhamentos Escolares do Departamento de Educação. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 509-510.

_____. Decreto n.º 5.319, de 12 de janeiro de 1935. Retifica o artigo 133 do Decreto n.º 5000, de 11 de julho de 1934. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 508.

_____. Decreto n.º 5.315, de 31 de dezembro de 1934. Organiza o quadro do pessoal operário do Departamento de Educação. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 506-508.

_____. Decreto n.º 5.284, de 18 de dezembro de 1934. Cria a função de Superintendência Geral de Educação Elementar e Ensino Particular do Departamento de Educação. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 505.

_____. Decreto n.º 5.259, de 6 de dezembro de 1934. Dispõe sobre o pessoal avulso do Departamento de Educação. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 504-505.

_____. Decreto n.º 5.240, de 24 de novembro de 1934. Suprime dois lugares de professores de Higiene e Puericultura da Escola Secundária do Instituto de Educação e cria, em substituição, dois lugares de professores da seção de Biologia Educacional e Higiene da Escola de Professores do Instituto de Educação. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 504.

_____. Decreto n.º 5.212, de 3 de novembro de 1934. Dispõe sobre o tempo de serviço necessário à escolha dos orientadores de desenho, música e educação física, do Departamento de Educação. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 503-504.

_____. Decreto n.º 5.200, de 19 de outubro de 1934. Dispõe sobre o provimento do cargo de chefe de seção de Museus e Rádio Difusão do Departamento de Educação. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 503-504.

_____. Decreto n.º 5.189, de 12 de outubro de 1934. Cria dois lugares de professor de Biologia Geral na Escola Secundária do Instituto de Educação e dispõe sobre o seu preenchimento, com a supressão de dois lugares de professor de História Natural da Escola Secundária do mesmo Instituto. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 503

_____. Decreto n.º 5.126, de 24 de setembro de 1934. Dispõe sobre os vencimentos e o quadro dos professores primários. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 501-502.

_____. Decreto n.º 5005, de 12 de julho de 1934. Regula a situação do sub-diretor administrativo, adido e em disponibilidade, da antiga Diretoria Geral de Instrução Pública, hoje Departamento de Educação. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 501.

_____. Decreto n.º 5000, de 11 de julho de 1934. Consolida a legislação sobre a Escola Secundária do Instituto de Educação. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 475-500.

_____. Decreto n.º 4.963, de 5 de julho de 1934. Autoriza a construção, no terreno em que se acha o antigo Pedagogium, de um edifício em que serão instaladas as divisões técnicas e administrativas do Departamento de Educação do Distrito Federal. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 475.

_____. Decreto n.º 4.879, de 14 de junho de 1934. Fixa em 32 o número de quartos-oficiais do Departamento de Educação. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 474-475.

_____. Decreto n.º 4.858, de 8 de junho de 1934. Constitui com as escolas da zona rural que menciona, uma das circunscrições de educação elementar do Distrito Federal. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, 473-474.

_____. Decreto n.º 4.857, de 7 de junho de 1934. Regula o início de estágio dos normalistas. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 472.

_____. Decreto n.º 4.821, de 30 de maio de 1934. Cria no Departamento de Educação os cargos de professores auxiliares da superintendência de educação musical e artística e de superintendente auxiliar de educação rural. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 471-472.

_____. Decreto n.º 4.814, de 29 de maio de 1934. Aprova o quadro do pessoal da Divisão de Prédios e Aparelhamentos Escolares. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 470-471.

_____. Decreto n.º 4.785, de 18 de maio de 1934. Estabelece novas condições para nomeação, licenças e jubilações dos membros do magistério municipal e inspeção de saúde de professores em estabelecimento de ensino particular. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais**

Vigentes – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 466-470.

_____. Decreto n.º 4.779, de 16 de maio de 1934. Dispõe sobre a educação técnico-profissional secundária. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 457-466.

_____. Decreto n.º 4.768, de 7 de maio de 1934. Revoga o art. 3º do decreto n.º 4.300, de 25 de julho de 1933, que dispõe sobre o cargo de professores adjuntos do ensino secundário geral. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 457.

_____. Decreto n.º 4.759, de 3 de maio de 1934. Organiza o corpo docente da Escola Elementar do Instituto de Educação. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 456-457.

_____. Decreto n.º 4.737, de 19 de abril de 1934. Baixa instruções relativas ao Decreto n.º 4.088, de 10 de dezembro de 1932. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 455-456.

_____. Decreto n.º 4.681, de 12 de março de 1934. Retifica o Decreto n.º 4.346, de 19 de agosto de 1933, que aprovou, de acordo com o Decreto n.º 3.790, de 2 de março de 1932, o quadro do pessoal operário do Departamento de Educação. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 454-455.

_____. Decreto n.º 4.680, de 12 de março de 1934. Cria uma Escola Secundária Técnica no edifício do Matadouro, em Santa Cruz. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932

a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 453-454.

_____. Decreto n.º 4.671, de 26 de fevereiro de 1934. Extingue no quadro do Departamento de Educação o contra-mestre de corte e costura. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 453.

_____. Decreto n.º 4.641, de 17 de janeiro de 1934. Provê sobre a concessão do diploma de professor primário. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 453.

_____. Decreto n.º 4.640, de 17 de janeiro de 1934. Determina a designação que devem ter os diretores de escolas, os fiscais e orientadores do ensino particular e os orientadores de educação elementar. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 452.

_____. Decreto n.º 4.638, de 17 de Janeiro de 1934. Transforma a Divisão de Bibliotecas, Museus e Rádio Difusão do Departamento de Educação, na divisão de Biblioteca e Cinema Educativo. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 452.

_____. Decreto n.º 4.828, de 10 de janeiro de 1934. Inclui no quadro efetivo o médico auxiliar do Instituto de Educação. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 451-452.

_____. Decreto n.º 4.530, de 2 de dezembro de 1933. Dá regulamento à Escola Secundária Técnica Sousa Aguiar do Departamento de Educação. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 448-451.

_____. Decreto n.º 4.489, de 11 de novembro de 1933. Unifica em uma só categoria o corpo docente da Escola Secundária do Instituto de Educação. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 445-448.

_____. Decreto n.º 4.485, de 7 de novembro de 1933. Dá atribuições aos orientadores do ensino particular do Departamento de Educação. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5.º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 445.

_____. Decreto n.º 4.458, de 24 de outubro de 1933. Providencia sobre o pessoal da seção gráfica do extinto Departamento do Material. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5.º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 444-445.

_____. Decreto n.º 4.448, de 16 de outubro de 1933. Dispõe sobre as atribuições da Escola Secundária do Instituto de Educação. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5.º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 441-443.

_____. Decreto n.º 4.442, de 12 de outubro de 1933. Dispõe sobre as atribuições dos docentes e técnicos do Departamento de Educação. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5.º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 439-441.

_____. Decreto n.º 4.438, de 12 de outubro de 1933. Fixa o quadro do departamento de Educação do Distrito Federal e abre os créditos suplementares. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5.º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 438-439.

_____. Decreto n.º 4.419, de 23 de setembro de 1933. Suprime três lugares de terceiros oficiais no quadro do Departamento de educação e fixa em dezoito o número de quartos oficiais do mesmo departamento. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5.º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 438.

_____. Decreto n.º 4.414, de 23 de setembro de 1933. Suprime o cargo de superintendente de ensino particular do Departamento de educação e cria o de assistente de menores da Divisão de Obrigatoriedade Escolar e Estatística do mesmo departamento. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5.º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 437.

_____. Decreto n.º 4.392, de 9 de setembro de 1933. Extingue um lugar de professor no quadro de avulsos do ensino profissional da antiga Diretoria Geral de Instrução Pública. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 437.

_____. Decreto n.º 4.387, de 8 de setembro de 1933. Consolida a organização técnica e administrativa do aparelho de direção do sistema educacional, instituindo o Departamento de Educação do Distrito Federal. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 427-436.

_____. Decreto n.º 3.363, de 26 de agosto de 1933. Reduz para 108 o número de coadjuvantes de ensino da diretoria geral de Instrução Pública. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 444.

_____. Decreto n.º 4.345, de 19 de agosto de 1933. Dá atribuições ao serviço de prédios e aperfeiçoamento escolares, criado pelo Decreto n.º 3.763, de 1º de fevereiro de 1932. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 425-427.

_____. Decreto n.º 4.336, de 19 de agosto de 1933. Extingue um lugar de inspetor dentário escolar da Diretoria geral de Instrução pública, reduz a quatro o número de regiões dentárias. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 443-444.

_____. Decreto n.º 4.300, de 25 de julho de 1933. Cria o cargo de professores adjuntos do ensino secundário geral e profissional. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p.433.

_____. Decreto n.º 4.299, de 25 de julho de 1933. Dispõe sobre os curso de continuação e aperfeiçoamento e o ensino elementar para adultos. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 422-424.

_____. Decreto n.º 4.272, de 4 de julho de 1933. Dá a denominação de Otávio Correia à Sexta escola mista do primeiro distrito escolar. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO,

Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 420.

_____. Decreto n.º 4.240, de 29 de maio de 1933. Aumenta para onze o número de auxiliares de expediente do Instituto de Educação. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 420.

_____. Decreto n.º 4.283, de 10 de julho de 1933. Provê sobre o estágio das normalistas diplomadas. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 421-422.

_____. Decreto n.º 4.206, de 2 de maio de 1933. Altera o tempo de trabalho obrigatório dos professores assistentes da Escola Secundária do Instituto de Educação. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 419-420.

_____. Decreto n.º 4.204, de 2 de maio de 1933. Revoga os art. 414 e 417 do Decreto n.º 2.940, de 22 de novembro de 1928, que regulam as designações de professores primários para os cursos populares noturnos. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 419.

_____. Decreto n.º 4.195, de 22 de abril de 1933. Fixa em 200\$000 a gratificação concedida pelo parágrafo único do art. 6º do Decreto n.º 4.088, de 10 de dezembro de 1932, às professoras e diretoras em exercício de direção de escolas. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 418-419.

_____. Decreto n.º 4.194, de 22 de abril de 1933. Aumenta para seiscentos e oitenta e sete lugares o quadro inicial de professores primários, correspondente à categoria de professores adjuntos de 4ª classe. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 424-425.

_____. Decreto n.º 4.188, de 8 de abril de 1933. Revoga o art. 131 do decreto n.º 2.940 de 22 de novembro de 1928. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 418.

_____. Decreto n.º 4.171, de 20 de março de 1933. Dispõe sobre a matrícula de alunos no Instituto de Educação. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 418.

_____. Decreto n.º 4.145, de 31 de janeiro de 1933. Dispõe sobre a prestação de provas em Segunda época, na Escola Secundária do Instituto de Educação. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 416-418.

_____. Decreto n.º 4.088, de 10 de dezembro de 1932. Institui uma só categoria de professores primários e fixa seus vencimentos. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 414-416.

_____. Decreto n.º 4.087, de 8 de dezembro de 1932. Dispõe sobre as promoções dos alunos da Escola Secundária do Instituto de Educação. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 413-414.

_____. Decreto n.º 4.002, de 2 de setembro de 1932. Suprime o lugar de vice-diretor da Escola profissional Visconde de Mauá. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 413.

_____. Decreto n.º 3.996, de 29 de agosto de 1932. Reduz a dois anos o interstício de que trata o art. 307 do Decreto n.º 3281, de 23 de janeiro de 1928 e art. 672 do regulamento do ensino. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 412.

_____. Decreto n.º 3.976, de 9 de agosto de 1932. Fixa em cem lugares a matrícula do 1º ano do curso de formação de professorado primário na Escola de Professores do Instituto de Educação. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 410-412.

_____. Decreto n.º 3.963, de 30 de julho de 1932. Baixa o regimento interno da Escola de Comércio “Amaro Cavalcanti”. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 391-410.

_____. Decreto n.º 3.954, de 19 de julho de 1932. Regula a situação dos docentes da antiga Escola Normal. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS,

Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 391.

_____. Decreto n.º 3.919, de 22 de junho de 1932. Institui uma taxa especial para a equiparação das escolas Paulo de Frontin e Rivadávia Correia, ao regime secundário federal. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 390.

_____. Decreto n.º 3.911, de 18 de junho de 1932. Providencia sobre a efetivação dos dentistas contratados da Diretoria Geral de Instrução Pública. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 390.

_____. Decreto n.º 3.892, de 31 de maio de 1932. Aprova as instruções relativas à organização do sistema de caixas escolares do Decreto n.º 3.763, de 1º de fevereiro de 1932. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 388-390.

_____. Decreto n.º 3.883, de 26 de maio de 1932. Fixa a gratificação dos professores primários que trabalham em cursos populares noturnos. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 387.

_____. Decreto n.º 3.864, de 30 de abril de 1932. Dispões sobre o ensino profissional, nos termos do Decreto n.º 3.763, de 1º de fevereiro de 1932. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 383-387, p. 383-387.

_____. Decreto n.º 3.862, de 29 de abril de 1932. Restabelece o lugar de professor de noções de direito público e privado, na Escola Secundária do Instituto de Educação. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p.383.

_____. Decreto n.º 3.859, de 28 de abril de 1932. Dispõe sobre o aproveitamento dos docentes do quadro efetivo da antiga Escola Normal. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 381-382.

_____. Decreto n.º 3.858, de 27 de abril de 1932. Dispões sobre o provimento do cargo de Secretário Geral da Diretoria Geral de Instrução Pública. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 381.

_____. Decreto n.º 3.844, de 18 de abril de 1932. Baixa instruções para a execução do artigo 3º, do Decreto n.º 3.804, de 16 de março de 1932. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes – 1932 a 1935.** 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 378-379.

_____. Decreto n.º 3.841, de 11 de abril de 1932. Substitui o cargo de sub-diretor-administrativo da Diretoria Geral de Instrução Pública pelo de Secretário Geral. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes – 1932 a 1935.** 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 378.

_____. Decreto n.º 3.810, de 19 de março de 1932. Regula a formação técnica de professores primários, secundários e especializados para o Distrito Federal, com a prévia exigência do curso secundário e transforma em Instituto de Educação a antiga Escola Normal e estabelecimentos anexos. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes – 1932 a 1935.** 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, 364-378.

_____. Decreto n.º 3.804, de 16 de março de 1932. Dá nova organização à Escola de Comércio “Amaro Cavalcanti”. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes – 1932 a 1935.** 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 379-380.

_____. Decreto n.º 3.785, de 27 de fevereiro de 1932. Regula o preenchimento das vagas de professoras adjuntas de 4ª classe. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes – 1932 a 1935.** 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 379.

_____. Decreto n.º 3.763, de 1º de fevereiro de 1932. Modifica algumas disposições do Decreto n.º 3.281, de 23 de janeiro de 1928. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes – 1932 a 1935.** 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 359-364.

_____. Decreto n.º 3.757, de 30 de janeiro de 1932. Organiza o fundo escolar do Distrito Federal e regula a sua aplicação e administração. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes – 1932 a 1935.** 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937, p. 355-358.

_____. Decreto n.º 2.940, de 22 de novembro de 1928. Regulamento do Ensino.

Prefeitura do Distrito Federal. In.: DISTRITO FEDERAL. **Lei e regulamento do ensino**, Rio de Janeiro, Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1929, p. 141-334.

_____. Decreto n.º 3.281, de 23 de Janeiro de 1928. Reforma do Ensino no Distrito Federal. In.: DISTRITO FEDERAL. **Lei e regulamento do ensino**, Rio de Janeiro, Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1929, p. 7-109.

_____. Decreto n.º 2.008, de 12 de agosto de 1924. Regulamenta a classificação e a promoção dos professores adjuntos de 1ª, 2ª e 3ª classes. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes – 1922 a 1925**. 3º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1925, p. 88-91.

_____. Decreto n.º 3.415, de 9 de janeiro de 1931. Autoriza o Diretor Geral de Instrução Pública a organizar o plano definitivo de localização das escolas primárias. In.: **Boletim da Prefeitura do Distrito Federal**. Ano LXIX, Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, jan./mar. 1931, p. 16.

_____. Decreto n.º 1.261, de 13 de setembro de 1918. Dá regulamento para o serviço da inspeção médica escolar. In.: PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes – 1893 a 1921**. 1º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1922, p. 659-664.

_____. Decreto n.º 981, de 2 de setembro de 1914. Modifica de acordo com a autorização contida no Decreto n.º 1619, de 15 de julho de 1914, o Decreto n.º 838, de 20 de outubro de 1911. In.: **Boletim da Prefeitura do Distrito Federal**. Ano LII, Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Paiz*, 1914, p. 35-59.

_____. Decreto n.º 838, de 20 de outubro de 1911. Reforma a lei do ensino primário, normal e profissional. In.: **Boletim da Prefeitura do Distrito Federal**. Ano XLIX, Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Paiz*, 1911, p. 21-45.

_____. Decreto n.º 844, de 19 de dezembro de 1901. Regula o ensino primário do Distrito Federal. **Boletim da Intendência Municipal**. Ano XXXIX, Rio de Janeiro: Tipografia da Gazeta de Notícias, out./dez. 1901, p. 86-105.

_____. Decreto n.º 52, de 9 de abril de 1897. Regula o ensino público municipal. **Boletim da Intendência Municipal**. Ano XXXV, Rio de Janeiro: Tipografia do *Jornal do Commercio*, jan./jun. 1897.

_____. Decreto n.º 38, de 9 de maio de 1893. Regula o ensino público do Distrito Federal. **Boletim da Intendência Municipal da Capital Federal**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1893, p. 6-32.

_____. Decreto n.º 85, de 20 de setembro de 1892. Estabelece a organização municipal do Distrito Federal. In.: **Boletim da Intendência Municipal da Capital Federal**. Rio de Janeiro: Tipografia do *Jornal do Commercio*, jul./ago./set. 1892. p. 110-116.

_____. Edital. In.: **Boletim da Prefeitura do Distrito Federal**. Ano LXIV. Rio de Janeiro: Off. Graphics do *Jornal do Brasil*, jan./jun., 1926. p. 182.

_____. Instruções n.º 4. In.: DISTRITO FEDERAL. **Universidade do Distrito Federal**. Rio de Janeiro: Oficinas Graphics do *Jornal do Brasil*, 1935, p. 28-30.

_____. Instruções n.º 3. In.: DISTRITO FEDERAL. **Universidade do Distrito Federal**. Rio de Janeiro: Oficinas Graphicas do *Jornal do Brasil*, 1935, p. 27.

_____. Instruções n.º 2. In.: DISTRITO FEDERAL. **Universidade do Distrito Federal**. Rio de Janeiro: Oficinas Graphicas do *Jornal do Brasil*, 1935, p. 22-26.

_____. Instruções n.º 1. In.: DISTRITO FEDERAL. **Universidade do Distrito Federal**. Rio de Janeiro: Oficinas Graphicas do *Jornal do Brasil*, 1935, p. 13-22.

_____. Instruções para a matrícula nas escolas primárias em 1934. **Boletim de Educação Pública**. ano IV, n.º 9 e 10, Rio de Janeiro: Departamento de Educação, jan./jun. 1934, p. 185-187.

_____. Instruções para a matrícula nas escolas primárias. **Boletim de Educação Pública**, ano III, n.º 5 e 6, Rio de Janeiro: Departamento de Educação, jan./jun. 1933, p. 74-88.

_____. Instruções para admissão à Escola Secundária do Instituto de Educação. **Boletim de Educação Pública**. ano III, n.º 5 e 6, Rio de Janeiro: Departamento de Educação, jan./jun. 1933, p. 70-72.

_____. **Mensagem do Prefeito Alaor Prata Soares**. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1926.

_____. **Mensagem do Prefeito Alaor Prata Soares**. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1925.

_____. **Mensagem do Prefeito Alaor Prata Soares**. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1924.

_____. **Mensagem do Prefeito Alaor Prata Soares**. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1923.

_____. **Mensagem do Prefeito Milcíades de Sá Freire**. Rio de Janeiro, Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1920.

_____. Programmas para as Escolas Primarias Diurnas. In.: **Boletim da Prefeitura do Districto Federal**. Ano LXIV, Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, jan./jun. 1926, p. 182-261.

_____. **Programmas para os Jardins da Infancia e para as Escolas Primarias**. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1929.

_____. **Programmas dos Institutos e Escolas Profissionais**. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1929a.

DUAS leis prejudiciais. **A Escola Primária**, ano 2, n.º 1, p. 2-3, 1º out. 1917.

DUQ. A nota. **A Patria**. Rio de Janeiro, 7 nov. 1928.

DUQUE, Edgar. A reforma da instrução e o Conselho. **A Patria**, Rio de Janeiro, 20 ago. 1927.

EDITORIAL. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 1 maio 1928.

EDITORIAL. **Jornal do Commercio**. Rio de Janeiro, 27 abr. 1928.

EDITORIAL. **Jornal do Commercio**. Rio de Janeiro, 24 abr. 1928.

EM TORNO da reforma do ensino. **A Patria**, Rio de Janeiro, 16 nov. 1928.

EM TORNO da reforma do ensino: conversando com o inspector escolar Dr. Secundino Ribeiro. **A Patria**, Rio de Janeiro, 31 out. 1928.

ENFERMEIRAS escolares. **O Globo**, Rio de Janeiro, 30 jun. 1928.

ENFIM, as escolas vão ter material! **A Noite**, Rio de Janeiro, 5 set. 1929.

ESCOLA Normal: fundação de uma caixa escolar. **Gazeta de Noticias**, Rio de Janeiro, 28 set. 1928.

ESTADO DE PERNAMBUCO. **Organização da educação do Estado de Pernambuco**. Justificação, lei orgânica, explicações e comentários, opinião de associações e da imprensa. Recife: Imprensa Oficial, 1929.

FONTENELLE, José Paranhos. **Compendio de hygiene**. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Canton & Reile, 1932.

FREYRE, Gilberto. Anísio Teixeira: um depoimentos. In.: ABREU, Jayme. **Anísio Teixeira: pensamento e ação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960. p. 118-125.

_____. **Sociologia**: uma introdução aos seus princípios. Rio de Janeiro: José Olympio, 1945.

FROTA PESSOA, José Getúlio. **A realidade brasileira**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1931.

GOES FILHO, Joaquim de Faria. **A Escola Secundária Técnica**. Rio de Janeiro: Departamento de Educação do Distrito Federal, 1934.

GOES SOBRINHO. José de Faria. **Fundamentos biológicos da educação do adolescente**. Notas taquigráficas de aula. Rio de Janeiro: Faculdade Nacional de Filosofia, 1945.

GOULART, Zopyro. Educação higienica na escola primaria. **Boletim de Educação Pública**. Ano I, n.º 3, Rio de Janeiro, jul./set. 1930. p. 347-369.

_____. Humanitismo. *Jornal do Brasil*, 29 jul. 1929.

_____. O ensino da puericultura. [Conferência pronunciada na ABE] **O Paiz**, 20 jan. 1929.

JARDIM, Renato. Relatório. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 30 dez. 1926, p. 7-8.

JUNIOR. Chronica do ensino. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 28 jan. 1927.

KELLY, Celso. **Educação social**: os grandes problemas da educação. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1934.

LEMME, Paschoal. **Memórias**. 4 vol., São Paulo: Cortez; Brasília: INEP, 1988.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. A escola de professores do Instituto de Educação. **Arquivos do Instituto de Educação**, Distrito Federal, ano 01, n.º 1, p. 15-26, jun. 1934.

_____. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1930.

_____. Há uma vocação para o magistério? **Educação**, São Paulo, ano 3, n.º 1 e 2, p. 219-234, 1928.

MARQUES, Orminda I. **A escrita na escola primária**. São Paulo: Cia Melhoramentos, 1936.

MATTOS, Pedro. Os órgãos de controle de matricula e frequencia do systema escolar. **Boletim de Educação Pública**, Ano IV, n.º 9 e 10, Rio de Janeiro, jan./jun., 1934. p. 17-106.

NOVOS programmas de ensino. **O Paiz**, Rio de Janeiro, 8 jun. 1928.

O ALMOXARIFADO da instrucção. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 20 set. 1929.

O CURSO de férias e o seu desenvolvimento. [Entrevista com o professor Deodato de Moraes] **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 10 jan. 1924. p. 02.

O MOVIMENTO escolar no anno findo. **O Imparcial**, Rio de Janeiro, 26 de fev. 1929.

O NOVO edificio da Escola Normal. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 16 mar. 1930.

O PROBLEMA nacional da educação popular. **A Patria**, Rio de Janeiro, 1 nov. 1927.

O PROBLEMA nacional da educação popular. **A Patria**, Rio de Janeiro, 29 out. 1927.

O RESULTADO do recenseamento escolar há pouco realizado. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 29 abr. 1927.

OS ATAQUES ao Diretor da Instrução, **A Patria**, Rio de Janeiro, 7 set. 1930.

OS FRUTOS da reforma do ensino. O que tem feito a secção de cadastro escolar. **A Patria**, 13 jun. 1928.

OS GRANDES problemas sociaes de hygiene. **A Noite**, Rio de Janeiro, 2 mar. 1929.

OS SERVIÇOS medicos escolares do Districto Federal: sua organização e efficiencia. **Jornal do Commercio**, Rio de Janeiro, 31 ago. 1928.

PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1937.

_____. **Coleção de Leis Municipais Vigentes**. vol. 4, de julho de 1925 a dezembro de 1932. Rio de Janeiro: Papelaria Velha, 1932.

_____. **Coleção de Leis Municipais Vigentes**. vol. 3, 1922 a junho de 1925. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1925.

_____. **Coleção de Leis Municipais Vigentes**. vol. 2, 1893-1921. Rio de Janeiro: Henrique Velho & C., 1922.

_____. **Coleção de Leis Municipais Vigentes**. vol. 1, 1893-1921. Rio de Janeiro: Henrique Velho & C., 1922.

PARA ORGANIZAÇÃO official das caixas escolares. **Vanguarda**, Rio de Janeiro, 4 jul. 1928.

PEIXOTO, Afrânio. **Noções de história da educação**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1933.

PIRAGIBE, José. Educação e Assistência. **Boletim de Educação Pública**. Ano I, n.º 02, p.239-247, abr./jun. 1930.

PRÉDIOS escolares. **O Imparcial**, Rio de Janeiro, 3 jan. 1928.

RAMIZ GALVÃO, Benjamin Francisco. **Relatorio da instrucção publica**. AGCRJ: código n.º 38-1-28.

RAMOS, Arthur. **A creança problema**: a hygiene mental na escola primaria. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939. (Série Actualidades pedagógicas, Bibliotheca Pedagógica Brasileira – 37)

SENA, J. C., PEREIRA, J. PEREGRINO, A.C. Relatório. Comissão de classificação de adjuntos (1922,1923,1924). **Boletim da Prefeitura do Distrito Federal**. Ano LXIV, julho-dezembro de 1926. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, p. 398-401, 1926.

SERVIÇO medico e dentario escolar. **Boletim de Educação Pública**, ano I, n.º 01, Rio de Janeiro, jan.-mar. 1930. p. 137.

SILVEIRA, Juracy. Alguns aspectos da reforma Anísio Teixeira, no Rio de Janeiro. In.: ABREU, Jayme (org.). **Anísio Teixeira: pensamento e ação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960, p. 191-209.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**: introdução a administração educacional. 2ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

_____. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1936.

_____. **Educação pública: administração e desenvolvimento**. Relatório do Director Geral do Departamento de Educação do Districto Federal – dezembro de 1934. Rio de Janeiro: Oficina Gráfica do Departamento de Educação, 1935.

_____. **Educação progressiva** (uma introdução à filosofia da educação). São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1934.

_____. Relatório dos serviços da Directoria Geral de Instrucção Pública, durante a actual administração. In.: *Boletim da Prefeitura do Districto Federal*. Ano LXX, abril-junho de 1932. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1933, p. 258-266.

_____. O systema escolar do Rio de Janeiro, DF. Relatório de um anno de administração. **Boletim de Educação Pública**. Separata. Ano II, n.º 3 e 4, jul./dez. 1932, p. 307-370, 1932.

TEM a palavra o Sr. Carneiro Leão... **O Brasil**, Rio de Janeiro, 29 jan. 1927.

UMA ANOMALIA de todos os annos. **A Esquerda**, Rio de Janeiro, 12 mar. 1930.

UMA GRANDE obra de redempção social e humana: a hygienização escolar no Rio. **O Paiz**, 26 dez. 1929.

VALLADARES, Benedicto. **Relatorio da instrucção publica**. AGCRJ: código n.º 38-1-28.

bibliografia

ABDALA, Rachel Duarte. **A fotografia além da ilustração:** Malta e Nicolas construindo imagens da reforma educacional no Distrito Federal (1927-1930). Dissertação (Mestrado), FEUSP, São Paulo, 2003.

ACCÁCIO, Liéte de Oliveira. **Docentes e catedráticos:** os concursos para professor da Escola Normal do Distrito Federal (1928-1930). Tese (Doutorado), FEUSP, São Paulo, 2001.

_____. **Instituto de Educação do Rio de Janeiro:** a História da formação do professor primário (1927-1937). Dissertação (Mestrado), UFRJ, Rio de Janeiro, 1993.

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder:** o bacharelismo liberal na política brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado.** Lisboa: Editorial Presença, s/d.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **O processo de autonomização da psicologia no Brasil – 1890/1930:** uma contribuição aos estudos em história da psicologia. Tese (Doutorado). PUC, São Paulo, 1991.

ANTUNHA, Heládio César Gonçalves. **A instrução na Primeira República.** Tese de Concurso para Professor Titular do Departamento de Metodologia do Ensino e educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1980.

ARAÚJO, Maria Cristina de Albuquerque. Antônio de Arruda Carneiro Leão. In.: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (org.). **Dicionário de educadores no Brasil:** da colônia aos dias atuais. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Mec-Inep, 1999. p. 65-73.

ARCHER, Margaret S. **Social origins of educational systems.** Londres, Beverly Hills, Nova Deli: Sage, 1984.

BALL, Stephen J. Policy sociology and critical social research: a personal review of recent education policy and policy research. **British Educational Research Journal**, Manchester, v. 23, n.º 3, p. 257-274, 1997.

_____. **Education reform:** a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____. What is policy? Textes, trajectories and toolboxes. **Discourse**, Londres, v. 13, n.º 2, p. 10-17, 1993.

_____. **Politics and policy making in education: explorations in policy sociology**. Londres: Routledge, 1990.

BESSON, Jean Louis (org.). **A ilusão das estatísticas**. São Paulo: Unesp, 1997.

BOMENY, Helena. Novos talentos, vícios antigos: os renovadores e a política educacional. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 6, n.º 11, 1993. p. 24-39.

BONTEMPI JR., Bruno. História da educação brasileira: o terreno do consenso. In.: FREITAS, Marcos Cezar de. **Memória intelectual da educação brasileira**. Bragança Paulista: Edusf, 1999. p. 87-100.

_____. **História da educação brasileira: o terreno do consenso**. Dissertação (Mestrado), PUC, São Paulo 1995.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996.

_____; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, Londres, v. 24, n.º 2, p. 97-115, 1992.

_____; BALL, Stephen J; GOLD, A. **Reforming & changing schools: case studies in policy sociology**. Londres: Routledge, 1992.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. **Schooling in capitalist America**. Nova Iorque: Harper & Row, 1976.

BURKE, Peter. **História e teoria social**. São Paulo: Unesp, 2002.

CAMARA, Sônia. Progredir ou desaparecer: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 como itinerário para a construção do Brasil moderno. In.: MAGALDI, Ana Maria; GONDRA, José Gonçalves. **A reorganização do campo educacional no Brasil: manifestações, manifestos e manifestantes**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2003, p. 29-44.

_____. **Reinventando a escola: o ensino profissional feminino na reforma Fernando de Azevedo de 1927 a 1930**. Dissertação (Mestrado). UFF, Niterói, 1997.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. História da psicologia e história da educação – conexões. In.: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima e (orgs.). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte, 2003, p. 129-158.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem/Teatro das sombras**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ; Relume Dumará, 1996.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. O *Manifesto* e a Liga Internacional pela Educação Nova. In.: XAVIER, Maria do Carmo (org.). **Manifesto dos pioneiros da educação**: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: FGV, 2004. p. 147-182.

_____. Pedagogia da Escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola. In.: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR, Moysés (org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002, p.373-408.

_____. Reformas da instrução pública. In.: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 224-251.

_____. TOLEDO, Maria Rita de Almeida. Reforma escolar, pedagogia da escola nova e usos do impresso. **Contemporaneidade e Educação**, ano V, n.º 7, p. 71-92, 2000a.

_____. O território do consenso e a demarcação do perigo: política e memória do debate educacional dos anos 1930. In.: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **Memória intelectual da educação brasileira**. Bragança Paulista: EDUSF, 1999. p. 17-30.

_____. **Molde nacional e fôrma cívica**: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista: Edusf, 1998.

_____. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In.: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 291-309.

_____. Estratégias textuais de difusão do escolanovismo no Brasil: uma perspectiva. In.: GVIRTZ, Silvina (org.) **Escuela Nueva en Brasil y en Argentina**: visiones comparadas. Buenos Aires: Mino y Dávila Editora, 1993. p. 59-72.

_____. **A escola e a república**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. O novo, o velho, o perigoso: relendo *A Cultura Brasileira*. **Cadernos de Pesquisa**, n.º 71, p. 29-35, 1989a.

_____. Notas para reavaliação do movimento educacional brasileiro (1920-1930). **Cadernos de Pesquisa**, n.º 66, p. 4-11, ago. 1988.

CASTRO, Lea Maria Sussekind Viveiros de. **Uma escola de professores – formação de docentes na Reforma Anísio Teixeira (1931-1935)**. Dissertação (Mestrado). PUC, Rio de Janeiro, 1986.

CATANI, Denice. **Educadores à meia luz**: um estudo sobre a *Revista de Ensino* da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo – 1902/1918. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAGAS, Valnir. **O ensino de 1º e 2º graus, antes, agora e depois?** 4ª edição. São Paulo: Saraiva, 1984.

CHAPOULIE, Jean-Michel; BRIAND, Jean-Pierre. A instituição escolar e a escolarização: uma visão de conjunto. **Educação e Sociedade**, n.º 47, p. 11-60, abril, 1994.

COELHO, Ricardo B. Marques. **O sindicato dos professores e os estabelecimentos particulares de ensino no Rio de Janeiro (1931-1950)**. Dissertação (Mestrado) UFF, Niterói, 1988.

CONNIFF, Michael. **Política urbana no Brasil: a ascensão do populismo, 1925-1945**. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. (Educação e transformação, 01).

CURY, Carlos Roberto Jamil. Um olhar sobre o *Manifesto dos pioneiros da educação nova* de 1932. In.: XAVIER, Maria do Carmo (org.). **Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate**. Rio de Janeiro: FGV, 2004. p. 112-129.

_____. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1978. (Coleção Educação Contemporânea).

DALE, R. **The state and education policy**. Milton Keynes: Open University Press, 1989.

DÁVILA, Jerry. **Diploma of whiteness: race and social policy in Brasil, 1917-1945**. Durham: Duke University Press, 2003.

DESAULNIERS, Julieta B. Ramos. Instituição e evolução da escolarização. **Teoria e Educação**, n.º 6, p. 97-104, 1992.

DESROSIÈRES, Alain. Entre a ciência universal e as tradições nacionais. In.: BESSON, Jean Louis (org.). **A ilusão das estatísticas**. São Paulo: Unesp, 1997. p.167-183.

DÓREA, Célia Rosângela Dantas. **Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escola, construindo sonhos**. Tese (Doutorado), PUC-SP, São Paulo, 2003.

ESCOLANO, Agustín. Los profesores en la historia. In. _____.; MAGALHÃES, Justino (org.). **Os professores na história**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999, p.15-27.

ESTABLET, Roger; BAUDELLOT, Christian. **Le niveau monte: refutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles**. Paris: Seuil, 1989.

_____. **La escuela capitalista**. México. D.F.: Siglo XXI, 1975.

ESTEVEES, Isabel de Lourdes. **As prescrições para o ensino da caligrafia e da escrita na escola primária pública paulista (1909-1917)**. Dissertação (Mestrado). FEUSP, São Paulo, 2002.

FARGE, Arlette. **La atracción del archivo**. Valência: Edicions Alfons el Magnànim 1989.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Fazer história da Educação com E.P. Thompson: trajetórias de um aprendizado. In.: _____ (org.). **Pensadores sociais e história da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 239-256.

_____; NEVES, Leonardo Santos; CALDEIRA, Sandra Maria. A estatística educacional e a instrução pública no Brasil: aproximações. In.: CANDEIAS, Antônio (org.). **Modernidade, educação e estatísticas na Ibero-América dos séculos XIX e XX: estudos sobre Portugal, Brasil e Galiza**. Lisboa: Educa, 2005, p. 219-238.

_____. (org.). **Modos de ler, formas de escrever**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999

_____. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In.: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Educação, modernidade e civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 89-125.

FERNANDES, Florestan. **Mudanças sociais no Brasil**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1974.

FOUCAULT, Michel. A “governamentalidade”. Curso do Collège de France, ano 1977-1978. In.: **Ditos e escritos**, v. IV, Estratégia poder-saber. São Paulo: Forense Universitária, 2003. p. 281-305.

_____. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980.

FRIDENSON, Patrick. Les organizations, un nouvel objet. **Anales ESC**, n. 6, p. 1461-1477, nov./dez. 1989.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. Anísio Teixeira e a burocracia (1931 a 1935). In.: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MENEZES, Maria Cristina (org.). **Anísio Teixeira, 1900-2000**. Provocações em educação. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: EDUSF, 2000. (Coleção memória da educação) p. 91-106.

_____. **Tecnocracia, capitalismo e educação em Anísio Teixeira (1930-1935)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. (Educação e transformação, 04).

GAWRYZEWSKI, Alberto. **Administração Pedro Ernesto**: Rio de Janeiro, DF (1931-1936). Dissertação (Mestrado), UFF, Niterói, 1987.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Pedagogia e luta de classes no Brasil (1930-1937)**. Tese (Doutorado), PUC, São Paulo, 1989.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Coleção Ensino Superior).

_____. **Central problems in social theory: action, structure and contradiction in social analyses**. Berkeley, Los Angeles: University of California Press, 1979.

GONDRA, José Gonçalves. **Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na corte imperial**. Tese (Doutorado), FEUSP, São Paulo, 2000.

GRENIER, Jean-Yves. A história quantitativa ainda é necessária? In.: BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique (orgs.) **Passados recompostos: campos e canteiros da história**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ: Ed. FGV, 1998, p. 183-192.

HABERMAS, Jürgen. **Verdade e justificação: ensaios filosóficos**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. **Logica delle scienze sociali**. Bologna: Società Editrice il Mulino, 1970.

HADLER, Joel F. **Social movements and the legal system: a theory of law reform and social change**. Nova York, 1979.

HANNA MATE, Cecília. **Tempos modernos na escola: os anos 30 e a racionalização da educação brasileira**. Bauru: Edusc; Brasília: INEP, 2002.

HATCHER, R.; TROYNA, B. The “policy cycle”: a Ball by Ball account. **Journal of Education Policy**, Londres, v. 9, n.º 2, p. 155-170, 1994.

HENRY, Miriam. What is policy? A response to Stephen Ball. **Discourse**, Londres, v. 14, n.º 1, p. 102-105, 1993.

HERSCHMANN, Micael. Entre a insalubridade e a ignorância: a construção do campo médico e o ideário moderno no Brasil. In.: HERSCHMANN, Micael; KROPF, Simone; NUNES, Clarice. **Missionários do progresso: médicos, engenheiros e educadores no Rio de Janeiro – 1870-1937**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996. p. 11-67.

HUTMACHER, Walo. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In.: NÓVOA, António (org.) **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 44-76.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.º 01, p. 19-24, jan./jun, 2001.

JULLIARD, Jacques. A política. In.: NORA, Pierre; LE GOFF, Jacques. **História: novas abordagens**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976, p. 180-195.

LEAL, Maria Cristina. **Fernando de Azevedo: um exercício teórico e prático de sociologia da educação**. Niterói, UFF, 1992 (mimeo).

_____; PIMENTEL, Marília. **Trajetórias liberal e radical em defesa do sistema público de ensino no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro, 1992 (mimeo).

LEITE, Vera Lúcia Marques. **Da crítica da escola única à defesa da escola comum: Anísio Teixeira, 1924-1935**. Dissertação (Mestrado), PUC, Rio de Janeiro, 1990.

LEQUIN, Y. **Histoire des français, XIXe. – XXe. Siècles**, t. I, Un peuple et son pays, Paris: A. Colin, 1984.

LIMA, Hermes. **Anísio Teixeira. Estadista da educação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LINGARD, B. The changing state of policy production in education: some Australian reflections on the state of policy sociology. **International Studies in Sociology of Education**, Londres, v. 3, n.º 2, p. 25-47.

LOPES, Sonia de Castro. **Oficina de Mestres: história, memória e silêncio sobre a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939)**. Rio de Janeiro: DP&A; Faperj, 2006.

LOVISOLO, Hugo. **A tradição desafortunada: Anísio Teixeira, velhos textos e idéias atuais**. Rio de Janeiro: FGV, 1989.

LUC, Jean-Nöel. Du bon usage des statistiques de l'enseignement primaire aux XIXe. Et XXe. Siècles. **Histoire d'Education**, n. 29, p.47-64, jan. 1987.

LUGLI, Rosário S. Genta. Representações do nacional e do educacional nas estatísticas educacionais brasileiras do ensino primário. In.: CANDEIAS, Antônio (org.) **Modernidade, educação e estatísticas na Ibero-América dos séculos XIX e XX: estudos sobre Portugal, Brasil e Galiza**. Lisboa: Educa, 2005. p. 239-255.

MAGALHÃES, Justino. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In.: SOUZA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara (org.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 51-69.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n.º 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARQUES, Vera Regina Beltrão. **A medicalização da raça: médicos, educadores e discurso eugênico**. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. **Anísio Teixeira e a Universidade de Educação**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002.

_____. O educador: de intelectual a burocrata. **Educação e Sociedade**, ano XVIII, n.º 58, p. 156-172, jul. 1997.

_____. **Universidade e formação de professores**: uma perspectiva integradora. A “Universidade de Educação”, de Anísio Teixeira. Tese (Doutorado) PUC, Rio de Janeiro, 1993.

MENDONÇA, Sandra Cabral. **Carneiro Leão**: sonho e frustrações na Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal (1922-1926). Dissertação (Mestrado), PUC, Rio de Janeiro, 1997.

MICELI, Sérgio. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo, Cia das Letras, 2001.

MICELI, Sérgio. **Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)**. Rio de Janeiro, 1979.

MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão**: dimensões da modernidade brasileira – a escola nova. São Paulo: Cortes; Autorea Associados, 1989.

MOTTA, Fernando Cláudio Prestes. Administração e participação: reflexões para a educação. In.: FISCHMANN, Roseli (org.). **Escola brasileira – temas e estudos**. São Paulo: Atlas, 1987, p. 89-96.

MUEL-DREYFUS, Francine. **Le métier d'éducateur**: les instituteurs de 1900, les éducateurs spécialisés de 1968. Paris: Minuit, 1983.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, Edusp, 1974.

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. In.: _____ (org.) **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 13-43.

_____. Formação de professores e profissão docente. In.: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 15-33.

_____. O passado e o presente dos professores. In.: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, 1991, p. 9-31.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**: a poesia da ação. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

_____. Cultura escolar, modernidade pedagógica e política educacional no espaço urbano carioca. In.: HERSCHMANN, Micael; KROPF, Simone; NUNES, Clarice. **Os missionários do progresso**: médicos, engenheiros e educadores no Rio de Janeiro – 1870-1937. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996. p. 155-224.

_____. A escola reinventa a cidade. In.: HERSCHMANN, Micael M.; PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. **A invenção do Brasil Moderno**: medicina, educação e engenharia nos anos 1920-1930. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 180-201.

_____. A cultura jurídico-política e a educação brasileira: um campo de estudos em aberto. **Educação em Revista**, n.º 18/19, p. 6-15, dez./jul., 1994.

_____. **A escola redescobre a cidade:** reinterpretação da modernidade pedagógica no espaço urbano carioca (1910-1935). Tese de Concurso para Professor Titular em História da Educação do Departamento de Fundamentos Pedagógicos da ESSE/UFF. UFF, Niterói, 1993.

_____. História da educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos. **Teoria e Educação**, n.º 6, p. 151-181, 1992.

_____. **Anísio Teixeira:** a poesia da ação. Tese (Doutorado), PUC, Rio de Janeiro, 1991.

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

PAGNI, Pedro Angelo. **Do manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico:** ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Ijuí: Editora Ijuí, 2000.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar.** Histórias de submissão e rebeldia. Tese (livre docência em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.

_____. **Psicologia e ideologia:** uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984, p. 99.

PENNA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo:** educação e transformação. São Paulo: Perspectiva, 1987.

PILETTI, Nelson. **La profesionalización obligatoria en la enseñanza de segundo grado en el Brasil.** Montevideu: Cinterfor, 1984.

_____. **A reforma Fernando de Azevedo:** Distrito Federal, 1927-1930. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1982. (Estudos e Documentos, 20).

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional:** uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____; LINDBLAD, Sverker. A estatística educacional como um sistema de razão: relação entre governo da educação e inclusão e exclusão social. **Educação e Sociedade**. Ano XXII, n.º 75, ago. 2001, p. 111-148.

PROST, Antoine. Comment faire l'histoire des réformes de l'enseignement? In.: BELHOST, Bruno; GISPERT, Hélène; HULIN, Nicole. **Les sciences au lycée. Un siècle de réformes des mathématiques et de la physique en France et à l'étranger.** Paris: Vuibert/INPR, 1996, p. 15-25.

RAMA, Angel. **A cidade das letras.** São Paulo: Brasilense, 1985.

RAMOS DO Ó, Jorge. O império da ciência do Estado: modernidade pedagógica e controlo populacional nos liceus portugueses da primeira metade do século XX. In.: CANDEIAS, Antônio (org.) **Modernidade, educação e estatística na Ibero-América dos séculos XIX e XX**: estudos sobre Portugal, Brasil e Galiza. Lisboa: Educa, 2005. p. 157-206.

RATO, Catherine Laurence Marguerite Carrieris. **Fernando de Azevedo**: sua contribuição à educação brasileira. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro: UFRJ, 1980.

REBELL, Michael A.; BLOCK, Arthur R. **Educational policy making and the courts**: an empirical study of judicial activism. Chicago: University of Chicago Press, 1982.

RÉMOND, René (org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: UFRJ; FGV, 1996.

REVEL, Jacques (org.). **Jogos de escalas**: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1998.

REVEL, Jacques. **A invenção da sociedade**. Lisboa: Difel, 1989.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. 2 tomos. Campinas: Papirus, 1994.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. **A higienização dos costumes**: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925). Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP, 2003.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. **Matrizes da modernidade republicana**: cultura política e pensamento educacional no Brasil. Campinas: Autores Associados; Brasília: Plano, 2004.

RODRIGUES, Rosane Nunes. **Representações de feminino e educação doméstica (Rio de Janeiro – 1920 e 1930)**. Dissertação (Mestrado), FEUSP, São Paulo, 2002.

ROMO, Carlos Matus. **Estrategia y plan**. México: Siglo XXI, 1972.

SARMENTO, Carlos Eduardo B. A arquitetura do impossível – a estruturação do Partido Autonomista do Distrito Federal e o debate autonomista nos anos 1930. In.: FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.). **Rio de Janeiro**: uma cidade na história. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2000, p. 33-57.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1983.

SCHAFFEL, Sarita Léa. **O Instituto de Educação do Rio de Janeiro e a constituição de uma identidade profissional (1930-1960)**. Tese (Doutorado), PUC, Rio de Janeiro, 1999.

SILVA, Geraldo Bastos. **A educação secundária**: perspectiva histórica e teoria. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; FERRETI, Celso João. **O institucional, a organização e a cultura da escola**. São Paulo: Xamã, 2004.

SILVA, José Cláudio Sooma. **A reforma Fernando de Azevedo: tempos escolares e sociais -Rio de Janeiro, 1927-1930**. Dissertação (Mestrado), FEUSP, São Paulo, 2004.

SIRINELLI, Jean-François. De la demeure à l'agora: por une histoire culturelle du politique. **Vingtième Siècle**, n.º 57, jan.-mars, 1988, p. 121-131.

SOUZA, Cynthia Pereira de. A criança-aluno transformada em números (1890-1960). In.: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. III – Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 195-208.

TAVARES, Fausto Antonio Ramalho. **A ordem e a medida: escola e psicologia em São Paulo (1890-1930)**. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

THÉVENOT, Laurent. Cifras que falam: medida estatística e juízo comum. In.: BESSON, Jean Louis (org.). **A ilusão das estatísticas**. São Paulo: Unesp, 1997. p. 149-162.

_____. La politique des statistiques. Les origines sociales des enquêtes de mobilité sociale. **Annales ESC**, nov.- dez. 1990.

THOMPSON, E.P. **Senhores e caçadores: a origem da lei negra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (coleção oficinas da história).

TRAGTENBERG, Maurício. A escola como organização complexa. In. GARCIA, Walter Estevez (org.) **Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978, p. 15-30.

TYACK, David. **The one best system: a history of American urban education**. Cambridge; Massachusetts; Londres: Harvard University Press, 1974.

_____; JAMES, Thomas; BENAVIDES, Aaron. **Law and the shaping of public education-1785-1954**. Madison, Wisconsin: The University of Wisconsin Press, 1987.

_____; HANSOT, Elisabeth. **Managers of virtue: public school leadership in America, 1820-1980**. Nova Iorque: Basic Books, 1982.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O fracasso das reformas educacionais: um diagnóstico sob suspeita**. São Paulo, 2006, mimeo.

_____. **Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola primária (Brasil e França, final do século XIX)**. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Memória da Educação)

_____; RODRIGUES, Rosane Nunes. A casa, a escola ou o trabalho: o Manifesto e a profissionalização feminina no Rio de Janeiro (1920-30). In.: XAVIER, Maria do Carmo (org.). **Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004, p. 89-112.

_____. **O exercício disciplinado do olhar:** livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista: EDUSF, 2001. (Coleção Historiografia).

_____. (org.). **Na batalha da educação:** correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1929-1971). Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

_____. Da caligrafia à escrita: experiências escolanovistas com caligrafia muscular nos anos 1930. **Revista da Faculdade de Educação**, vol. 24, n.º 01, p. 126-140, jan./jun. 1998.

_____. Desembaraçando algumas falas: aspectos das reformas Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira no Distrito Federal (1927-1935). **Cadernos de História e Filosofia da Educação**, v. II, n.º 4, p. 75-98, 1998.

_____. Nacionalismo e tradição na prática discursiva de Fernando de Azevedo. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n.º 37, p. 35-51, 1994.

_____. **Fragmentos para uma história da educação no Distrito Federal (1930-1935):** análise do Boletim de Educação Pública. Relatório de Pesquisa, FEUSP, São Paulo, 1992. (mimeo)

VIGARELLO, Georges. Panóplias corretoras: balizas para uma história. In.: SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de (org.). **Políticas do corpo:** elementos para uma história das práticas corporais. São Paulo: Estação Liberdade, 1995, p. 21-38.

VIGARELLO, Geroges. **Le corps redressé.** Paris: Editions Universitaires, 1978.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador. In.: SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (org.). **Educação no Brasil:** história e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 21-52.

_____.; GUEREÑA, Jean-Louis. **Estadística escolar, proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España (1750-1850).** Barcelona: UEB, 1996.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, n.º 33, p. 7-47, jun. 2001.

_____. (org.). **Education prisonnière de la forme ecolaire:** scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon: Press Universitaires de Lyon, 1994.

WARDE, Mirian Jorge. Legado e legatários: questões sobre o *Manifesto dos pioneiros da educação nova*. In.: XAVIER, Maria do Carmo (org.). **Manifesto dos pioneiros da educação:** um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: FGV, 2004. p. 221-240.

WEBER, Max. **Economia y Sociedad:** esbozo de sociología comprensiva. 2 volumes. México-DF; Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1944.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador:** escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

WOLFF, Silvia Ferreira Santos. **Espaço e educação:** os primeiros passos da arquitetura das escolas públicas paulistas. Dissertação (Mestrado). FAU-USP, São Paulo, 1992.

XAVIER, Libânia Nacif. **Para além do campo educacional:** um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

ZENTGRAF, Maria Christina Santos Rocha. **Projetos pedagógicos na Primeira República brasileira:** a contribuição de Antônio Carneiro Leão. Tese (doutorado). UFRJ, Rio de Janeiro, 1994.

LEGISLAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO VIGENTE ENTRE 1932 E 1935

cf. PAGANI, Ivo; VELLOSO, Guilherme Paranhos; DIAS, Alexandre. **Coleção de Leis Municipais Vigentes** – 1932 a 1935. 5.º volume. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do Jornal do Brasil, 1937, p. 345-528.

1935

Decreto	Ementa	Página
Decreto n.º 5.319, de 12 de janeiro	Retifica o artigo 133 do Decreto n.º 5000, de 11 de julho de 1934.	508
Decreto n.º 5.491, de 30 de março	Dispõe sobre vencimentos do pessoal operário da Divisão de Prédios e Aparelhamentos Escolares do Departamento de Educação.	509-510
Decreto n.º 5.507, de 4 de abril	Dispõe sobre o quadro do pessoal do ensino técnico secundário do Departamento de Educação.	510-511
Decreto n.º 5.513, de 4 de abril	Institui na cidade do Rio de Janeiro a Universidade do Distrito Federal.	511-519
Decreto n.º 5.515, de 4 de abril	Regula a carreira de professora de escola secundária do Distrito Federal	519-520
Decreto n.º 5.516, de 5 de abril	Altera a organização da Divisão de Prédios e Aparelhamentos Escolares.	520
Decreto n.º 5.534, de 5 de abril	Dispõe sobre os vencimentos dos serventuários que menciona.	521
Decreto n.º 5.541, de 5 de abril	Restabelece o quadro de guardiãs das escolas elementares.	521
Decreto n.º 1, de 29 de maio	Muda a denominação do Assistente de Menores do Departamento de Educação.	521
Decreto n.º 2, de 4 de junho	Providencia sobre o ensino religioso ministrado em diversas escolas municipais.	522-523
Decreto n.º 5.575, de 12 de junho	Manda adotar no ensino do Distrito Federal a ortografia a que se refere o Decreto Federal n.º 23.028, de 28 de agosto de 1933.	523-525
Decreto n.º 25, de 16 de setembro	Determina que os livros didáticos só sejam adotados no ensino municipal quando denominarem de brasileira a língua falada no Brasil.	525
Decreto n.º 31, de 27 de setembro	Autoriza a constituir uma comissão para redigir a História do Distrito Federal.	525-526
Decreto n.º 35, de 7 de outubro	Cria nas escolas municipais uma classe de servente de 2.ª classe.	526
Decreto n.º 39, de 21 de outubro	Transfere para o instituto de Pesquisas Educacionais um lugar de Superintendente de Educação Elementar.	526

1934

Decreto	Ementa	Página
Decreto n.º 4.828, de 10 de janeiro	Inclui no quadro efetivo o médico auxiliar do Instituto de Educação.	451-452
Decreto n.º 4.638, de 17 de janeiro	Transforma a Divisão de Bibliotecas, Museus e Rádio Difusão do Departamento de Educação, na divisão de Biblioteca e Cinema Educativo.	452
Decreto n.º 4.640, de 17 de janeiro	Determina a designação que devem ter os diretores de escolas, os fiscais e orientadores do ensino particular e os orientadores de educação elementar.	452
Decreto n.º 4.641, de 17 de janeiro	Provê sobre a concessão do diploma de professor primário.	453
Decreto n.º 4.671, de 26 de fevereiro	Extingue no quadro do Departamento de Educação o contra-mestre de corte e costura.	453
Decreto n.º 4.680, de 12 de março	Cria uma Escola Secundária Técnica no edifício do Matadouro, em Santa Cruz.	453-454
Decreto n.º 4.681, de 12 de março	Retifica o Decreto n.º 4.346, de 19 de agosto de 1933, que aprovou, de acordo com o Decreto n.º 3.790, de 2 de março de 1932, o quadro do pessoal operário do Departamento de Educação.	454-455
Decreto n.º 4.737, de 19 de abril	Baixa instruções relativas ao Decreto n.º 4.088, de 10 de dezembro de 1932.	455-456
Decreto n.º 4.759, de 3 de maio	Organiza o corpo docente da Escola Elementar do Instituto de Educação.	456-457
Decreto n.º 4.768, de 7 de maio	Revoga o art. 3.º do decreto n.º 4.300, de 25 de julho de 1933, que dispõe sobre o cargo de professores adjuntos do ensino secundário geral.	457
Decreto n.º 4.779, de 16 de maio	Dispõe sobre a educação técnico-profissional secundária.	457-466
Decreto n.º 4.785, de 18 de maio	Estabelece novas condições para nomeação, licenças e jubilações dos membros do magistério municipal e inspeção de saúde de professores em estabelecimento de ensino particular.	466-470
Decreto n.º 4.814, de 29 de maio	Aprova o quadro do pessoal da Divisão de Prédios e Aparentamentos Escolares.	470-471
Decreto n.º 4.821, de 30 de maio	Cria no Departamento de Educação os cargos de professores auxiliares da superintendência de educação musical e artística e de superintendente auxiliar de educação rural.	471-472
Decreto n.º 4.857, de 7 de junho	Regula o início de estágio dos normalistas.	472
Decreto n.º 4.858, de 8 de junho	Constitui com as escolas da zona rural que menciona, uma das circunscrições de educação elementar do Distrito Federal.	473-474
Decreto n.º 4.879, de 14 de junho	Fixa em 32 o número de quartos-oficiais do Departamento de Educação.	474-475
Decreto n.º 4.963, de 5 de julho	Autoriza a construção, no terreno em que se acha o antigo Pedagogium, de um edifício em que serão instaladas as divisões técnicas e administrativas do Departamento de Educação do Distrito Federal.	475
Decreto n.º 5.000, de 11 de julho	Consolida a legislação sobre a Escola Secundária do Instituto de Educação.	475-500
Decreto n.º 5.005 de 12 de julho	Regula a situação do sub-diretor administrativo, adido e em disponibilidade, da antiga Diretoria Geral de Instrução Pública, hoje Departamento de Educação.	501
Decreto n.º 5.126, de 24 de setembro	Dispõe sobre os vencimentos e o quadro dos professores primários.	501-502
Decreto n.º 5.189, de 12 de outubro	Cria dois lugares de professor de Biologia Geral na Escola Secundária do Instituto de Educação e dispõe sobre o seu preenchimento, com a supressão de dois lugares de professor de História Natural da Escola Secundária do mesmo Instituto.	503
Decreto n.º 5.200, de 19 de outubro	Dispõe sobre o provimento do cargo de chefe de seção de Museus e Rádio Difusão do Departamento de Educação.	503
Decreto n.º 5.212, de 3 de novembro	Dispõe sobre o tempo de serviço necessário à escolha dos orientadores de desenho, música e educação física, do Departamento de Educação.	503-504
Decreto n.º 5.240, de 24 de novembro	Suprime dois lugares de professores de Higiene e Puericultura da Escola Secundária do Instituto de Educação e cria, em substituição, dois lugares de professores da seção de Biologia Educacional e Higiene da Escola de Professores do Instituto de Educação.	504
Decreto n.º 5.259, de 6 de dezembro	Dispõe sobre o pessoal avulso do Departamento de Educação.	504-505
Decreto n.º 5.284, de 18 de dezembro	Cria a função de Superintendência Geral de Educação Elementar e Ensino Particular do Departamento de Educação.	505
Decreto n.º 5315, de 31 de dezembro	Organiza o quadro do pessoal operário do Departamento de Educação.	506-508

1933

Decreto	Ementa	Página
Decreto n.º 4.145, de 31 de janeiro	Dispõe sobre a prestação de provas em Segunda época, na Escola Secundária do Instituto de Educação.	416-418
Decreto n.º 4.171, de 20 de março	Dispõe sobre a matrícula de alunos no Instituto de Educação.	418
Decreto n.º 4.188, de 8 de abril	Revoga o art. 131 do decreto n.º 2.940 de 22 de novembro de 1928.	418
Decreto n.º 4.194, de 22 de abril	Aumenta para seiscentos e oitenta e sete lugares o quadro inicial de professores primários, correspondente à categoria de professores adjuntos de 4.ª classe.	424-425
Decreto n.º 4.195, de 22 de abril	Fixa em 200\$000 a gratificação concedida pelo parágrafo único do art. 6.º do Decreto n.º 4.088, de 10 de dezembro de 1932, às professoras e diretoras em exercício de direção de escolas.	418-419
Decreto n.º 4.204, de 2 de maio	Revoga os art. 414 e 417 do Decreto n.º 2.940, de 22 de novembro de 1928, que regulam as designações de professores primários para os cursos populares noturnos.	419
Decreto n.º 4.206, de 2 de maio	Altera o tempo de trabalho obrigatório dos professores assistentes da Escola Secundária do Instituto de Educação.	419-420
Decreto n.º 4.240, de 29 de maio	Aumenta para onze o número de auxiliares de expediente do Instituto de Educação.	420
Decreto n.º 4.272, de 4 de julho	Dá a denominação de Otávio Correia à Sexta escola mista do primeiro distrito escolar.	420
Decreto n.º 4.283, de 10 de julho	Provê sobre o estágio das normalistas diplomadas.	421-422
Decreto n.º 4.299, de 25 de julho	Dispõe sobre o curso de continuação e aperfeiçoamento e o ensino elementar para adultos.	422-424
Decreto n.º 4.300, de 25 de julho	Cria o cargo de professores adjuntos do ensino secundário geral e profissional.	443
Decreto n.º 4.336, de 19 de agosto	Extingue um lugar de inspetor dentário escolar da Diretoria geral de Instrução pública, reduz a quatro o número de regiões dentárias.	443-444
Decreto n.º 4.395, de 19 de agosto	Dá atribuições ao serviço de prédios e aperfeiçoamento escolares, criado pelo Decreto n.º 3.763, de 1.º de fevereiro de 1932.	425-427
Decreto n.º 4.363, de 26 de agosto	Reduz para 108 o número de coadjuvantes de ensino da diretoria geral de Instrução Pública.	444
Decreto n.º 4.387, de 8 de setembro	Consolida a organização técnica e administrativa do aparelho de direção do sistema educacional, instituindo o Departamento de Educação do Distrito Federal.	427-436
Decreto n.º 4.392, de 9 de setembro	Extingue um lugar de professor no quadro de avulsos do ensino profissional da antiga Diretoria Geral de Instrução Pública.	437
Decreto n.º 4.414, de 23 de setembro	Suprime o cargo de superintendente de ensino particular do Departamento de educação e cria o de assistente de menores da Divisão de Obrigatoriedade Escolar e Estatística do mesmo departamento.	437
Decreto n.º 4.419, de 23 de setembro	Suprime três lugares de terceiros oficiais no quadro do Departamento de educação e fixa em dezoito o número de Quartos oficiais do mesmo departamento.	438
Decreto n.º 4.438, de 12 de outubro	Fixa o quadro do departamento de Educação do Distrito Federal e abre os créditos suplementares.	438-439
Decreto n.º 4.442, de 12 de outubro	Dispõe sobre as atribuições dos docentes e técnicos do Departamento de Educação.	439-441
Decreto n.º 4.448, de 16 de outubro	Dispõe sobre as atribuições da Escola Secundária do Instituto de Educação.	441-443
Decreto n.º 4.458, de 24 de outubro	Providencia sobre o pessoal da seção gráfica do extinto Departamento do Material.	444-445
Decreto n.º 4.485, de 7 de novembro	Dá atribuições aos orientadores do ensino particular do Departamento de Educação.	445
Decreto n.º 4.489, de 11 de novembro	Unifica em uma só categoria o corpo docente da Escola Secundária do Instituto de Educação.	445-448
Decreto n.º 4.530, de 2 de dezembro	Dá regulamento à Escola Secundária Técnica Sousa Aguiar do Departamento de Educação.	448-451

1932

Decreto	Ementa	Página
Decreto n.º 3.757, de 30 de janeiro	Organiza o fundo escolar do Distrito Federal e regula sua aplicação e administração	355-358
Decreto n.º 3.763, de 1º de fevereiro	Modifica algumas disposições do Decreto n.º 3.281, de 23 de janeiro de 1928 e dá outras providências	359-364
Decreto n.º 3.785, de 27 de fevereiro	Regula o preenchimento das vagas de professoras adjuntas de 4ª classe	379
Decreto n.º 3.804, de 16 de março	Dá nova organização à Escola de Comércio “Amaro Cavalcanti”.	379-380
Decreto n.º 3.810, de 19 de março	Regula a formação técnica dos professores primários, secundários e especializados para o Distrito Federal, com a prévia exigência do curso secundário e transforma em Instituto de Educação a antiga Escola Normal e estabelecimentos anexos.	364-378
Decreto n.º 3.841, de 11 de abril	Substitui o cargo de sub-diretor-administrativo da Diretoria Geral de Instrução Pública pelo de Secretário Geral	378
Decreto n.º 3.844, de 18 de abril	Baixa instruções para a execução do artigo 3º, do Decreto n.º 3.804, de 16 de março de 1932.	378-379
Decreto n.º 3.858, de 27 de abril	Dispõe sobre o provimento do cargo de Secretário Geral da Diretoria Geral de Instrução Pública.	381
Decreto n.º 3.859, de 28 de abril	Dispõe sobre o aproveitamento dos docentes do quadro efetivo da antiga Escola Normal.	381-382
Decreto n.º 3.862, de 29 de abril	Restabelece o lugar de professor de noções de direito público e privado, na Escola Secundária do Instituto de Educação	383
Decreto n.º 3.864, de 30 de abril	Dispõe sobre o ensino profissional, nos termos do Decreto n.º 3.763, de 1º de fevereiro de 1932.	383-387
Decreto n.º 3.883, de 26 de maio	Fixa a gratificação dos professores primários que trabalham em cursos populares noturnos.	387
Decreto n.º 3.892, de 31 de maio	Aprova as instruções relativas à organização do sistema de caixas escolares do Decreto n.º 3.763, de 1º de fevereiro de 1932.	388-390
Decreto n.º 3.911, de 18 de junho	Providencia sobre a efetivação dos dentistas contratados da Diretoria Geral de Instrução Pública.	390
Decreto n.º 3.919, de 22 de junho	Institui uma taxa especial para a equiparação das escolas Paulo de Frontin e Rivadávia Correia, ao regime secundário federal.	390
Decreto n.º 3.954, de 19 de julho	Regula a situação dos docentes da antiga Escola Normal.	391
Decreto n.º 3.963, de 30 de julho	Baixa o regimento interno da Escola de Comércio “Amaro Cavalcanti”.	391-410
Decreto n.º 3.976, de 9 de agosto	Fixa em cem lugares a matrícula do 1º ano do curso de formação de professorado primário na Escola de Professores do Instituto de Educação.	410-412
Decreto n.º 3.996, de 29 de agosto	Reduz a dois anos o interstício de que trata o art. 307 do Decreto n.º 3.281, de 23 de janeiro de 1928 e art. 672 do regulamento do ensino.	412
Decreto n.º 4.002, de 2 de setembro	Suprime o lugar de vice-diretor da Escola profissional Visconde de Mauá.	413
Decreto n.º 4.087, de 8 de dezembro	Dispõe sobre as promoções dos alunos da Escola Secundária do Instituto de Educação.	413-414
Decreto n.º 4.088, de 10 de dezembro	Institui uma só categoria de professores primários e fixa seus vencimentos.	414-416