

**BRUNO BONTEMPI JUNIOR**

Histórias de intelectuais, suas ideias e ações  
na imprensa e na educação paulista  
(século XX)

**São Paulo**  
**2019**

# **BRUNO BONTEMPI JUNIOR**

Histórias de intelectuais, suas ideias e ações  
na imprensa e na educação paulista  
(século XX)

Tese apresentada como exigência parcial do  
curso para obtenção do título de livre-  
docente junto ao Departamento de Filosofia  
da Educação e Ciências da Educação da  
Faculdade de Educação da Universidade de  
São Paulo

## SUMÁRIO

Prólogo: Levando uma piada a sério	p. 4
Introdução	p. 8
CAPÍTULO I: Intelectuais e jornalistas entre a educação e a política	p. 16
I.1. Sobre o “nascimento dos intelectuais”: repercussão do “affaire Dreyfus” nas imprensas paulista e mineira (1898-1899).	p. 16
I. 2. Os expertos e o jornalista na formação da opinião pública sobre educação: o caso do Inquérito de 1914.	p. 33
I. 3. Modelos de instrução pública e cultura política: os países estrangeiros no “Inquérito sobre a instrução pública no estado de São Paulo e suas necessidades”, de 1914	p. 51
I. 4. Nacionalismo e regionalismo em dois inquéritos sobre o ensino superior brasileiro nos anos 1920	p. 74
I. 5. Agendando o debate sobre o ensino secundário: as "Notas e Informações" redigidas por Laerte Ramos de Carvalho para O Estado de S. Paulo (1947-1962)	p. 90
CAPÍTULO II: Vida acadêmica, profissão e ideologia	p. 115
II. 1. As sessões solenes da Faculdade de Filosofia: rituais da comunidade intelectual uspiana	p. 115
II. 2. Escola Politécnica de São Paulo: produção da memória e da identidade social dos engenheiros paulistas.	p. 133
III. 3. Universidade de São Paulo: a efêmera comunhão das escolas paulistas	p. 157
CONSIDERAÇÕES FINAIS	p. 184

## **Prólogo: Levando uma piada a sério**

Ainda no tempo em que se difundiam piadas por e-mail, havia uma que sempre me fazia rir. Era ela uma especulação divertida sobre como seriam as manchetes dos principais veículos brasileiros de imprensa quando viessem a noticiar o fim do mundo. Lembro-me de algumas: na *TV Globo*, a manchete haveria de ser: “Fim do mundo é só na Globo”; na *Folha de S. Paulo*: “Saiba mais sobre o fim do mundo”; na *Veja*: “PT envolvido com o fim do mundo”; n’*A Gazeta Esportiva*: “Timão escalado para o fim do mundo”. Por meio de manchetes fictícias, o anônimo autor zombava da tara monopolista da *TV Globo*, do estilo didático da *Folha de S. Paulo*, do direitismo paranoico da *Veja* e da alienação d’*A Gazeta Esportiva*, criando o efeito de hilaridade ao fazer-nos reconhecer os aspectos característicos de cada veículo, quer fossem de natureza empresarial, temática, linguística ou ideológica. O riso brota à leitura das distorções e desproporções que os títulos das reportagens projetam sobre a notícia de um fato capital, que por si só tornaria inúteis todas as idiosincrasias e particularismos.

Começar esta apresentação com uma anedota sobre a imprensa poderia ser uma excentricidade, se não fosse pela consideração de que boa parte de minha produção bibliográfica resulta justamente do fato de eu ter sempre levado essa piada muito a sério. Antes de tudo, o humor com que ela ilumina a fabricação das notícias nos facultava descartar imediatamente qualquer presunção de objetividade e neutralidade da imprensa. Se aquelas absurdas manchetes nos fazem rir é porque, afinal, nelas efetivamente reconhecemos a subjetividade dos enunciadores. Trata-se, neste caso, de um mesmo acontecimento, que sendo dito de peculiares modos nos revela mais sobre os enunciadores do que sobre o próprio referente. Assim é que a primeira lição oferecida pela piada soa óbvia aos historiadores mais precavidos com o discurso de objetividade e isenção com que os jornais se vendem e sob o qual os jornalistas se abrigam. Como fonte, o jornal não é o portador de informações objetivas sobre a realidade, ou seja, o fato por ele relatado não é a história tal qual aconteceu, mas somente o que jornalistas (e historiadores) podem oferecer sobre um passado que já não existe: um simulacro.

Esse desvelamento não deveria nos levar, entretanto, a desacreditar inteiramente na imprensa e aceitar o vezo denunciador que a toma como um veículo de ideologias

falseadoras e ocultadoras, forjadas por grupos dominantes para enganar os subalternos, logrando sua adesão ou seu apaziguamento. Para que tenha alguma credibilidade, já que seus leitores não são passivos nem vivem em completo isolamento, o jornal do dia deve se reportar, razoavelmente, a acontecimentos efetivamente vistos ou experimentados por alguém. Entretanto, não se reporta a todos, nem lhes dá a mesma importância. Para isto, a propósito, a referida piada alerta, ao revelar qual seria a preocupação maior do diário esportivo. A anedota nos ensina, ainda, a duvidar que a composição das notícias obedeça, sempre e mais do que tudo, aos interesses da classe social a que o jornal estaria prestando serviço. Afinal, nela as distorções provocadas pela injunção subjetiva dos meios de comunicação sobre o acontecimento são de diferentes naturezas, que se estendem do ideológico ao estilístico, do empresarial ao temático. A leitura crítica do jornal torna-se uma tarefa mais complexa do que a mera denúncia (como se sinceramente estivéssemos esperando ler nele a verdade) ao considerarmos que na notícia e no comentário se inscrevem, conscientemente ou não, o sujeito que as assina, a entidade empresarial e os grupos a que se associa e, enfim, o próprio leitor, almejado e representado na mensagem.

Entre o fato e sua representação nos jornais atua uma miríade de agentes, colocando em jogo um conjunto imenso e complexo de mediações e interferências que extrapolam as determinações dos presumíveis interesses políticos e econômicos de proprietários e comanditários. Dentre elas, destacam-se a natureza do suporte e seus modos de leitura e apropriação (CHARTIER, 1990), bem como as peculiares relações sociais que envolvem os agentes diretos da produção de notícias (DARNTON, 1990). Em vista de meus estudos sobre como o fato educacional foi abordado e apresentado pelos jornais aos leitores brasileiros em perspectiva histórica, estimo que uma variável crucial para a compreensão dos modos como a imprensa lida com esses e outros assuntos de interesse público vem a ser a relação que ela mantém, em tempos e contextos culturais específicos, com os intelectuais, ou seja, com os homens e mulheres identificados pelo manejo da letras, artes e ciências, que, transcendidos por uma ética voltada ao coletivo suspendem seus afazeres rotineiros para se apresentarem à cena pública como produtores, mediadores ou consumidores de ideologias (ORY; SIRINELLI, 1992).

Para Sirinelli (1988, p. 9), nas sociedades contemporâneas a condição política do intelectual é inerente, seja em ação direta, como agente ou testemunha de seu tempo, seja

indireta, como uma espécie de “consciência de sua época”. Neste caso, ainda que não se engaje estritamente, o intelectual não deixa de ser um “agente da circulação das massas de ar culturais que determinam a instalação das grandes zonas ideológicas de uma época” (SIRINELLI, 1988, p. 9-10). Segundo Bobbio (1997, p. 82-3), diferentemente dos políticos em sentido estrito, cuja tarefa é a de tomar decisões e definir linhas de ação com base em estímulos por vezes contraditórios, os intelectuais se incumbem de “agitar ideias, levantar problemas, elaborar programas ou apenas teorias gerais [...], de persuadir ou dissuadir, de encorajar ou desencorajar, de exprimir juízos, de fazer propostas, de induzir as pessoas às quais se dirige a adquirirem uma opinião sobre as coisas”. Ora, a imprensa periódica veio a ser, nas sociedades contemporâneas, uma das tribunas mais propícias para a obra de circulação cultural em vista da formação de consciências e da disseminação de ideologias, motivo pelo qual frequentemente flagramos os intelectuais discursando “ao povo e ao governo” em páginas dos jornais.

Tomo, com respeito à noção de ideologia, a definição mínima de Duby (1988), como um sistema de representações que provê de esperanças os grupos que as compartilham, encorajando-os a mover a história. Dessa perspectiva, o estudo histórico das ideologias permite aceder aos modos de organização das sociedades e discernir forças dinâmicas e antagônicas, tanto quanto o exame das dimensões econômicas, demográficas e ecológicas. Como sistema de valores e atitudes mentais, a ideologia tem como correias de transmissão fundamentais a socialização primária dos indivíduos, bem como as instituições, a educação escolar e a comunicação social. Especialmente quanto a essas últimas, o papel dos sistemas de ensino, da imprensa e dos intelectuais é crucial, como agentes e agências que são do manejo simbólico que, ainda segundo Duby (1988), caracteriza a ideologia: a integração de passado, presente e futuro em uma cosmovisão; a iluminação do que interessa e o apagamento do indesejável; a ofensiva sobre as representações concorrentes; a justificação das vantagens de um grupo dominante.

A hipótese que orienta todo o conjunto de investimentos empíricos e analíticos que apresento nesta tese consiste em assumir que intelectuais e imprensa, quando tomam conjunta ou separadamente a tribuna pública para falar de instrução e educação, ainda que em termos pretensamente técnicos e neutros, expressam elementos identificáveis de sistemas compartilhados de valores e atitudes mentais, particularmente, como pretendo

demonstrar, de culturas políticas nacionais e locais. Os elementos discursivos, por sua vez, adquirem maior significado e discernimento quando confrontados com dados extra-discursivos. No caso dos intelectuais, contam para a análise o pertencimento social; a posição ocupada no diagrama de distribuição de poder em seu campo de atuação; os indicadores de reconversão de capital a outros campos etc. No caso da imprensa, os discursos adquirem sentidos nos diversos modos históricos de organização e controle social do empreendimento jornalístico e da produção das notícias; as condições de produção do jornal, sua distribuição e usos; os dispositivos verbo-visuais que, materializados no impresso, selecionam leitores e dirigem seus olhares.

O desafio de decifrar e atribuir discursos torna-se ainda mais complexo ao considerarmos como explicativas certas dimensões macroscópicas e de longa duração, que englobam e se relacionam com as escalas “micro” e “macro” na análise sociológica/histórica. Na sociedade brasileira – particularmente a paulista – do século XX, tempo-espaço de que trato nesses textos, dá-se um processo de longa duração que se caracteriza pela progressiva transformação da imprensa em empreendimento comercial, pela profissionalização e formação específica dos jornalistas e, mais recentemente, pela concentração da mídia em mãos de famílias e grupos estreitamente ligados a poderes políticos locais e nacionais e a grandes corporações globais. Analisando retrospectivamente, a intensificação desse processo de distanciamento levou à cisão identitária pela qual se verifica, já sem assombro, que os jornalistas vêm ocupar o lugar de fala dos intelectuais para atacá-los, muitas vezes, por seu excessivo “intelectualismo”.

## Introdução

Como pretendo destacar no primeiro conjunto de textos que desta tese, em seu Capítulo I, a relação entre imprensa e intelectuais no tratamento do fato educacional e, sobretudo, na proposição de pautas e construção de uma “opinião pública” sobre a educação nos jornais, particularmente em *O Estado de S. Paulo*, mostrou-se variada e multifacetada ao longo do século passado. A natureza dessas relações e seu produto mais relevante, ou seja, a elaboração e propagação de representações sobre a educação dotadas de potencial impacto no imaginário social e nas políticas educacionais é o tema central. São fatores determinantes a representação e o valor que os órgãos de imprensa atribuem ao intelectual; as modalidades pelas quais é requisitado e recrutado, como ideólogo ou experto; o espaço relativo e a licença autoral que lhe são concedidas; a contrariedade, indiferença ou endosso do editorial às ideias e posições que defende etc. Como já afirmei, não são apenas as modalidades de relação que importam, embora elas estejam no cerne das articulações empíricas e conceituais empreendidas, atribuindo sentidos e suscitando questões. O conteúdo dos discursos e das ações dos intelectuais na imprensa, e da própria imprensa na esfera educacional necessariamente tangencia e perfaz a construção da escola e do sistema de ensino paulista e brasileiro nos Novecentos, pautando temas como organização administrativa e didática; formação e atuação docente; extensão e qualidade do atendimento; material didático e espaço físico etc., tendo como interlocutores profissionais do ensino, administradores, políticos, beneficiários e diletantes.

No primeiro artigo do Capítulo I, intitulado Sobre o “nascimento dos intelectuais”: repercussão do “affaire Dreyfus” nas imprensas paulista e mineira (1898-1899), investigo, em coautoria com Carolina Mostaro Neves da Silva o uso do termo “intelectual” em matérias publicadas a respeito do caso em *O Estado de S. Paulo* e no *Diário de Minas*, à época do aparecimento de seu significado contemporâneo na sociedade francesa. A repercussão revelou como os jornais perceberam a intervenção pública de escritores, artistas e cientistas em assuntos alheios a sua ocupação profissional, e como diante disso se manifestaram. Mais do que um contributo para a reflexão sobre o conceito de intelectual e seus usos na historiografia, o artigo levanta uma interessante problemática sobre os diferentes estatutos e identidades do intelectual e do jornalista, que



efetivamente não se confundem, mesmo quando nos discursos se reconhecem as louváveis causas universais e se atribui um valor positivo à intervenção dos “poetas”.

No segundo artigo trato de um inquérito, modalidade de requisição do experto ou intelectual especialista, pela qual o jornalista assume a posição quase invisível, mas estrutural, de produtor de um discurso sobre o “estado” da instrução pública em São Paulo, seus problemas e necessidades. Tendo como suporte o alcance e a legitimidade do jornal *O Estado de S. Paulo* na sociedade paulista do início do século XX, seu diretor-proprietário, Júlio de Mesquita, atuou como protagonista ao selecionar, entrevistar, apresentar, editar e distribuir por mais de um mês de publicações as falas de diretores e ex-diretores da instrução pública, inspetores de ensino e diretores de escolas. Esses profissionais compareceram à tribuna pública como testemunhas, no papel de especialistas que respondiam a um questionário padronizado, com restrita margem de liberdade. Embora reconhecidos pelo jornal e apresentados ao público como “a elite do professorado”, nota-se que foram selecionados segundo um desejado perfil comum: eram todos homens, que pertenciam à primeira geração de egressos da Escola Normal da Praça, atuavam ou haviam atuado na administração pública, militaram nos primeiros tempos da Associação Beneficente do Professorado Paulista e da *Revista de Ensino*. O perfil e os pertencimentos do grupo definiram o tom de seus discursos sobre o “período áureo” da instrução pública no estado, os quais ganharam, pela intervenção do jornal, a reverberação do caráter nostálgico da crítica dirigida ao ensino paulista.

Trato do mesmo inquérito no artigo seguinte, Modelos de instrução e cultura política: os países estrangeiros no “Inquérito sobre a instrução pública no estado de São Paulo e suas necessidades”, de 1914, para investigar a presença de informações e opiniões sobre as experiências educativas de países estrangeiros nas análises sobre a situação do ensino paulista. O modo como se afiguram nos discursos indica com que referências os especialistas pensavam a instrução pública, seus problemas e necessidades, como viam a condição do Brasil no “concerto das nações” e que modos de proceder, observados em exemplos estrangeiros, indicavam para os males locais. Procurei extrapolar o conteúdo específico das falas para remontar a história da edificação do sistema de instrução pública paulista e seu significado no imaginário e nas práticas políticas republicanas; sopesar a condição enunciadora de *OESP* como empresa e órgão

de proselitismo político-partidário; procurar a articulação entre o dito e o omitido sobre os países estrangeiros, suas pedagogias, ações educativas e gestoras. Por fim, relacionei o conjunto ao imaginário político que perfazia o idioma geral dos discursos da elite letrada e politizada de São Paulo da Primeira República, pois os especialistas, como leitores de jornais, compartilhavam de um “mundo” simulado pelo fluxo cotidiano das notícias.

O inquérito é, na primeira metade do século XX, um gênero de uso bastante alargado, e não só na imprensa diária, para a recolha de opiniões de especialistas sobre os temas da cultura e da educação. Nos entremeios dos discursos estão presentes de modo bastante perceptível e significativo aspectos do imaginário social, da identidade dos intelectuais e, como depreendi da análise do Inquérito de 1914, das culturas políticas de suas comunidades imaginárias, seja a nação, seja a pátria. O terceiro artigo do conjunto, intitulado Nacionalismo e regionalismo em dois inquéritos sobre o ensino superior brasileiro nos anos 1920, aborda os inquéritos lançados nos anos 1920, organizados pelo jornal *O Estado de S. Paulo* (1926) e pela Associação Brasileira de Educação (1928), a respeito do ensino superior brasileiro. Em ambos, repetiu-se o modo de operar próprio ao gênero, em que especialistas foram selecionados e apresentados a um questionário sobre a possibilidade de criação de universidades, suas finalidades e formas. A diferença se mostra nas respostas mais livres e plurais do inquérito da ABE; enquanto em *OESP* é perceptível a indução e o controle do organizador, de que resultam respostas coincidentes. Quanto ao teor da análise das respostas, investiguei nos discursos que usos foram feitos da noção de “elite”, a fim de indiciar os significados políticos associados à formação de centros de alta cultura, identificando a que correntes de pensamento político se atavam seus diagnósticos e proposições. O inquérito da Associação Brasileira de Educação foi orientado pelo pensamento nacionalista de Alberto Torres e vislumbrou a criação de uma universidade nacional, enquanto o inquérito de *OESP*, quanto ao ensino secundário e superior, baseou-se no regionalismo de Júlio de Mesquita Filho, projetando e defendendo a fundação de uma universidade paulista.

Em Agendando o debate sobre o ensino secundário: as "Notas e Informações" redigidas por Laerte Ramos de Carvalho para *O Estado de S. Paulo* (1947-1962), outra modalidade de relação entre intelectuais e imprensa se desenha, justamente ao fim da primeira década de funcionamento da acalentada universidade. De um conjunto de artigos

sobre educação publicados em *O Estado de S. Paulo* na década de 1940 e assinados pelo licenciado em Filosofia, Laerte Ramos de Carvalho, identifiquei as semelhanças e identidades que marcam sua convergência para os temas do discurso educacional que circulava na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Sustento a hipótese de que o jornal tenha endossado e dado ressonância pública ao pensamento educacional irradiado pela universidade, seja devido à presença de um de seus egressos entre os colaboradores do periódico, seja devido ao peso da antiga identidade ideológica entre essa faculdade e o jornal. Neste caso, diferentemente do que ressalta no caso dos educadores paulistas chamados ao Inquérito de 1914, a palavra é dada mais livremente a um jovem intelectual acadêmico, que faria dessas primeiras intervenções uma credencial para que, adiante, detivesse a palavra sobre os assuntos de educação em nome do jornal. Na segunda seção do artigo, interpreto, à luz das implicações da transfiguração desse intelectual acadêmico em vocal da empresa jornalística, as posições tomadas e defendidas em relação ao ensino secundário.

No Capítulo II desta tese, reuni textos nos quais persistem as inquietações sobre a impregnação ideológica dos discursos sobre a educação, a cultura e a ciência, suas motivações políticas e os efeitos das “massas de ar” que os intelectuais são capazes de produzir e agitar diante da “opinião pública” e dos agentes da política. A natureza de problemas e abordagens metodológicas altera-se ligeiramente com relação ao conjunto anterior, pois embora os primeiros ensaios sobre as séries de discursos solenes em cerimônias acadêmico-profissionais tenham sido realizados durante a elaboração da tese de doutorado, desde os projetos de pesquisa de 2013, passei a perscrutar esses discursos à luz da história social, mediante a aplicação da noção de “elite” e do uso do método de biografias coletivas para apoiar “objetivamente” à análise do material discursivo, como elemento complementar que atendesse à necessidade de “encarnar” as ideias.

Nesses enfrentamentos com grupos acadêmico-profissionais, isolados ou em interlocução, procuro flagrar os momentos de invenção e de consolidação de tradições que à primeira vista só dizem respeito a suas próprias coletividades institucionais, mas que efetivamente se projetam ao coletivo, no que tange à elaboração de potentes representações sociais e à justificação de seu protagonismo. Nessas representações de si mesmos e da sociedade, que alicerçam discursos diagnósticos e propositivos sobre a

“realidade social”, esses grupos se insinuam para o exterior de suas meras incumbências e responsabilidades profissionais e se lançam à pretensão de governar a sociedade ou aconselhar seus governantes. Reportando-me novamente à anedota inicial, tratei de mergulhar nas autoimagens que sustentam peculiares representações, tais como a dos médicos, para quem a sociedade é um organismo doente, ou a dos engenheiros, para quem os problemas fundamentais de uma nação residiriam no uso pouco racional de seus recursos materiais e humanos. Certamente que a educação, questão política de primeira ordem ao longo do século XX, apresenta-se nos discursos sob matizes característicos, coerentes com as respectivas áreas de atuação, saberes valorizados e visões de mundo, sendo especialmente interessante o momento em que, em torno das décadas de 1920 e 1930, esses grupos profissionais, igualmente aspirantes às posições de elite, convergem discursos e ações em prol de “cruzadas cívicas” pela educação, tais como a organização da Associação Brasileira de Educação e a criação da Universidade de São Paulo.

O primeiro artigo do conjunto de textos do Capítulo II, As sessões solenes da Faculdade de Filosofia: rituais da comunidade intelectual uspiana, propõe-se a analisar discursos dos paraninfos e formandos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo em sessões solenes realizadas de 1937 a 1951. Nele, procuro identificar a autoimagem de duas novas personagens acadêmicas, o filósofo e o cientista “desinteressados”, pacientemente construída sobre uma épica memória coletiva e hábeis estratégias discursivas, elaboradas diante dos constrangimentos que as conjunturas políticas nacional e global punham adiante dos intelectuais contemporâneos.

Naqueles discursos já se notava, porém, que filósofos e cientistas da FFCL reservavam um especial rancor para com os próprios “colegas” da nova universidade, mais precisamente, os “profissionais liberais” (engenheiros, médicos e bacharéis em Direito) descendentes das escolas superiores do Estado que se incorporaram à Universidade. À medida que me aprofundava na história e na vida institucional da USP, inquiria se o estudo das vicissitudes de sua forma original de organização não poderiam lançar luzes sobre as razões pela qual ela veio a se tornar uma espécie de aglomerado de escolas escassamente integradas, quando não isoladas e incomunicáveis. Após uma momentânea convergência das elites paulistas contra o varguismo, na expectativa de fundar uma instituição de ensino e cultura superior que conduzisse à “liderança paulista”,

as unidades entraram imediatamente em estado de incompatibilidade. Dentre várias hipóteses não excludentes de explicação para esses conflitos, desenvolvo a de que a forçada justaposição de símbolos, tradições, lugares de memória e valores relativos às escolas reunidas não resistiu às divergências que essas comunidades acadêmico-profissionais nutriam quanto ao segmento que por suas propensões e distinções deveria conduzir a universidade e proceder à organização da cultura.

Os artigos finais do Capítulo II têm em comum serem centrados nos elementos simbólicos da vida universitária, investigados à luz da acepção de “imaginário social” (BACZKO, 1985, p. 309) como “pontos de referência no vasto sistema simbólico que qualquer coletividade produz e através da qual [...] se percebe, divide e elabora os seus próprios objetivos”. Por meio dessa noção, construí um *corpus* formado das identidades e lugares, representações e imagens de si e dos outros, crenças e códigos de conduta das coletividades reunidas sob a cúpula das mais importantes instituições superiores que vieram a formar a USP, assumindo que desses imaginários sociais fazem parte tradições inventadas, ou seja, práticas “de natureza ritual ou simbólica [que] visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado” (HOBBSAWM, 2008, p.9). Procurando me desviar, entretanto, da conotação falseadora e limitadora que a ideologia recebe na tradição marxista, entendi que essas tradições não se restringiam a ideologias justificadoras a acrescentar poderes ilusórios a um poder “real”, econômico ou político, das classes essenciais a que esses indivíduos pertenciam, mas que tomavam a forma de “esquemas intelectuais incorporados” (CHARTIER, 1990) pelos quais grupos sociais de identidade específica representavam a si mesmos e à realidade social.

Nessa perspectiva, os grupos seriam definidos menos como pertencentes a classes sociais, ou seja, em razão de sua posição relativa na produção material da existência, do que por suas relações, pelas imagens que produzem uns dos outros ou por sua capacidade de impor uma autoimagem a outros grupos e a seus membros. A construção das hierarquias e distâncias sociais, os conflitos e jogos de interesse entre os grupos e no interior de grupos aparentemente homogêneos são abordagens aparentadas à microanálise social. Recorro, nos textos finais, à noção de “elite” nas obras de Christophe Charle (1994, p. 53), para quem, ao se aproximar dos indivíduos e reduzir a escala de análise

revela-se que “as palavras empregadas para designar os grupos, classificar os indivíduos, estabelecer hierarquias etc., não têm um valor em si, mas somente segundo o momento e o lugar em que foram empregadas”. Como apontamos em artigo recente (SILVA; BONTEMPI Jr., 2018), a noção de elite comporta uma dimensão objetiva, ou seja, a ocupação de posições privilegiadas na organização societária, e uma dimensão subjetiva, o imaginário que corresponde, ou quer corresponder a essas qualidades e potências. Torna-se imprescindível discernir sua natureza conforme as específicas propriedades e distinções, apurar o poder que têm de reconvertê-las a campos conexos e o grau de controle sobre sua própria reprodução (BOURDIEU, 1989; 2007; CRUZEIRO, 1992).

Dessa forma, o artigo *A Escola Politécnica de São Paulo: produção da memória e da identidade social dos engenheiros paulistas* mergulha profundamente nos discursos proferidos por paraninfos e oradores de turma em sessões solenes de formatura, entre os anos de 1899 a 1910, interpretando-os à luz do desenvolvimento histórico da instituição, das referências organizacionais e simbólicas que adaptou das congêneres europeias e, principalmente, das relações que os engenheiros, como categoria profissional em construção, passaram a estabelecer com a sociedade e a política. A análise do imaginário social evidenciou que a Poli se tornou, mais do que um lugar de formação técnica, um lugar de cultivo de memórias, identidades e representações sociais que, repetidas nas cerimônias de colação de grau e fixadas em símbolos visíveis em seus espaços de convívio, mantiveram elucidativas correspondências com a condição social objetiva, os interesses e as aspirações políticas dessa categoria profissional.

Por fim, o texto *Universidade de São Paulo: a efêmera comunhão das escolas paulistas* seguiu explorando as questões que pautaram os projetos “O espírito decretado...” e “História e memória...”, ou seja, o jogo das incompatibilidades simbólicas entre as comunidades das escolas que vieram a formar a USP. Nesse texto, os imaginários sociais de filósofos, médicos, engenheiros e bacharéis são respectivamente articulados e confrontados em dois momentos cruciais da história paulista: a formação da frente única contra o varguismo, em que a “paulistanidade” se tornou o amálgama dissolvente das diferenças; e os primeiros anos de funcionamento da universidade, em que essas diferenças deixaram sua temporária latência para tomar a forma de conflitos abertos que primeiro envolveram professores e estudantes, mas que ganharam repercussão pela

imprensa e, nos relatos de reminiscência, passaram a marcar também a memória, talvez indesejável, mas incontornável da Universidade de São Paulo.

## Referências

ALONSO, P. (org.). *Construcciones impresas*. Panfletos, diários e revistas en la formación de los estados nacionales en América Latina, 1820-1920. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2003.

BACZKO, B. Imaginação social. In: *Enciclopedia Einaudi*, v. 5, Lisboa: Imprensa Nacional, 1985, p. 296-332.

BOBBIO, N. *Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea*. São Paulo: Unesp, 1997.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Lisboa: Rio de Janeiro: Difel: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: perspectiva, 2007.

CHARTIER, R. *A história cultural entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 2002.

CRUZEIRO, M. E. Os professores da Universidade de Coimbra na segunda metade do século XIX, *História Social*, p. 529-537, 1992.

DARNTON, R. *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

DUBY, G. História social e ideologia das sociedades. In: NORA, P.; LE GOFF, J. *História: novos problemas*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988, p.130-145.

HABERMAS, J. *Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HOBSBAWM, E. Introdução: a invenção das tradições. In: HOBSBAWM, E.; RANGER, T. (org.). *A invenção das tradições*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1997, p. 9-23.

SILVA, I; BONTEMPI Jr., B. Elite maçônica e as escolas da Loja Sete de Setembro na revista *A Maçonaria no Estado de São Paulo* (1912-1932). *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 18, 2018, p. 1-30.

## CAPÍTULO I: INTELLECTUAIS E JORNALISTAS ENTRE A EDUCAÇÃO E A POLÍTICA

### I.1. Sobre o “nascimento dos intelectuais”: repercussão do “affaire Dreyfus” nas imprensas paulista e mineira (1898-1899), com Carolina Mostaro Neves da Silva

Há tempos que pesquisadores em história da educação vêm se ocupando do pensamento educacional e da ação nesta esfera de políticos, professores, escritores, cientistas e jornalistas. Emprega-se, em muitos casos, o termo “intelectual” para definir esses agentes e qualificar suas intervenções no espaço público. A propriedade e a utilidade deste uso não têm sido, entretanto, consensualmente aceitas quando se trata, por exemplo, de épocas históricas remotas, realidades locais peculiares ou modalidades de pertença social e atuação alheias aos padrões dos casos consagrados pela historiografia europeia. Lembra-se, sobretudo, em defesa da impropriedade da transposição conceitual, que a história política francesa data o “nascimento dos intelectuais” do “affaire Dreyfus”, evento peculiar à cultura e sociedade francesas da virada dos séculos XIX e XX, em que escritores, professores e artistas mobilizaram-se pela revisão do processo que condenara, por espionagem, Alfred Dreyfus, capitão judeu do exército. Esta acepção do termo, que teria surgido com caráter pejorativo nas imprecações dos adversários da revisão, foi, no entanto, por eles assumida em sua primeira aparição como parte discernível do corpo político, em prol de uma causa que extravasava suas atribuições profissionais e inclinações estéticas. A partir de então, aponta Charle (2003, p. 142), “os intelectuais reivindicaram um poder simbólico e uma identidade coletiva sancionados pela aparição de um novo termo”.

Pareceu-nos ser uma interessante contribuição para o debate entre os historiadores da educação ocupados do tema dos “intelectuais” e sua intervenção pública nos assuntos e negócios da educação investigar o uso local da acepção quando do surgimento de seu significado contemporâneo, logo, a percepção que os contemporâneos brasileiros, neste caso, os homens de letras militantes na imprensa, tiveram do affaire, seus desdobramentos e personagens, notadamente as que se convencionou chamar de “intelectuais”. Investigada em matérias publicadas durante o affaire, a repercussão do



caso Dreyfus em *O Estado de S. Paulo* e o *Diário de Minas* revela como esses órgãos de imprensa de São Paulo e Minas Gerais se comportaram diante das notícias sobre a intervenção pública de escritores, artistas e cientistas em assuntos alheios à sua ocupação profissional; se teriam identificado nestes eventos o “nascimento dos intelectuais”; se teriam se engajado na causa universal que então se defendia, em apoio ou a seu lado.

O periodismo diário é aqui tomado como uma das formas materializadas da esfera pública, espaço em que na ordem burguesa passa a ocorrer o uso público da razão por pessoas privadas, para tratar de assuntos gerais (HABERMAS, 2003). Trata-se de um processo de autonomização de setores sociais cultivados em relação ao poder, que alimenta o jornalismo e se vê alimentado por ele. Como afirma Paula Alonso (2003), a relevância do periodismo para o estudo das ideias, instituições, sociedades, das nações e suas relações se enraíza no fato de a imprensa ser um veículo de projetos, um instrumento de debate, um propulsor de valores, enfim, um dos principais meios de fazer política e de reproduzir e construir imagens da sociedade.

Ao longo da história da historiografia, o periodismo noticioso foi tratado entre duas posições extremas: como portador de informações objetivas sobre a realidade, nos casos em que o historiador assume o discurso de objetividade e isenção que o jornalista moderno utiliza para vender seu produto; como veículo de ideologia, que em certos modelos teóricos assume o significado de “mentira”, forjada e difundida por grupos em posições dominantes para manipular a opinião de outrem. De fato, o jornal do dia dá razão a ambas as posições: se ele se reporta a acontecimentos efetivamente vistos ou experimentados por alguém, é também verdade que na composição da notícia e do comentário inserem-se elementos da visão de mundo e dos interesses do indivíduo que os escreve, da entidade jornalística e empresarial, dos grupos sociais a que se associam e, afinal, do próprio leitor que é representado na mensagem. Do ponto de vista metodológico, para o historiador isto implica identificar os sujeitos da enunciação, seus interlocutores diretos, as modalidades e recursos discursivos; perscrutar a representação da realidade e, à luz do “projeto” do jornal, analisar o tratamento de tópicos específicos segundo tradições e convicções editoriais, ainda que estas não se mantenham intactas ou retilíneas na luta social e política cotidiana.

Além de estabelecer os nexos entre os conteúdos noticiados e comentados e os interesses diretos dos grupos que controlam os jornais ou os sistemas de comunicação, é aconselhável considerar, como aponta Darnton (2010), que entre o grupo que controla a empresa-jornal e o leitor, as diretrizes políticas gerais e a produção da informação, existe um universo profissional de mediadores, os jornalistas, que em seu campo perseguem interesses peculiares para quem os observa de fora e adotam um conjunto de disposições atuantes nos modos e critérios de que lançam mão na produção da informação e da notícia.

No Brasil, a imprensa periódica desempenhou um papel crucial desde o século XIX, principalmente na formação de “atmosferas ideológicas”, identidades político-ideológicas (LUSTOSA, 2000; MOREL, 2005) e na composição de “opinião pública”, ou seja, não apenas no registro de eventos, mas como agente da formação social contemporânea. Por volta dos anos de 1880, começaram a surgir os jornais de grande porte, densamente noticiosos e organizados como empresas capitalistas, e a desaparecer os pequenos jornais comunitários e artesanais (BAHIA, 1990; SODRÉ, 1966). À medida que a se afastavam do caráter panfletário dos jornais efêmeros que ao longo do Império brotavam nas crises políticas (LUSTOSA, 2000) e assumiam a permanência e a periodicidade regular, o caráter empresarial, informativo e imparcial, os grandes jornais diários se interpunham ao poder político e à massa, oferecendo-lhes o simulacro sobre o qual as opiniões e posicionamentos assumidos sustentam-se na “verdade dos fatos” e na “opinião pública” que veiculam e representam. Desde os seus primeiros números, o *Diário de Minas* e *O Estado de S. Paulo* apresentam-se orgulhosamente como periódicos independentes, que, de modo isento e imparcial, vigiariam o poder em favor do esclarecimento geral. Como se comportaram diante dos acontecimentos que marcaram o “nascimento dos intelectuais”?

### *O Estado de S. Paulo*

O jornal *A Província de S. Paulo* foi fundado em 1875 por uma ação comanditória de republicanos paulistas, que, não obstante a vinculação com o Partido Republicano Paulista, declaravam o caráter apartidário de sua folha. Como destaca Hilsdorf (1988, p.

41), havia alguns anos que os princípios da independência partidária da imprensa e seu compromisso com os interesses gerais eram caros a Rangel Pestana, destacado protagonista da fundação do jornal e diretor-proprietário em seus primeiros tempos. Em janeiro de 1890, o advogado Júlio Mesquita, que ingressara em fins de 1888 como redator-gerente, assume a direção do jornal, renomeado *O Estado de S. Paulo (OESP)*, e estabelece o contrato com a agência francesa de notícias Havas, que seria por muitos anos a principal fornecedora de telegramas internacionais. Em 1894, tendo cumprido seu mandato de deputado federal, Mesquita retorna à gerência do periódico e passa a contribuir, segundo Duarte (1977, p. 20), para que este começasse a “perder o seu aspecto provinciano, universalizando-se mais, dando importância a assuntos outros, tanto quanto à literatura e outras artes”.

É justamente em fins de 1894 que o caso Dreyfus se inicia, com a condenação do ex-capitão, acusado de alta traição à pátria, e se desenrola em torno da polêmica denúncia de injustiça por parte da família do condenado. Em janeiro de 1898, o escritor Émile Zola, que manifestara sua crença na inocência do oficial, publica em *L’Aurore* a carta “J’accuse”, questionando “o Estado Maior, o Ministro da Guerra, o Conselho de Guerra, os especialistas em caligrafia, em suma, todos os que concorreram para a condenação de Dreyfus” (WINOCK, 2000, p. 31). A manifestação dividiu a opinião pública. Seguiram-se petições públicas de advogados, médicos, professores e profissionais da escrita, da ciência e das artes em favor da reabertura do processo, as quais por muito tempo não tiveram sucesso, em face da tenaz resistência do Estado-Maior do exército, que insistia em tratar o caso como segredo de Estado. Zola, que passou a ser recebido aos gritos de “Morra!”, foi indiciado por calúnia, levado a julgamento e condenado.

O processo Dreyfus, entretanto, tem sua reviravolta com uma sucessão de fatos: a contestação do exame grafológico que identificara a autenticidade da letra de Dreyfus nos documentos a ele atribuídos e da alegação de que teria confessado o crime; a manifestação do senador Kestner, de que se convencera da inocência do ex-capitão; a recusa intransigente, por parte do governo e do Estado-Maior de divulgar as provas que assentaram a condenação por alta traição; a admissão do tenente-coronel Henry, de que forjara as cartas que revelavam a ação de espionagem, atribuídas a Dreyfus (BREDIN, 1993). A revisão do processo, cuja polêmica já ameaçava a estabilidade da Terceira

República, tornava-se inevitável: este foi reaberto em 1899, para culminar na absolvição e reabilitação de Dreyfus, já em 1906.

O jornal paulista acompanhou sem muito destaque ou frequência o desenrolar do caso em seus três primeiros anos: são apenas quinze menções, majoritariamente entre dezembro de 1894 e janeiro de 1895. Na edição de 25 de dezembro de 1894, três dias após a condenação, dá esta notícia, mediante reprodução telegráfica da Agência Havas:

O capitão traidor Dreyfus foi condenado por unanimidade à deportação perpétua em uma praça fortificada. Esta condenação teve aprovação geral. A imprensa lamenta apenas que a lei não tivesse permitido a condenação à morte. (O ESTADO DE S. PAULO, 25 de dezembro de 1894, p. 2)

O uso dos epítetos negativos de “capitão traidor”, “indigno militar” (O ESTADO DE S. PAULO, 7 de janeiro de 1895, p. 1), assim como a referência monolítica a “imprensa” a denotar posicionamento unânime, caracterizam os primeiros anos do tratamento do caso no jornal paulista, que sugestivamente não cobre os fatos que revelavam, já em meados de 1896, o estopim dos mais severos questionamentos quanto à justiça do tribunal, inclusive em órgãos da imprensa francesa. *O Estado de S. Paulo* recebe e não questiona as informações “dos jornais” oferecidas pela Havas, que, por sua vez, adota o discurso oficialista, cuja premissa é a culpa de Dreyfus. Duvidando da campanha em seu favor e, portanto, da honestidade do “syndicato Dreyfus”, seus personagens e simpatizantes, as notícias que vão surgindo em 1897 em torno da suspeição do processo são marcadas pela desconfiança sobre as motivações últimas, pela reafirmação dos atos e documentos comprobatórios e pelo tom de desafio aos interlocutores, de apontar os verdadeiros culpados (O ESTADO DE S. PAULO, 07 de novembro de 1897, p. 2; 16 de novembro de 1897, p. 2).

No dia 25 de novembro de 1897, Zola publica seu primeiro artigo a favor de Dreyfus no *Le Figaro*. Embora em *OESP* não haja notícia sobre o fato, no dia seguinte a matéria de um correspondente anônimo identifica a imprensa francesa como acusadora e detratadora do ex-capitão, sendo apontada como agente decisivo na formação da opinião pública:

a imprensa, de todas as cores, fustigou em artigos sucessivos e violentos o proceder do ex-oficial, e a grande maioria, quase unanimidade de opinião, exaltada pelas diárias acusações dos jornais, votou um ódio profundo ao criminoso (O ESTADO DE S. PAULO, 26 de novembro de 1897, p. 1).

Afirmando que em Paris “não se fala noutra coisa”, diz o correspondente que “a imprensa, inspirada pelos políticos do grupo a que pertence, analisa o fato com mais ou menos paixão, sendo, contudo, a sua opinião quase uniforme: que a sentença foi justa”, revelando a contrapelo do credo liberal e moderno da imprensa a presença do viés político na produção da notícia (O ESTADO DE S. PAULO, 26 de novembro de 1897, p. 1). O jornal afirma que, quanto à questão, o futuro é absolutamente indefinido: “vamos a ver que extraordinária surpresa o futuro nos prepara sobre este negócio” (O ESTADO DE S. PAULO, 26 de novembro de 1897, p. 1).

Em janeiro de 1898, Zola publica “J’Accuse...!”; em agosto, o deputado socialista Jean Jaurès começa a publicar artigos em que refuta as provas de acusação. Nesse ano, em que os jornais de Paris já “observam que a questão Dreyfus entrou no domínio público” (O ESTADO DE S. PAULO, 19 de janeiro de 1898, p. 2), Julio Mesquita começa a escrever editoriais sobre o assunto, “mostrando um ansioso interesse pelo capitão Dreyfus” (DUARTE, 1977, p. 25), no que é seguido por colaboradores e correspondentes, em vários artigos. Se no ano de 1897 registram-se 36 aparições do caso, em 1898 o jornal o menciona em 176 edições, incluindo telegramas do *Jornal do Commercio*, *Gazeta de Notícias* e *O Paiz* e da imprensa europeia. É nesse ano que o subtítulo “A questão Dreyfus” passa a anunciar o assunto em Os nossos telegrammas, coluna opinativa de primeira página e primeira coluna.

A cobertura do affaire no ano de 1898 é, de fato, qualitativamente superior a de todos os anos. Em 1899, há menção em cerca de duas centenas de edições, a maioria entre junho e setembro, quando telegramas de Rennes e Paris detalham os fatos e resumem os depoimentos do segundo julgamento. Quando vem a Os nossos telegrammas, o assunto se acomoda sob o subtítulo “Política francesa”, este sim, tema de grande e constante interesse do jornal. Para *OESP*, em razão de suas delongas e idas e vindas, o caso já se transformava em “comédia” (OS NOSSOS TELEGRAMMAS, 31 de janeiro de 1899, p. 1).

Vários artigos de opinião (possivelmente redigidos por Mesquita, mas não há como identificar a autoria) têm como principal mote a denúncia de que o caso Dreyfus, de questão militar e política, havia se tornado uma querela de raças e religiões. Por ser

judeu o ex-capitão condenado, o jornal reitera que se reacendera o ódio mais encarniçado aos “israelitas”. Quando o caso parece se arrastar em demasia e quando sucessivas notícias evidenciam a fragilidade das provas e o convencimento de figuras políticas e da opinião pública de que haveria algo obscuro ou equivocado no processo, o jornal inclinava-se à recomendação de que o governo francês e Estado-Maior cedam aos apelos de revisão, evitando a anarquia que poderia ameaçar a própria República (O ESTADO DE S. PAULO, 06 de janeiro de 1898, p. 1; 16 de fevereiro de 1898, p. 1; 18 de fevereiro de 1898, p. 1).

Nos primeiros meses do ano de 1898, os leitores de *OESP* ficam cientes da existência de partidários e adversários de Dreyfus e, após a condenação do próprio Zola, de revisionistas e antirrevisionistas, inclusive, entre os muitos órgãos de imprensa parisienses (O ESTADO DE S. PAULO, 11 de fevereiro de 1898, p. 2; 25 de fevereiro de 1898, p. 2). *OESP* não se manifesta a favor de Zola, não destaca o fato de um romancista tomar a cena pública em defesa de um caso que, a rigor, não lhe dizia respeito, tampouco se coloca a seu lado, a não ser pelo caráter humanitário de sua expressão. A edição de 23 de janeiro noticia, por meio de telegrama publicado n'*O Paiz* (O ESTADO DE S. PAULO, 23 de janeiro de 1898, p. 1), a petição dos “intelectuais” em prol de Dreyfus, sendo notável que o termo não tenha sido utilizado:

Por pedido de Emílio Zola, Anatole France, Jorge Clemenceau, Maurício Boucher, Catullo Mendés, muitos deputados socialistas e de outros partidos políticos, grande número de advogados, médicos, jornalistas e artistas, pediram ao governo a revisão do processo Dreyfus.

Os indícios de engajamento que chegam às páginas de *OESP* não provêm de sua própria redação: em fevereiro de 1898, uma breve nota sem comentários reproduz o trecho final da exortação de Valentim Magalhães em jornal fluminense: “Mocidade brasileira, bradai para além do Atlântico, com a convicção de quem cumpre um dever sagrado: ‘Viva Emilio Zola!’” (O ESTADO DE S. PAULO, 13 de fevereiro de 1898, p. 1). Na edição de 10 de março de 1898, as páginas de *OESP* serviram como veículo para uma nota de certa “comissão popular”, por meio da qual se convocavam “os livre-pensadores de S. Paulo, sem distinção de partidos ou nacionalidades” a se reunirem para “resolver sobre o melhor modo de levar-se a efeito a homenagem que se deve prestar a Emilio Zola”, “grande romancista francês”, por sua “brilhante atitude diante de questão

Dreyfus, que não é nem a causa de um homem, nem a de uma nação, mas a causa da liberdade, a causa da humanidade” (O ESTADO DE S. PAULO, 10 de março de 1898, p. 3). Logo abaixo desta, sob o título “Aos socialistas. Manifestação a Zola” (10 de março de 1898, p. 3), uma segunda nota informa que a “comissão executiva e provisória do Partido Internacional Socialista” manifesta-se de acordo com a proposta da “comissão popular”, convidando “aos socialistas e ao operariado” para uma reunião a ser realizada a fim de deliberarem sobre o assunto . A nota expressa o modo como a causa do romancista e dos homens de letras e artes que o seguiram era interpretada à luz do pensamento socialista:

Entende a referida comissão executiva que a causa defendida por Zola, não é mais do que uma consequência da organização burguesa da sociedade atual, inçada de preconceitos e prejuízos econômicos, políticos e religiosos (O ESTADO DE S. PAULO, 10 de março de 1898, p. 3)

Na edição de 12 de junho de 1899, aparece nota semelhante, que dá notícia de um “comício promovido por uma comissão de jornalistas, presidentes de diversas associações, acadêmicos e representantes de outras classes, em homenagem a Emilio Zola, pela sua atitude diante do processo Dreyfus”. Segundo o jornal, presidira a sessão o Dr. Félix Bocayuva, tendo como secretários “os srs. Eppenstein, do Germania, e Ancona Lopez, da Tribuna Italiana”. Foi dada a palavra, no teatro lotado, aos seguintes oradores: Botet, do El Diario Español, Alcebiades Bertolotti, presidente da Liga Democrática Italiana, Benjamim Mota, “promotor do comício”, Hygino Pardocchi, Cunha Mendes, da Revista do Brasil, Avellar Brandão e Elvira Dell'Ácqua. Segundo a nota, “a assembleia popular resolveu passar um telegrama a Emilio Zola saudando-o, em nome do povo de São Paulo, pela vitória da justiça, conseguida com a revisão do processo Dreyfus” (O ESTADO DE S. PAULO, 12 de junho de 1899, p. 2).

### *Diário de Minas*

O *Diário de Minas* apareceu em Belo Horizonte, em 15 de janeiro de 1899, por iniciativa de Francisco Mendes Pimentel, que retomava a atividade jornalística como profissão após romper com o Partido Republicano Mineiro e renunciar à cadeira de deputado federal. Mendes Pimentel lança-se à empreitada jornalística como uma

possibilidade de efetiva intervenção e acesso à esfera do poder, de que então se afastava, por meio da expressão pública de críticas aos governos, principalmente ao estadual. Na apresentação do *Diário de Minas*, Mendes Pimentel o define como um órgão eminentemente político, mesmo sem ter ligação com partidos, que atuaria “no exercício do direito e no cumprimento do dever de criticar a gestão da coisa pública”, fazendo “chegar à apreciação pública os atos governamentais”. Esta ação se fundamenta na ideia de que o jornal não “descurarà da sua missão social, política e educativa”, o que evidencia a crença na intervenção social por meio dos impressos. Na relação entre imprensa e sociedade, aquela espelharia o “horizonte que a vê nascer”, enquanto esta experimentaria “os sulcos cavados pela propaganda jornalística” (PIMENTEL, 1949, p. 49-50).

O periódico destacou-se entre os contemporâneos mineiros como “a folha mais completa e representativa” do período, colaborando para a difusão de uma imagem de intransigência, associada à competência jornalística de seu diretor (CASTRO, 1997, p. 22). Embora modesto e sem novidades gráficas, sua parte editorial “representa um verdadeiro avanço para a imprensa belo-horizontina”, por contar com uma grande variedade de seções, nas quais predominavam a temática política e a publicação literária (SIQUEIRA, 1997, p. 85). Além disso, contava com colaboradores experimentados, como Azevedo Júnior, sobretudo na redação de críticas políticas e sociais, e Arthur Lobo na parte literária.

Naquele mesmo ano de 1899, na França, o caso Dreyfus começava a se encaminhar favoravelmente aos defensores do acusado: em junho, dá-se a anulação do julgamento que o condenara, seguido do encaminhamento do processo para o conselho militar de Rennes. Alfred Dreyfus é libertado do cárcere na Ilha do Diabo. Em agosto, dá-se início a um novo julgamento, de que resulta a condenação, agora a dez anos de prisão, com “circunstâncias atenuantes”. A 19 de setembro, dá-se nova reviravolta: Dreyfus é perdoado pelo presidente Émile Loubet. Publicados nos meses de junho, agosto e setembro, os artigos do *Diário de Minas* correspondem à concessão ao pedido de revisão, à reabertura do processo e ao segundo julgamento. Dois deles são assinados por Azevedo Júnior sob pseudônimo (PIF), sendo os demais apócrifos, porém, mantendo o estilo e tom característicos daquele autor. Destacam-se neles o impacto negativo que o affaire



produzia sobre a imagem da França pelo mundo, a crítica ao exército e suas posturas e o elogio aos “intelectuais”, acompanhado da expressão de um franco posicionamento pró-Dreyfus.

Para o *Diário de Minas*, a condenação de Dreyfus significava a negação do passado de “nação cavalheiresca” da França e de sua fama de ser a “terra das grandes conquistas da liberdade de pensamento”, rebaixando-se a nação a um “papel degradante de cúmplice da tirania” em que vigia a intolerância: “A França, que foi sempre a terra das grandes conquistas da liberdade de pensamento, amesquinha todo o seu passado nesses lances de intolerância, que prega a morte dos judeus” (PIF, 18 de agosto de 1899, p. 1). Pela questão antisemita, comparava-se a sentença de condenação de Dreyfus à de um tribunal de Inquisição, no momento em que injuriava aquele cidadão a “França de [Victor] Hugo”, “fanatizada pelo espírito de seita” (PIF, 03 de junho de 1899, p. 1).

Bem mais do que a queda da França, o caso expressaria o mal finissecular, pois “o século crepuscula; e a nossa raça raquítica física e moralmente parece também chegar ao fim”. Por uma suprema ironia, aponta, “o século expirante tem o título de século das luzes!”. O caso indicaria, além da “degenerescência de um povo”, o “grau de decadência” a que “vai chegando a pobre raça latina”: “decaímos; e basta se olhar para qualquer canto do mundo onde haja latinos para se constatar a frouxidão de energias, o abatimento do caráter, a miséria de dignidade” (PIF, 18 de agosto de 1899, p. 1). O quadro de horror se completa com figuras da selvageria, que expressam o grau de retrocesso que o articulista considera ter sido atingido: “A França semelha [sic] uma nação de delirantes, e os gritos de ‘vive l’armée’, ‘bas les juifs’ têm uma percussão fúnebre, causando a impressão de um aldeamento de caraíbas num festim de antropofagia” (PIF, 18 de agosto de 1899, p. 1). Neste caso, a crítica ao racismo contra os judeus termina por endossar o preconceito do articulista contra os indígenas brasileiros. A civilização e o avanço mudam de endereço, abandonando a França e o mundo latino que seguia a seu reboque e inspiração: “enquanto isso, os anglo-saxônios conquistam a ferro e fogo, ampliam as suas fronteiras, assenhoreiam-se do universo” (PIF, 18 de agosto de 1899, p. 1).

Contra o exército, afirma:

o anti-dreyfusismo que é senão a patriotada, cujos arrebatamentos também nós sabemos quais sejam? O ‘vive l’armée!’ que é, senão o engrossamento à força

bruta, a baioneta que mata, que hoje, faz continência ao trono e amanhã ao ditador? (PIF, 18 de agosto de 1899, p. 1)

Na ressaca da República da Espada, insinua-se a crítica de um civil republicano ao intervencionismo militar, que pode estar a serviço da monarquia, tanto quanto da ditadura republicana. Com efeito, é ideia recorrente no jornal que no Brasil o regime político necessitava de depuração, a fim de que se garantisse a soberania do povo, a salvo da supressão das liberdades civis pelos grupos no poder.

Nos artigos, adjetivam-se os defensores de Dreyfus de “generosos”, “nobres”, “dedicados”. Já os favoráveis à condenação eram vistos como os que “endeusavam o exército” e manipulavam a “plebe”, o “populacho”, que se encontrava “entregue à fúria de suas paixões” (PIF, 03 de junho de 1899, p. 1). Segundo o *Diário de Minas*,

a altivez de Zola exclamando quão sagrado era o direito da causa, que ele defendia, é abafada pelas vaias do populacho, excitado pelo jornalismo sem outro intuito que não o de lisonjear os criminosos e insultar o inocente. (PIF, 18 de agosto de 1899, p. 1)

Sobre Dreyfus, “que pode ser apontado como um dos mártires deste fim de século” (DIÁRIO DE MINAS, 22 de setembro de 1899, p. 1), o jornal declara total apoio e compaixão, afirmando que “fora das fronteiras da sua pátria, o seu nome não é de um traidor, e sim de um inditoso que desperta as mais dolorosas lágrimas” (DIÁRIO DE MINAS, 12 de setembro de 1899, p. 2). O argumento ofensivo ao ex-capitão é apresentado como “chauvinismo exagerado” e, em comentário crítico, desvela a ação manipuladora da imprensa como

retórica patrioteira, escrita insinceramente, para armar ao efeito e favorecer ao jornalista meio de ir ele, muito lampeiramente, jantar, no melhor restaurante, regaladamente e acabar a noite na pandega. (DIÁRIO DE MINAS, 12 de setembro de 1899, p. 2)

Zola é apresentado no Diário de Minas como herói. Homem “altivo” (PIF, 18 de agosto de 1899, p. 1), “emissário da Verdade”, “representante imáculo da Justiça social” (PIF, 03 de junho de 1899, p. 1), “figura atlética”, “genial homem de letras” (DIÁRIO DE MINAS, 22 de setembro de 1899, p. 1), defensor de uma causa “sagrada” (PIF, 18 de agosto de 1899, p. 1). Para o jornal, com a mesma energia com que dissera “Eu acuso!”, Zola poderia dizer, triunfante: “Eu venci!” (PIF, 03 de junho de 1899, p. 1). Em sua

defesa admirável, não teria havido cálculo ou interesse particular, mas o serviço generoso da justiça e da verdade, comparável a mártires como Jesus e Tiradentes – este último, recém-resgatado ao panteão nacional republicano:

Para tomar a defesa de Dreyfus num momento Zola somente poderia obedecer a um impulso generosíssimo do seu grande coração, arrastado por uma dessas convicções indomáveis que se apoderam de um homem, que o dominam e o arrastam aos maiores perigos e às situações mais terríveis, como aquelas que levaram Jesus ao Golgotha e Tiradentes ao patíbulo. (PIF, 11 de junho de 1899, p. 1)

O artigo é bastante elogioso ao escritor francês:

Não fora Zola o autor da *Obra e do Germinal*; não fora ele o investigador infatigável da história natural e social de uma família do segundo império; não tivera ele saído da obscuridade da livraria Hachette para a maior nomeada adquirida a custo e esforço, de vigílias e de trabalhos – e ainda assim o seu nome se imporia hoje ao acatamento, à admiração e à estima de todo o mundo civilizado. Porque todo mundo sabia que o autor de *Mes haines* era um homem de talento, mas este emocionante *affaire Dreyfus* veio demonstrar que ele é também um homem de coração. Para mim este caso tem um lado particularmente interessante, porque o papel aqui de um escritor subitamente se transforma no de apóstolo e de mártir, não por amor de uma causa de ordem literária, mas por amor a verdade, por uma causa tão augusta e tão sagrada como a da liberdade humana. (PIF, 11 de junho de 1899, p. 1)

No trecho, o articulista aponta o que faz do caso um evento dos mais interessantes: um profissional da escrita abstrai das causas imediatas de seu fazer para desempenhar os papéis de apóstolo e mártir, defendendo causas universais como a verdade e a liberdade. Eis aqui, sem que se diga o nome, o intelectual moderno, na clarividência do analista contemporâneo de ultramar. Muitos anos mais tarde, Sartre, um ícone de sua geração, afirmaria: “o intelectual é alguém que se mete no que não é de sua conta e que pretende contestar o conjunto das verdades recebidas, e das condutas que nelas se inspiram” (Sartre, 1994 apud BOTO, 2009, p. 166).

Para o articulista, havia quem ainda visse nos homens de letras ou artistas “qualquer coisa de sobrenatural que escapa de alguma sorte às contingências da vida humana” e, para alguns, os poetas “não podem exercer funções normais, por distraídos, filósofos, a cabeça sempre galopando nas asas da fantasia [...]” (PIF, 11 de junho de 1899, p. 1). O articulista pondera que, apesar de errônea, esta concepção “tem uma razão de ser”, justamente porque o artista tem como traço peculiar a sensibilidade aguçada e,

como contrapeso, o pagamento de “um doloroso tributo à natureza que os não tornou perfeitos para todas as coisas; a sua vida sentimental sofre anomalias profundas, está mesmo sujeita à aberrações dolorosas” (PIF, 11 de junho de 1899, p. 1). Segue o artigo, afirmando que

Todos os artistas são observadores mais ou menos sagazes, da natureza e do mundo subjetivo, pouco importa; a preocupação da análise, o emprego de um constante processo de investigação torna-os complexos, penetrantes, incômodos, não obstante eles serem muitas vezes inconscientes nesses processos; daí resultam os caracteres bizarros, os hábitos singulares, humores mórbidos e temperamentos doentio[s]. Deixam, portanto, de ser o homem normal, o homem psicológico; deixam também de ser uma besta é certo; mas correndo o risco de tornar-se um maníaco, um doente, um lunático. [...] Vem daí a raça dos “detraquês”, dos desequilibrados, dos misantropos, dos caracteres sombrios e sofredores. (PIF, 11 de junho de 1899, p. 1)

Zola é, para o articulista, um desses poetas “telhudos” e “maníacos”. Tendo atravessado “a consciência da França iluminando-a com o estridente esplendor de um raio”, produziu “uma formidável tempestade na opinião popular”. Na questão Dreyfus, ergueu-se como um vulto gigantesco forjado em bronze, para mostrar “ao mundo o espetáculo de belo caráter e de um generosíssimo coração” (PIF, 11 de junho de 1899, p. 1).

### **Considerações finais**

Para o *Diário de Minas*, o pronunciamento do escritor francês em defesa de Dreyfus teria aumentado a repercussão do affaire, levando à revisão de seu processo. A voz de Zola atravessara a França e dividira a opinião pública, demonstrando o papel fundamental da imprensa na questão. Entendia sua atitude como um ato de generosidade, indicativo de que um escritor pode e deve tomar partido e tornar-se “apóstolo” de uma causa externa à ordem literária, como neste julgamento por crime político. No *Diário de Minas*, o “poeta” é o paradigma do *dreyfusard*, por seu *métier* e pelos traços definidores de sua personalidade. Embora mantendo a allure peculiar e incomum do artista, Zola é descrito como um “investigador infatigável da história natural e social de uma família do segundo império”, um realista sensível à injustiça e à dor alheia. O professor-político-jornalista brasileiro que empunha a pena no *Diário* o vê com muita simpatia, todavia, não

o trata como “nós”. Os jornalistas franceses, a que PIF poderia ter-se identificado por similaridade de ofício, são, ao contrário, apresentados como vilões manipuladores, movidos por intenções veladas e sentimentos baixos como o preconceito, o chauvinismo e o espírito de seita.

Em texto de escancarada ironia, o correspondente de *O Estado de S. Paulo* em Paris, J. de Mello Vianna, nos inícios de 1899, alvejava as ligas que então se organizavam na França em razão do caso Dreyfus, notadamente, a Liga da Pátria Francesa, “fundada sob os auspícios de professores da Universidade e de membros da Academia”, cujo manifesto, de “bonito palavreado”, tem sua utilidade questionada pelo comentário jocosos de que “decididamente esta liga preciosíssima vai desarmar os mais encarniçados adversários e produzir a tão almejada pacificação dos ânimos”, reunindo a todos “num estreito abraço”. Assim como esta, as ligas e associações que se organizavam eram perfeitamente inócuas, pois “a boa vontade de alguns, as nobilíssimas intenções de outros e o palavreado patriótico de todos, é [...] incapaz de por cobro à anarquia da situação atual”. A opinião do correspondente, endossada pela empresa jornalística que o emprega e estampa seus textos, é indicativa de seu pouco apreço a manifestos e movimentos da sociedade civil em face da política. Ao final, o autor aproveita para destilar misoginia, ao ironizar também a “Liga da emancipação feminina em França”, que, segundo ele, “tem contribuído poderosamente para os progressos do feminismo neste país, mas por enquanto ainda não conseguiu que os homens andassem de saias e amamentassem os filhos” (O ESTADO DE S. PAULO, 13 de janeiro de 1899, p. 1).

Para *OESP*, o caso Dreyfus consistiu de situação dramática na política francesa, marcadamente pelo transbordamento de uma questão meramente jurídica para o pantanoso terreno do ódio racial e religioso, mas não teve sequer sombreado em suas páginas o significado de “nascimento dos intelectuais”. Como se viu, as manifestações coletivas de apoio a Zola, provindas de entidades de classe, “populares” e organizações políticas tomaram de empréstimo as páginas do diário, deixando a sugestão de que o reconhecimento da legitimidade dos “intelectuais franceses” e as manifestações de apoio e engajamento à causa podem ser buscados pelo historiador em outras entidades, personagens e fontes.

Ainda que o termo não tenha sido percebido nas publicações, sobretudo no caso do jornal mineiro, em palavras similares como artistas, escritores e poetas contemplam-se alguns dos significados e valores caros ao contexto de “nascimento dos intelectuais”, tais como a positividade da luta pela justiça e pela verdade, em desafio aberto aos poderes do Estado, das Forças Armadas e da Igreja. Ainda que Julio Mesquita e seus colaboradores não tenham revelado entusiasmo ou simpatia pela “função” dos intelectuais, mostrando-se mais preocupados com o antissemitismo e com a ameaça à ordem pública, ao publicar notas e manifestos de entidades da sociedade civil e dos “livres pensadores”, *OESP* revela o impacto transatlântico do affaire, sobre o qual a parte da população paulista não se mostrou refratária ou indiferente. No *Diário de Minas*, talvez mais sensível à atmosfera que cercava o caso, Azevedo Jr. mostra-se um entusiasta de Zola, declarando franco apoio à causa universal da justiça. Há, na postura diferenciada dos jornais paulista e mineiro, traços de coerência com suas respectivas orientações políticas e convicções editoriais: se no primeiro caso sobressaem a defesa mais conservadora da ordem pública e o princípio liberal-clássico da liberdade de culto e manifestação; no segundo evidencia-se o criticismo mais radical, intransigente, assumido pelo diário de Pimentel desde seu exílio voluntário dos partidos da política em sentido estrito.

Os diferentes pontos de vista dos jornais sobre o caso não obscurecem, entretanto, o que os jornalistas de ambos parecem ter em comum: mesmo tendo conhecido o significado do termo que emerge com o affaire Dreyfus nos telegramas e textos que circulavam, não se identificaram com o “intelectual” e não se “engajaram” a seu lado. O “escritor” (ou “poeta”) que se imiscui na política é, ainda que admirável, o “outro”. Talvez os jornalistas acalentassem identidades outras; talvez se vissem como parte do corpo político ou ocupantes de uma esfera particular, acima dos poderes e opiniões partidaristas; talvez tenham visto os intelectuais como mais uma planta exótica da sociedade francesa.

Resultados como os deste estudo contribuem para alimentar a reflexão sobre a conveniência e a propriedade do uso de “intelectual” como categoria ou conceito, tanto nos momentos em que o termo não é utilizado, como nos contextos em que os contemporâneos que nele poderiam ser enquadrados em razão de suas profissões e “funções” não se viam ou não se assumiam como tais. Como aponta Charle (2006), sem

se prender ao nominalismo rígido que imobiliza o conceito, o historiador pode perfeitamente alargar as fronteiras da palavra no tempo-espaço das investigações. Para isto, contudo, é necessário que esclareça o sentido que se lhe atribui e que determine a função e a utilidade do conceito nas etapas da pesquisa, da formulação do problema à interpretação dos dados.

## **Fontes**

### *O Estado de S. Paulo*

- O ESTADO de S. Paulo. Ao Acaso. São Paulo, 06 jan. 1898.. p. 1.
- \_\_\_\_\_. A Questão Dreyfus. São Paulo, 16 fev. 1898. p. 1.
- \_\_\_\_\_. A Questão Dreyfus. São Paulo, 18 fev. 1898. p. 1.
- \_\_\_\_\_. A Questão Dreyfus. São Paulo, 31 jan. 1899. p. 1.
- \_\_\_\_\_. Exterior. São Paulo, 25 dez. 1894. p. 2.
- \_\_\_\_\_. Exterior. São Paulo, 07 jan. 1895. p. 1.
- \_\_\_\_\_. Agência Havas. São Paulo, 07 nov. 1897. p. 2.
- \_\_\_\_\_. Agência Havas. São Paulo, 16 nov. 1897. p. 2.
- \_\_\_\_\_. O Caso Dreyfus. São Paulo, p. 1, 26 nov. 1897.
- \_\_\_\_\_. Agência Havas. São Paulo, 19 jan. 1898. p. 2.
- \_\_\_\_\_. Agência Havas. São Paulo, 11 fev. 1898. p. 2.
- \_\_\_\_\_. Agência Havas. São Paulo, 25 fev. 1898. p. 2.
- \_\_\_\_\_. Jornaes do Rio. São Paulo, 23 jan. 1898. p. 1.
- \_\_\_\_\_. Jornaes do Rio. São Paulo, 13 fev. 1898. p. 1.
- \_\_\_\_\_. Emilio Zola – Dreyfus. São Paulo, 10 mar. 1898. p. 3.
- \_\_\_\_\_. Aos Socialistas. Manifestação a Zola. São Paulo, 10 mar. 1898. p. 3.
- \_\_\_\_\_. O Comício de Hontem. São Paulo, 12 jun. 1899. p. 2.
- \_\_\_\_\_. De Paris. São Paulo, 02 fev. 1899. p. 1.

### *Diário de Minas*

- PIF. Bohemios. Diário de Minas, Belo Horizonte, p. 1, 03 jun. 1899.
- PIF. Bohemios. Diário de Minas, Belo Horizonte, 18 ago. 1899. p. 1.
- JORNAL DE MINAS. L. Chronica. Belo Horizonte, 11 jun. 1899. p. 1.

\_\_\_\_\_. Dreyfus. Belo Horizonte, p. 2, 12 set. 1899.

\_\_\_\_\_. Dreyfus. Belo Horizonte, 22 set. 1899. p. 1.

## Referências

ALONSO, P. Introducción. In: ALONSO, Paulo (org.). *Construcciones impresas. Panfletos, diarios e revistas en la formación de los estados nacionales en América Latina*, 1820-1920. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2003. p. 7-12.

BAHIA, J. *Jornal, história e técnica*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1990.

BOTO, C. Traição dos intelectuais: um tema nosso contemporâneo. *Revista USP*, São Paulo, n. 80, p. 161-171, dez./fev. 2008-2009.

BRENDIN, J-D. *O caso Dreyfus*. Sem local: Scritta, 1995.

CASTRO, M. C. P. S. et al. *Folhas do tempo: imprensa e cotidiano em Belo Horizonte - 1895-1926*. Belo Horizonte: Editora UFMG/AMI/PBH, 1997.

CHARLE, C. Nascimento dos intelectuais contemporâneos. *História da Educação*, Pelotas, n. 14, p. 141-156, set. 2003.

\_\_\_\_\_. *Les élites de la République (1880-1900)*. 2. ed. Paris: Fayard, 2006.

DARNTON, R. *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

DUARTE, P. *Julio Mesquita*. São Paulo: Hucitec, 1977.

HABERMAS, J. *Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HILSDORF, M. L. S. Francisco Rangel Pestana: O educador esquecido. In: *Prêmio grandes educadores: monografia premiada*, 1987. Brasília: MEC/Inep, 1988.

LINHARES, J. N. *Itinerário da imprensa de Belo Horizonte -- 1895-1954*. Belo Horizonte: UFMG, 1995. 587p.

LUSTOSA, I. *Insultos impressos. A guerra dos jornalistas na Independência (1821-1823)*. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

MOREL, M. *As transformações dos espaços públicos. Imprensa, atores políticos e sociabilidades na sociedade imperial (1820-1840)*. São Paulo: Hucitec, 2005.



PIMENTEL, F. M. Apresentação do *Diário de Minas*. In: \_\_\_\_\_. *Jornalista e político, professor, jurista*. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do Jornal do Brasil, 1949. p. 49-50.

SIQUEIRA, J. M. Além das palavras, além das formas. In: CASTRO, Maria Ceres P. S. et al. *Folhas do tempo: imprensa e cotidiano em Belo Horizonte 1895-1926*. Belo Horizonte: UFMG. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 1997. p. 71-106.

SODRÉ, N. W. *História da imprensa no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

WINOCK, M. *O século dos intelectuais*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

## **I.2. Os expertos e o jornalista na formação da opinião pública sobre educação: o caso do inquérito de 1914.**

### **Introdução**

*O Estado de S. Paulo* publicou, entre os meses de fevereiro e abril de 1914, o “Inquérito sobre a instrução pública em São Paulo e suas necessidades”, para o qual o jornalista e diretor-presidente do diário, Júlio Mesquita, colheu opiniões de treze educadores e um jornalista a respeito da situação do ensino primário paulista e do que seria necessário para melhorá-lo. Cada um teve sua resposta publicada em uma edição, com exceção de Oscar Thompson, cuja resposta ocupou duas edições consecutivas. Além deste, responderam à enquete o jornalista Paulo Pestana e os educadores Ruy de Paula Souza, João Lourenço Rodrigues, Antonio Rodrigues Alves Pereira, João Chrisóstomo Bueno dos Reis Filho, Arnaldo de Oliveira Barreto, Antônio de Azevedo Antunes, José Ribeiro Escobar, Mariano de Oliveira, Pedro Voss, João Francisco Pinto e Silva, Francisco Azzi e Ramon Roca Dordal. Sob este mesmo título foram incluídas na série duas cartas de leitores anônimos e um artigo do médico alemão Dr. Martin Ficker sobre as condições de higiene das escolas paulistas.

Antunha (1976, p. 153) toma o inquérito de 1914 como expressão das “principais sugestões e planos de reforma administrativa e pedagógica, apresentadas pelas autoridades educacionais nos anos que antecederam imediatamente a Reforma [de 1920]”. Sua realização teria sido um “sintoma” do “estado de coisas” instaurado a partir

do segundo decênio do século XX, em que “as críticas ao sistema público de ensino já eram generalizadas” (ANTUNHA, 1976, p. 152). A abertura de um espaço em jornal de grande circulação, como *OESP*, por sua vez, evidenciaria o fato de a opinião pública ter começado a se interessar pelo assunto. Antunha identifica entre os respondentes “algumas das maiores autoridades educacionais da época” e reconhece em suas falas as tendências gerais daquele período histórico.

É muito curioso notar que há, em quase todo o período, uma grande coincidência nas manifestações dos educadores a respeito dos problemas mais importantes e mesmo das providências a adotar para resolvê-los. É possível que isso decorra, em grande parte, do fato de serem efetivamente os problemas descritos os realmente mais importantes. Mas a relativa coincidência dos pontos de vista sobre a maneira de resolvê-los parece evidenciar uma certa homogeneidade na formação e nas características da classe dos dirigentes da educação na época. De fato, a leitura das análises e sugestões chega a ser fastidiosa, posto que na maioria das vezes as opiniões e soluções apontadas repetem-se, variando apenas em pormenores (ANTUNHA, 1976, p. 153)<sup>1</sup>.

Ainda que reafirme a identidade entre discurso e realidade para reforçar a importância dos temas críticos para os contemporâneos, Antunha observa que a repetição de tópicos e ênfases revelaria a existência de “certa homogeneidade na formação e nas características da classe dos dirigentes da educação”. Este ensaio explora a hipótese de que os temas predominantes nas críticas e sugestões na série do inquérito não advêm de uma percepção objetiva da realidade, evidente a quem se dispusesse a examiná-la de modo criterioso e neutro, mas constituem a representação que dela fazem *expertos*<sup>2</sup> selecionados, de forte identidade de formação e que naquele momento ocupavam no campo educacional posições determinadas por fatores como geração, credenciamento,

---

<sup>1</sup> Antunha (1976, p. 153-6) destaca como opiniões generalizadas presentes nesse inquérito: 1) que o sistema havia piorado muito desde 1892 e urgia retomar o padrão dos primeiros anos da República; 2) que a rede de estabelecimentos de ensino atendia a uma parte privilegiada da população, deixando muitas crianças fora da escola; 3) que era necessária a “ação do Estado em matéria de instrução popular”; 4) que a da maioria dos males do ensino devia-se à redução dos vencimentos do magistério e da formação deficiente e desigual dos professores; 5) que a instituição do imposto escolar solucionaria o problema dos recursos para o ensino.

<sup>2</sup> Tomo a noção de Norberto Bobbio (1997, p. 72-74), para quem, quanto à relação entre política e cultura há dois tipos de intelectuais a considerar, que se distinguem pelas tarefas que desempenham como criadores ou transmissores de ideias: os “ideólogos”, que fornecem as ideias gerais sobre os objetivos a perseguir, e os “expertos”, que oferecem “conhecimentos específicos que só podem ser fornecidos por pessoas competentes nos diversos campos singulares do saber”, indispensáveis para a resolução de problemas que transcendem a intuição e competência do político puro.

tirocínio, ocupação de cargos, pertencimento a entidades associativas e iniciativas editoriais e autorais<sup>3</sup>.

Quando observados pelo historiador, os discursos dos respondentes são “perspectivados”, mas aos receptores contemporâneos a transparência e a objetividade de que foram revestidos pela conjunção da autoridade do experto com os recursos técnicos e a ideologia justificadora do jornalismo moderno<sup>4</sup>, apresentaram-nos como portadores dos diagnósticos mais isentos e racionalmente fundados sobre o ensino primário em São Paulo. Supõe-se que isto tenha conferido ao grupo legitimidade para formular e defender proposições diante do Estado e da sociedade civil para a ação política, ou seja, para definir diretrizes para uma reforma do sistema. Procurei, por isso, acrescentar à análise do inquérito a dimensão pública dos discursos, ou seja, integrar a intervenção da imprensa na produção e divulgação da série ao seu significado a fim de ponderar o seu peso na formação da “opinião pública” a respeito dos assuntos educacionais. Por ser a imprensa a tribuna de maior visibilidade e impacto social na modernidade, um “agente histórico que intervém nos processos e episódios, e não [...] um simples ingrediente de acontecimento” (NEVES *et alii*, 2006, p. 10), tomei *O Estado de S. Paulo* como propositor e condutor da enquete e explorei o conceito de “agendamento”, pelo qual se considera que a imprensa “pode, na maior parte das vezes, não conseguir dizer às pessoas como pensar, mas tem, no entanto, uma capacidade espantosa para dizer aos seus próprios leitores sobre o que pensar” (COHEN, 1963, *apud* TRAQUINA, 2001, p. 18). Formulei, além disso, com o apoio das ferramentas da semiótica, algumas hipóteses sobre a qualidade do leitor diário e a representação de *OESP* como enunciador qualificado.

---

<sup>3</sup> Catani (1989, p.1-2) define o campo educacional como “o espaço que inclui a vida e os interesses de grupos profissionais, a elaboração e difusão de trabalhos que visam ao estabelecimento de formas legítimas de tratamento para as questões de âmbito educativo, as instituições escolares e os mecanismos criados para manter o campo delimitado e em atividade”.

<sup>4</sup> À medida que a imprensa assume seu caráter informativo e imparcial, rejeitando (ao menos publicamente) seus vínculos partidários e adotando os paradigmas da vigilância ao poder e da isenção, ela se interpõe ao poder político e à massa, oferecendo a um e outro a “verdade dos fatos”, simulacro sobre os quais as opiniões que assume apresentam-se sustentadas na verdade veiculada e na “opinião pública” que supostamente representa.

## Os expertos

Com sua iniciativa, Júlio Mesquita desafiava seus convidados a diagnosticar instrução primária pública no estado e propor melhorias para a crise, que, segundo Antunha (1976, p. 54), resultara das “reformas parciais” pelas quais, ao longo da primeira década do século XX, as autoridades do estado pretenderam atender às “pressões de natureza quantitativa” que já afetavam o sistema recém-instalado. Sem o necessário lastro de recursos financeiros, as medidas de expansão teriam levado à queda da qualidade do serviço, avariando assim as positivas das reformas de 1890, 1893 e 1895. Com efeito, Antunha (1976) revela que 1890 e 1914, a matrícula geral no ensino primário havia decuplicado, enquanto que o número de grupos escolares, aumentado de 38 unidades em 1898 para 150 em 1914. No interior, um grande número de grupos escolares fora criado, nem sempre contando com bons edifícios e mobiliário, materiais didáticos e professores qualificados. Na capital, as matrículas vinham sendo garantidas pelo desdobramento dos grupos escolares já existentes, ou seja, pela abertura de mais um turno. Quanto ao professorado, não só o Congresso suspendera a lei que estabelecia aumentos progressivos de seus vencimentos em virtude do tempo de exercício, como, em 1904, reduzira em quinze por cento os ganhos de todos os funcionários públicos do estado (CATANI, s.d.).

Para encarar o desafio da análise, o jornal apresentava aos leitores a “elite do professorado paulista”. Quem a compunha? De início, pode-se verificar que, com exceção do jornalista Paulo Pestana e de Ruy de Paula Souza, bacharel em Letras pela Sorbonne e politécnico pela Escola de Minas de Ouro Preto, todos os respondentes do inquérito são egressos da Escola Normal da Capital, integrando uma geração que se projetou nos quadros do magistério e da administração nos negócios do ensino nos anos iniciais da primeira década republicana (MONARCHA, 1999), ligada à fundação e liderança de associações profissionais, à publicação de periódicos de orientação pedagógica e defesa da categoria, e de material didático para o ensino da leitura (MORTATTI, 2000).

O egresso da Escola Normal gozava de condição superior aos demais quadros do magistério, pela maior remuneração e pela garantia de acesso a certos cargos de docência e administração. Verifica-se, com relação aos respondentes, que, à medida que cumprem

os anos de tirocínio exigidos para tais nomeações superiores, afastam-se da docência para ascender aos cargos administrativos da instrução pública (SILVA, 1994). Pela análise dos dados biográficos desses personagens, constata-se que todos haviam sido professores de grupos escolares ou escolas complementares e, alguns, professores e adjuntos de escolas modelo, mas não há quem naquele momento fosse diretor de grupo escolar ou professor primário. Boa parte ocupou também cargos de direção no ensino secundário e normal, incluindo-se a Escola Normal da Praça<sup>5</sup>. Seis dos respondentes haviam sido inspetores; três deles ocuparam antes de 1914 o cargo máximo da instrução no estado, a Inspeção (depois Diretoria) Geral da Instrução Pública, e dois (Arnaldo Barreto e Pedro Voss) o ocupariam mais tarde. Sendo assim, a “elite” consiste bem mais de representantes dos diferentes graus da burocracia da Diretoria Geral Instrução Pública do que, propriamente, do professorado<sup>6</sup>.

A condição de funcionários públicos faz deles representantes das transformações que a estrutura política de São Paulo conheceu a partir de 1889 com o advento da república federalista, mediante “um amplo e duradouro processo de burocratização e centralização do aparelho estatal” (PERISSINOTO, 1999, p. 95)<sup>7</sup>. A condição para que os normalistas pudessem aceder aos cargos administrativos reside no princípio constitucional de não serem constitucionalmente admitidos privilégios de nascimento, prerrogativas de nobreza e ordens honoríficas, do que decorre que o recrutamento de funcionários públicos fundamenta-se na comprovação da competência técnica exigida para a função requerida. A Constituição de 1891 privilegia o critério universal do mérito, em detrimento do critério particularista do pertencimento de classe (PERISSINOTTO, 1999). A carta de normalista passou a ser o item mínimo e primordial de acesso à carreira

---

<sup>5</sup> Os dados biográficos e a vida funcional dos respondentes foram colhidos na *Poliantéia Comemorativa do 1º Centenário do Ensino Normal de São Paulo (1846-1946)*(1946), no *Anuário de Ensino do Estado de São Paulo* e na *Revista de Ensino* e nos trabalhos de CATANI (1989); SILVA (1994); MONARCHA (1999); MORTATTI (2000); GONÇALVES; WARDE (2002) e PAULO (2007).

<sup>6</sup> É sintomático que as mulheres não tenham sido chamadas ao debate: embora elas já fossem maioria entre os normalistas e no magistério primário, até então, com exceção de Elis Macedo, do Grupo Escolar Maria José, da capital, não dirigiram sequer os grupos escolares. Sobre a condição das mulheres na ABPP, ver Silva, 1994.

<sup>7</sup> Este processo de burocratização supõe a implantação das características típicas da “dominação burocrática” na acepção weberiana: a fixação das funções administrativas, competências e autoridades; a instauração de uma hierarquia que subordina o cargo inferior ao superior, de acordo com a competência; o exercício da administração sobre uma base escriturária; o treinamento e especialização do funcionário; a dedicação exclusiva ao cargo e o regramento de sua conduta a normas objetivas e gerais (PERISSINOTTO, 1999, p. 5, nota 40; WEBER, 2000, p. 128-141).

pública no setor da instrução, de modo a distinguir, por definição, a “elite do professorado paulista” das outras elites do estado<sup>8</sup>.

As respostas à pergunta feita pelo jornalista na abertura de cada entrevista, sobre as “lacunas e defeitos do ensino”, revelam como cada um dos entrevistados lidou com este comprometimento com o poder vigente na administração do ensino no estado. José Escobar, professor da Escola Normal de Itapetininga, reclama que o jornal só lhe pedira para comentar as lacunas do ensino, embora existissem itens positivos sobre os quais poderia falar. Sua queixa leva o jornalista a abrir a publicação da resposta com a seguinte justificativa:

Se a nossa intenção fosse depreciar o ensino, não estaríamos aqui a consultar *professores e entendidos*, e coligir e a publicar as opiniões de pessoas cujas idéias e sentimentos só ficamos conhecendo depois de lhes obter as respostas; sobretudo, não *consultaríamos altos funcionários do Estado*, preferindo a isso abrir em nossas colunas um respiradouro à multidão das queixas anônimas, que não escasseiam (O ESTADO DE S. PAULO, 20/03/1914, grifos meus).

Embora ameaçando publicar as “queixas anônimas” a respeito do ensino no estado, o jornalista esforça-se em dirimir a impressão do inspetor de que a iniciativa seria de caráter destrutivo, reiterando a expectativa de que “a enumeração e a discussão das tais lacunas e defeitos, acompanhados da indicação dos remédios, podiam produzir algum benefício apreciável à obra [...] do aperfeiçoamento da instrução” (O ESTADO DE S. PAULO, 20/03/1914). Indica também em que condição os respondentes são apresentados à comunidade de leitores: como “professores e entendidos”, “altos funcionários do Estado”, condição que, sustentada pelo jornal, oferece-lhes simultaneamente as legitimidades do poder e do conhecimento e o direito de falar, não só em nome do professorado, mas em nome do Estado.

Do lado do jornalista, a legitimidade deriva da assumida condição “cidadã” da iniciativa, não só como expressão da voz abafada dos anônimos, mas da vontade geral de melhoria do serviço prestado. Esta é reforçada pela exposição dos “bastidores” do

---

<sup>8</sup> O processo de emergência e autonomia do corpo burocrático não é rápido, imediato e contínuo. Há que se considerar que, em uma sociedade que perpetuava práticas e mentalidades inerentes ao “tipo de dominação tradicional” (WEBER, 2000, p. 131-134), a incidência de interpenetrações entre as elites não é desprezível. O próprio inquérito de 1914 exprime o fato de que a reserva dos cargos no magistério aos portadores de licença e conhecimento técnico tinha de ser duramente conquistada: vários respondentes reclamam das frequentes nomeações de professores desqualificados pelos “mandões” municipais, indicando forte intromissão da política clientelista.

diálogo para o convencimento de Oscar Thompson a depor. O jornalista informa que o diretor da Escola Normal da Praça e ex-diretor geral da instrução pública não se mostrara à vontade para a entrevista: “Quando falamos ao dr. Oscar Thompson numa ‘enquête’ sobre o ensino primário, o seu primeiro movimento foi de escusa. Depois que lhe expusemos a índole, as condições, os fins dessa ‘enquête’, ele se declarou imediatamente ‘ao nosso dispor’” (O ESTADO DE S. PAULO, 27/03/1914). Como seria esperado de quem ocupara o topo da hierarquia da administração, incomodava a Thompson dissertar sobre as lacunas e defeitos nos quais estivera implicado. Para contornar o constrangimento, resalta os feitos que “os governos paulistas” vinham realizando desde os primeiros atos da reforma para o progresso da instrução no estado, atribuindo à falta de tempo a incompletude da obra: “em vinte e quatro anos de trabalho, lapso de tempo insignificante para tão vasta reforma, o governo paulista conseguiu resultados que outras nações não lograram obter” (O ESTADO DE S. PAULO, 27/02/1914).

Em suas considerações iniciais, João Chrisóstomo repete Thompson, a quem substituíra no cargo de Diretor Geral da Instrução Pública. Embora reconheça a existência de defeitos e lacunas, recusa-se a ver o ensino primário como “um monstro aleijão” e lembra que os governos republicanos deram a maior atenção aos problemas da instrução pública, tendo sempre o professorado paulista como “colaborador efetivo da educação da infância”. O repórter, então, pergunta: “Se é assim, ao que o senhor atribui os defeitos e as lacunas?”. Sua resposta é, de novo, semelhante à de seu antecessor: não teria havido tempo suficiente para que se tornasse perfeita “uma instituição que se achava em estado embrionário” (O ESTADO DE S. PAULO, 10/03/1914). Tanto o inspetor Azevedo Antunes, como Pedro Voss, diretor da Escola Normal de Itapetininga, dão respostas semelhantes. O recurso de invocar o vazio do Império, implícito na ideia de que as primeiras reformas produziram um embrião, aparece nas falas de Antonio Rodrigues Alves Pereira, diretor do Ginásio de Campinas, e Ramon Roca Dordal, inspetor de ensino. Para o primeiro, os defeitos existentes “são ainda resultantes dos vícios da escola antiga, da organização centralizadora em uso desde os tempos coloniais no nosso sistema de instrução primária” (O ESTADO DE S. PAULO, 8/3/1914), para o segundo, “nem tudo são defeitos e lacunas”, mas pergunta: “como estar tudo feito onde tudo faltava?” (O ESTADO DE S. PAULO, 6/4/1914).

Há, em certos casos, indulgência, como nas respostas de José Escobar e de Ruy de Paula Souza. Para Escobar (O ESTADO DE S. PAULO, 20/3/1914), na instrução pública do estado, como na superfície solar, há pontos brilhantes e não apenas manchas; lacunas e defeitos estão presentes nos sistemas de educação de todos os países. Para Paula Souza, professor da Escola Normal da Praça, “parece que [o ensino] é o que poderia ser, no seio de um povo que está, em tudo, ensaiando, experimentando, iniciando”. Alegando não ter condições de ir além, devido aos limites do ponto de vista teórico que a função de professor o habituou a ter, procura não se comprometer com uma avaliação diagnóstica: “não quero externar-me acerca da organização propriamente dita; manifestem-se sobre isso aqueles que por um longo tirocínio puderam estudar na prática os prós e os contras” (O ESTADO DE S. PAULO, 5/3/1914).

São evidentes as “intromissões” da condição dos sujeitos no que dizem, ou não dizem, e como o dizem. Enquanto a postura cautelosa indica o receio de ferir suscetibilidades por meio da palavra publicada e de criticar acerbamente os poderes instituídos, o pertencimento à burocracia, em razão de sua competência técnica, permite que esses funcionários de Estado apresentem-se aos concidadãos como representantes do interesse geral, e o aparelho estatal, “como organização que não é de ninguém, mas de todos” (PERISSINOTTO, 1999, p. 101). Além disso, os respondentes reconhecem no jornal sua condição moderna e apartidária de isenção e compromisso com a verdade. Por isso, advertem o leitor que suas falas devem ser matizadas, uma vez que eles próprios pertencem ou pertenceram ao órgão administrativo do Estado. Dordal o ilustra, ao confessar um “natural receio” de dar as suas opiniões, uma vez que, como “inspetor escolar em exercício desde 1907, cargo que considero de confiança, minhas opiniões poderão ser talvez tidas como suspeitas ou otimistas” (O ESTADO DE S. PAULO, 6/4/1914).

A atuação na imprensa periódica e especializada e na produção didática também caracteriza o grupo: com exceção de Ruy de Paula Souza, todos os respondentes haviam publicado ao menos um artigo ou livro sobre educação, enquanto quatro foram autores de livros escolares. Paulo Pestana escrevia frequentemente sobre a matéria em *O Estado de S. Paulo*. Onze, em treze, fizeram parte de ao menos uma comissão editorial em periódicos especializados em cultura e educação, o que indica que já se exercitavam no



debate público sobre o ensino e as questões do magistério e da política de instrução pública. Quanto à relação dos respondentes com a ABPP, sete haviam sido membros de suas diretorias e sete participaram das sucessivas comissões editoriais da *Revista de Ensino*.

A suposição de que *OESP* estivesse dando voz aos associados da entidade torna-se questionável, porém, mediante o exame acurado da sincronia entre os respondentes e os temas debatidos, a composição das diretorias e comissões da associação e os temas da revista. Nota-se, por exemplo, que nenhum dos respondentes, exceto Dordal, vinha ocupando diretorias eleitas da ABPP após o ano de 1904, o que denota o distanciamento desse grupo com relação ao comando da entidade e faz cogitar da hipótese de que o jornal já não a reconhecesse como portadora dos melhores diagnósticos e propostas para a instrução pública. Dordal é único remanescente que atravessa essa primeira fase e ocupa a diretoria em 1906 e em 1912. Como aponta Catani (1989), sua longa permanência entre 1912 e 1918 indica que esse lugar passou a ser pouco ambicionado à medida que a entidade se enfraquecia<sup>9</sup>.

No inquérito de 1914 havia um roteiro previamente estipulado, que tinha como tópicos: lacunas e defeitos do ensino; a questão dos programas; horários de atendimento escolar; métodos de ensino; grupos escolares e escolas isoladas, escolas rurais e ambulantes, ensino rural; ensino moral e cívico; organização de ensino; orientação pedagógica; direção do ensino; escolha de livros didáticos; sugestões de reformas. Utilizando tais tópicos, classifiquei os títulos das matérias da *Revista de Ensino* entre 1902 (data de seu primeiro número) e 1914<sup>10</sup> segundo categorias familiares e os distribuí pelos anos de edição, a fim de verificar a coincidência entre os temas do inquérito e da revista<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup> De acordo com Silva (1994), o apogeu da ABPP dá-se nas primeiras gestões de Fernando Martins Bonilha (1901-1903), em que a receita é bem sustentada pela contribuição dos associados. Nas gestões de Arthur Breves (1904-1910) a queda das contribuições e a evasão maciça de associados levaram a entidade ao declínio, que se acentua após 1907, até seu enfraquecimento agudo, que corresponde aos anos da gestão Dordal.

<sup>10</sup> A última edição incluída neste *corpus* é a que antecede ao início da publicação do inquérito, ou seja, a de número 4, de março de 1914.

<sup>11</sup> A despeito de sua importância, foram excluídas desta classificação algumas seções e modalidades de matérias, tais como “noticiário”; “variedades”; resenha de livros escolares e cartilhas; notícias e documentação sobre a associação; editoriais; biografias, homenagens, necrológios; cartas abertas,

Ao cotejarem-se os números verifica-se que a mais intensa coincidência de temas entre a revista e o jornal dá-se entre 1902 e 1904, época em que os respondentes participaram com maior frequência das diretorias da associação e das comissões de redação do periódico. Catani (1989), que estabelece uma divisão das fases da revista segundo o critério das relações da entidade e do periódico com o poder estadual, caracteriza esta época pelo tom de quem se reconhecia como *especialista* capaz de orientar a ação leiga, quando se cobrava do Estado a definição de uma política para a instrução pública ou quando se criticavam as medidas oficiais. Esse tom, similar ao das respostas do inquérito, já predominava na revista *Eschola Publica* (1893-1897), da qual haviam participado alguns dos primeiros colaboradores da *Revista de Ensino*, como Thompson e Alves Pereira, que integraram sua comissão de redação (CATANI, 1989). Isto indica que ao jornal compareceu a geração mais antiga de educadores, que “falou o idioma” dominante na primeira metade da década.

Ainda de acordo com Catani (1989), a partir de 1905, quando o Estado deixou de subvencionar a revista em virtude da elevação do tom crítico da associação e de seu periódico com relação às políticas públicas, especialmente no tocante aos direitos e vencimentos do professorado, inaugurou-se uma fase de radicalização de opiniões, em que “se passou a apontar com mais insistência e menores cuidados retóricos o que se considerava errado no tocante à escola pública e à administração das questões do ensino”, sem, no entanto, colocar-se diretamente em confronto com os poderes do Estado. Nessa fase, momento mais ativo da ABPP, os temas presentes na primeira época ainda repercutem, embora, em virtude da ausência de subvenção, verifique-se a diminuição do número de matérias dos volumes. No entanto, divergências políticas afastaram quadros importantes da diretoria e da comissão editorial. Silva (1994) registra, a propósito, que Arnaldo de Oliveira Barreto, redator-chefe do periódico desde o primeiro número e seu principal articulista, demitiu-se do cargo em 1904 e pediu a dispensa de seus auxiliares, fato que certamente contribuiu para a alteração do tom e das tópicas desenvolvidas no período subsequente.

---

discursos, conferências; publicação de documentos oficiais; vida e obra de educadores; além da seção “Pedagogia Prática” e da edição de número 2-3, de 1912, consagrada aos Jardins da Infância.

Na fase seguinte, depois de 1910, a revista tornou-se “na prática, porta-voz da orientação oficial” e desse período ao fim de sua circulação a associação “passou a desempenhar um papel secundário na produção do periódico”, podendo ser identificado o progressivo atrelamento à Diretoria Geral da Instrução Pública em suas produções (CATANI, 1989, p. 76-79). Interessantemente, depois de um longo tempo de ausência de respondentes em comissões editoriais, precisamente entre 1905 e 1908, Dordal, Antunes, Escobar e Mariano de Oliveira nelas aparecem justamente no segundo período de maior incidência de títulos familiares ao inquérito, ou seja, entre 1909 e 1912. Quando a própria associação já se encontrava debilitada e a revista já não mais a espelhava, os temas do início do século retornam, indicando que eram mesmo os mais importantes para o conjunto dos respondentes, que, afinal, achavam-se bastante próximos do órgão gestor da instrução pública de São Paulo.

#### *O Estado de S. Paulo: a legitimidade do destinador.*

A partir de fins da década de 1870, e mais decisivamente nos anos 1880, abre-se nos maiores centros urbanos uma nova fase para o jornalismo, concomitantemente à evolução tecnológica e de comunicações. Os diários adquirem as condições necessárias para a manutenção da assiduidade e para o uso de ilustrações, e neles passam a dominar o colunismo, a reportagem e a entrevista. As empresas mais prósperas adotam prensas rotativas que imprimem, cortam e dobram, permitindo assim maiores tiragens em menor tempo. A venda avulsa se generaliza e o cotidiano vai-se incorporando, com informes sobre loterias, eventos esportivos e policiais (BAHIA, 1990; CRUZ, 1994; SEABRA, 2002). Quanto ao conteúdo, o que mais se fazia era “discutir, por em dúvida, analisar, combater. Combater a pretensa sacralidade das instituições: da escravidão, da monarquia, do latifúndio” (SODRÉ, 1999, p. 233)

*A Província de S. Paulo* foi fundada em 1875, era impressa manualmente e circulava diariamente com quatro páginas em cinco colunas, o logotipo em letras góticas e os títulos no espaço de uma coluna. Como outros jornais de seu tempo, vivia de anúncios e de assinaturas. Em 1884, assume posição francamente republicana, manifesta nos artigos de fundo de Rangel Pestana e Júlio Mesquita. Torna-se o jornal de maior

tiragem na província em 1885, com quatro mil exemplares (SODRÉ, 1999) e dois mil assinantes (DUARTE, 1975). Em fins de 1888, Júlio Mesquita passa a ser o redator-gerente<sup>12</sup> e a tiragem chega a 7.500 exemplares (SODRÉ, 1999). Em 1890, Mesquita, figura de expressão no Partido Republicano Paulista (PRP) e político atuante no novo regime, assumiu a direção do jornal, que passava a se chamar *O Estado de S. Paulo* e que se declarava apartidário e independente.

O entrelaçamento das vidas de empresário e político tornou possível a Mesquita desencadear o processo de modernização da empresa e de seu principal produto. Da crise do PRP, iniciada pelo dissenso em torno da sucessão de Campos Sales e expandida para a discussão da revisão da Constituição de 1891 (CASALECCHI, 1987), decorreu a retirada dos acionistas ligados à ala conservadora do PRP da sociedade mantenedora do jornal. Isto ofereceu a Mesquita a oportunidade de adquirir a maioria das cotas e, já em 1902, tornar-se dono do empreendimento (CALDEIRA, 2002). A partir daí passou a ser identificado como líder da dissidência, imagem que aderiu ao diário que comandava<sup>13</sup>.

A independência relativa aos interesses da corrente governista do PRP solidificava-se à medida que Mesquita, como jornalista e empresário, ganha proeminência<sup>14</sup>. A empresa crescia vertiginosamente, apresentando, de acordo com Paulo Duarte, grandes lucros líquidos anuais já no início da década de 1910. A partir de então, não mais dependia dos favores políticos, pois “fornecia notícias e artigos recebendo em troca dinheiro de anunciantes e leitores” (CALDEIRA, 2002, p. 29) e jogava abertamente no

---

<sup>12</sup> Júlio César Ferreira de Mesquita nasceu em Campinas-SP, a 18 de agosto de 1862, filho de Francisco Mesquita, comerciante e mais proprietário de fazendas de café, e Maria da Conceição Ferreira de Mesquita. Completou seus estudos na escola de Malachias Guirlanda, no Colégio Internacional e no Culto à Ciência. De 1878 a 1883, cursou o bacharelado no Curso de Ciências Jurídicas e Sociais da Faculdade de Direito de São Paulo, onde integrou o corpo de redação de *A República*, órgão do Clube Acadêmico Republicano. Casou-se, em 1884, com Lucila, filha de José Alves de Cerqueira César, ligando-se a uma das famílias da elite econômica e política de São Paulo. De volta à Campinas, atuou na *Gazeta de Campinas*, órgão de pregação republicana e ingressou na política como vereador da cidade (1887-1889) (DUARTE, 1977; MESQUITA FILHO, 1977).

<sup>13</sup> A “vocação dissidente” de Mesquita manifesta-se novamente em 1913, ano que antecede   organização do inquerito. Naquele ano, renunciou a uma cadeira no senado paulista, em afrontamento   política do partido de aliar-se ao Partido Republicano Mineiro para o apoio à candidatura de Wenceslau Brás para a Presidência da República. Desde o seu lançamento, Mesquita apoiou a candidatura de Rui Barbosa e Alfredo  lis, considerando a opção por Wenceslau uma traição aos interesses de São Paulo e   fidelidade de Rui (DUARTE, 1977).

<sup>14</sup> Júlio Mesquita foi vereador por Campinas (1887), deputado federal por São Paulo (1892), deputado estadual (1891, 1894, 1898, 1907 e 1910), senador estadual (1912), líder na câmara paulista (1892 e 1907) e integrante da comissão executiva do PRP (1892 a 1894 e 1896) (LUCA, 2008).

mercado. Adquiria as feições de um jornal “moderno”, “isento”, voltado para o serviço informativo. *OESP* passa a atrair um público variado, talvez inclinado à crítica da situação, mas não previamente definido por suas preferências políticas, a que oferecia a fala e a consciência da “opinião pública esclarecida”. Foi sob tal representação que seus leitores diários, então estimados em 25 mil, receberam o “Inquérito sobre a situação do ensino primário em São Paulo e suas necessidades”. Mas, dentre esses 25 mil, quem, efetivamente, acompanhou e leu o inquérito?

Alguns elementos permitem cogitar do alcance e do impacto da série na comunidade de leitores, cuja extensão e qualidade são relevantes, assim como o estatuto público do diário e da empresa. Tome-se a primeira página de 29 de junho de 1914, dia do atentado de Sarajevo, pouco mais tarde consagrado como estopim da Grande Guerra. O nome do jornal aparece em letras maiúsculas, centralizado na parte superior, com tipo sóbrio, direto e imponente. “O” é sujeito determinado, e “*Estado de S. Paulo*”, sujeito coletivo, composto por todos os paulistas, por toda a unidade federativa. Decorre dessa nomeação que o sujeito enuncia um ponto de vista local a respeito do simulacro do mundo a ser apresentado naquelas páginas<sup>15</sup>. Além disso, sabe-se por sua história que se presta a defender os interesses paulistas, uma vez que, conforme Miranda de Azevedo (*apud* FREITAS, 1914, p. 537), “criada pelo concurso de capitais fornecidos por agricultores, comerciantes, homens de letras e capitalistas, está ela [*A Província de S. Paulo*] no caso de satisfazer às mais legítimas aspirações da rica e briosa província, cujo nome toma para seu título; e isto justifica o seu aparecimento”.

Durante a sua longa existência, reafirmada à esquerda e abaixo do nome pela indicação do “ano XL”, essa estética do arranjo nominal prolonga a presentificação do jornal no cotidiano. A assiduidade e a regularidade tornam-se elementos reforçadores da interação entre destinador e destinatário, cujo contrato de adesão é garantido pela identificação do nome com um estilo próprio de noticiar, que requisita a fidelidade e renova cotidianamente a confiança do destinatário (OLIVEIRA, 2007). Será o destinador sempre “*O Estado*”, seja qual for o arranjo ou a natureza das notícias em seu corpo, ou quem esteja à testa da edição ou da empresa.

---

<sup>15</sup> A análise dos aspectos sensíveis e corpóreos de *OESP* inspira-se no trabalho de Oliveira (2007).

A verticalidade da página, que conduz a leitura das matérias em sete colunas, de alto a baixo, da esquerda para a direita e de uma coluna a outra só é rompida por poucos títulos e retrancas, que as cortam horizontalmente. Como a manchete ainda não fazia parte do repertório dos jornais brasileiros, era o tamanho das retrancas que induzia o leitor à hierarquização dos assuntos e à relação de continência, assim como o posicionamento das colunas dava o valor relativo das notícias. Em *O Estado de S. Paulo* da década de 1910 a estética organizacional é acionada para atrair o olhar de um modo quase unívoco, de modo que os percursos de leitura do destinatário não se desviam da ordem fixa imposta pelas colunas. As ilustrações, que, de acordo com Freitas (1914), o *Diário de São Paulo* introduz de modo pioneiro entre os cotidianos paulistas em meados do século XIX, não aparecem em *OESP* com muita frequência, ainda que em suas oficinas houvesse condições para isso. Pode-se atribuir tal pobreza de estímulos visuais ao fato de não haver a expectativa de Mesquita de estender o seu público para muito além do agrupamento letrado de alta e média cultura, seja às mulheres, para as quais se destinavam as revistas ilustradas, posto mais avançado do *design* gráfico e da diagramação, seja aos apostadores de loteria, para quem os resultados eram oferecidos às primeiras páginas de alguns de seus concorrentes. Mesmo o recurso atraente da propaganda entremeada aos textos só apareceria com destaque nesse diário um par de anos mais tarde e, de início, de modo bem discreto. Esta sobriedade de *OESP* faz supor um leitor sisudo, compenetrado. Provavelmente, um leitor de livros.

O inquérito, publicado às páginas 4 e 5, recebeu o mesmo tratamento visual das outras matérias, ou seja, encimado por um título que dá continuidade à série e distribuído em colunas contíguas. Teve sua abertura em um domingo, e de início as respostas aparecem três vezes por semana, nunca em dias consecutivos, com exceção da primeira. Após o dia 13 de março são publicadas duas vezes por semana, predominantemente aos domingos e quartas-feiras. Quanto ao conteúdo, as respostas aparecem em linguagem culta, sofisticada, e contêm trechos transcritos de obras, máximas e expressões em francês, inglês ou latim, sem que o editor tenha tido a preocupação de traduzi-los. Inúmeras menções a autores, educadores e políticos estrangeiros são feitas com naturalidade, como se fossem familiares. Essas características do texto publicado denotam, não só a relativa indiferença formal então existente entre jornais e livros,

manifesta também no uso “normas de citação” de tipo literário ao longo de toda a série (a citação do título entre aspas ou parênteses), como a expectativa de que o inquérito fosse lido por um cidadão ilustrado, poliglota e, considerando a familiaridade com que certos nomes e títulos são mencionados, até mesmo, especializado. Embora o público d’ *O Estado* já fosse bastante numeroso<sup>16</sup>, a combinação dos elementos que anunciam a condição do destinador e os que indiciam o destinatário presumido denotam a proximidade do leitor do inquérito com a elite ilustrada, politicamente inclinada à dissidência da ala governista do PRP e muito influente no estado na Primeira República.

A legitimidade de que *OESP* dispunha para lançar-se a uma iniciativa como a do inquérito, além disso, há muito se consolidara entre os leitores, pois desde os tempos de *A Província de S. Paulo* a instrução pública era uma de suas causas fundamentais. Inicialmente tratada em várias seções e por vários autores, ela passou a ser um dos assuntos preferidos de Rangel Pestana em seus editoriais (HILSDORF, 1988). Mesmo com o afastamento de Rangel Pestana para a política, com a Proclamação da República, a disposição para a luta pelo ensino não arrefeceu, uma vez que seu sucessor, Júlio de Mesquita, já estivera envolvido com as questões da instrução como destacado debatedor na discussão do projeto de reforma da instrução pública estadual, em 1892 (LARIZZATTI, 1999). Em 1914, ao tomar a iniciativa de realizar um inquérito sobre a instrução pública em São Paulo, dava continuidade a uma tradição de interesse e envolvimento do jornal com essas questões.

Por isso mesmo, Júlio Mesquita não se furtou a dar as cartas neste jogo, o que se constata pela evidência dos procedimentos de produção e reprodução das falas. Na maior parte dos casos, como indicam as menções explícitas do jornalista e a reprodução dos diálogos, procedeu-se por entrevistas presenciais, a não ser quando, por impossibilidade de agenda, o entrevistado enviou a resposta por carta. Havia um roteiro estipulado pelo jornalista, cujos tópicos deveriam ser respeitados. Os temas estimulavam tanto a elaboração de um diagnóstico da situação da instrução primária no estado, como de propostas para uma eventual reforma. Os recursos mais evidentes utilizados pelo jornalista para homogeneizar as matérias consistiram em preparar as entrevistas

---

<sup>16</sup> Não se perde de vista que a população leitora no estado era ainda pequena. O censo de 1920 registra para São Paulo um índice de 70% de iletrados (LUCA, 2008).

antecipadamente segundo temas previamente definidos e dispostos em sequência e introduzir retrancas no texto a cada tópico, a fim de separar e dar destaque aos assuntos. Pelo lançamento do mote, seleção dos participantes e dos tópicos, elaboração do questionário, condução das entrevistas e edição, e ainda pelo modo de apresentar os autores ao público e pela seleção de cartas a publicar ao longo da série, Mesquita teve um peso decisivo na mediação entre os entrevistados e o leitor.

### **Considerações finais**

Por esta investigação concluiu-se que os respondentes ao inquérito de 1914 pertenciam à primeira geração de egressos da Escola Normal da Praça, militaram na ABPP e na *Revista* em seus primeiros tempos, mas naquele momento estavam delas distanciados. O tom de seus discursos de especialistas e orientadores, vindo da década anterior, trouxe a um público mais vasto o reformismo nostálgico dos herdeiros do “período áureo” da instrução pública, de que são os primeiros frutos. Seus discursos reproduzem, além disso, a tônica dos fundadores daquela entidade associativa, que, segundo Silva (1994), caracterizam-se pelo altruísmo dos sujeitos, declaradamente comprometidos com os interesses da categoria e, por extensão, do ensino público, pelo posicionamento acima dos interesses pessoais e partidários, pretendendo-se despolitizado, em prol dos interesses coletivos e do patriotismo. Enfatizam, por isso, como males, a descontinuidade das diretrizes originais da organização do ensino e do exercício profissional docente, que derivou da sucessão de medidas parciais tomadas, principalmente, a partir de 1903.

Intermediado pelo veículo de comunicação, os expertos extrapolaram os limites do campo educacional e atingiram a comunidade composta por parte da elite letrada e politicamente atuante e influente em São Paulo. A definição dos termos em que se deveria pensar a situação da instrução pública, declinada nos tópicos permanentes na série do inquérito, indica o potencial de agendamento que o diário começava a exercitar em sua inserção no cotidiano na sociedade paulista. A imprensa não só veiculou o discurso educacional, mas *participou* de sua fabricação ao apontar os temas importantes para o tratamento das “lacunas e defeitos do nosso ensino”. Da simbiose de expertos



empenhados em assegurar a predominância no campo, fazendo valer sua narrativa histórica, seus diagnósticos e ideais para uma futura reforma de ensino, e uma empresa jornalística identificada com os setores dissidentes e interessada em interferir nos rumos da política do estado, produziu-se a legítima leitura da situação e dos rumos da instrução pública em São Paulo, “efeito ideológico” de importante significado para a formação da opinião pública em meados da década de 1910, tendo interferido nos rumos tomados adiante.

### **Referências**

- ANTUNHA, H. C. G. *A instrução pública no Estado de São Paulo. A reforma de 1920*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1976.
- BAHIA, J. *Jornal, história e técnica*. 4<sup>a</sup> ed. São Paulo: Ática, 1990.
- BOBBIO, N. *Os intelectuais e o poder*. Dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea. São Paulo: UNESP, 1997.
- CALDEIRA, J. Julio Mesquita, fundador do jornalismo moderno no Brasil. In: MESQUITA, J. *A Guerra (1914-1918) por Julio Mesquita*. São Paulo: O Estado de S. Paulo: Terceiro Nome, (vol.1), 2002, p.21-33.
- CASALECCHI, J. E. *O Partido Republicano Paulista (1889-1926)*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CATANI, D. B. *Educadores à meia-luz*. Um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo: 1902-1918. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1989.
- CATANI, D. B. Memória e biografia: “o poder do relato e o relato do poder” na história da educação. *Pesquisa histórica: retratos da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: UERJ, s.d., pp.73-80.
- CRUZ, H. F. A imprensa paulistana: do primeiro jornal aos anos 50. In: PORTA, P. (org.) *História da Cidade de São Paulo. A cidade no Império 1823-1889 (v.2)*. São Paulo: Paz & Terra, 2004, pp. 351-373.
- DUARTE, P. *Júlio Mesquita*. São Paulo: Hucitec, 1977.
- FREITAS, A. A imprensa periódica desde seus primórdios em 1823 até 1914. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo*, Vol. XIX, 1914.

- GONÇALVES, G.N. & WARDE, M.J. Oscar Thompson. In: FÁVERO, M.L.A. & BRITTO, J.M. (orgs.). *Dicionário de educadores no Brasil*. Da colônia aos dias atuais. 2ª ed., Rio de Janeiro: UFRJ, MEC-Inep, CONPED, 2002, p. 867-872.
- HILSDORF, M. L. S. *Francisco Rangel Pestana: O educador esquecido*. Brasília: MEC/INEP, 1988.
- LARIZZATTI, D. S. S. “A luz dos olhos de um povo”: os projetos de educação do jornal *O Estado de S.Paulo*, 1920-1934. Dissertação de Mestrado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.
- LUCA, T. R. A grande imprensa na primeira metade do século XX. In: MARTINS, A. L.; LUCA, T. R. (orgs.). *História da Imprensa no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2008, p.149-175.
- MESQUITA FILHO, J. *Júlio Mesquita: a vocação do jornalista e do político*. Suplemento Cultural de *O Estado de S. Paulo*, ano I, n.23, 20/03/1977.
- MONARCHA, C. *A Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes*. Campinas: Unicamp, 1999.
- MORTATTI, M. R. L. *Os sentidos da alfabetização* (São Paulo, 1876-1994). São Paulo: UNESP: CONPED, 2000.
- O ESTADO DE S. PAULO *Inquérito sobre a situação do ensino primário em São Paulo e suas necessidades*. [de 27/02/1914 a 20/04/1914].
- OLIVEIRA, A. C. A dupla expressão da identidade do jornal. *Galáxia: revista transdisciplinar de comunicação, semiótica, cultura*. São Paulo, n.14, pp. 63-80, dezembro de 2007.
- PERISSINOTTO, R. M. *Estado e capital cafeeiro em São Paulo (1889-1930)*. São Paulo: Anablume/FAPESP, 1999.
- SEABRA, R. Dois séculos de imprensa no Brasil. In: MOTTA, L. G. (org.). *Imprensa e poder*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, pp. 31-46, 2002.
- SILVA, I. P. *A Associação Beneficente do Professorado Público do Estado de São Paulo e a construção de uma identidade sócio-profissional docente (1901-1910)*. Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004.

SODRÉ, N. W. *História da Imprensa no Brasil*. 4ª ed. [atualizada]. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

TRAQUINA, N. *O estudo do jornalismo no século XX*. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2001.

WEBER, M. Os três tipos puros de dominação legítima. In: COHN, G. *Max Weber*. São Paulo: Ática, 2000, p. 128-141.

### **I. 3. Modelos de instrução e cultura política: os países estrangeiros no «Inquérito sobre a instrução pública no estado de São Paulo e suas necessidades» de 1914**

#### **Introdução**

O político e jornalista Julio Mesquita fez publicar no diário *O Estado de S. Paulo* [*OESP*], entre os meses de fevereiro e abril de 1914, a série “Inquérito sobre a instrução pública no estado de São Paulo e suas necessidades”, que trouxe as opiniões de ocupantes dos diferentes graus da organização burocrática da Inspeção Geral da Instrução Pública de São Paulo sobre o tema<sup>17</sup>. Declarando como finalidade identificar as dificuldades da organização escolar e obter soluções para melhorá-la, Mesquita estimulou os diretores, ex-diretores, inspetores e professores a produzir um diagnóstico da situação da instrução primária no estado e indicar propostas para as suas necessárias (e desejadas) reformas<sup>18</sup>.

Sua estrutura em diversos tópicos – lacunas e defeitos do ensino, a questão dos programas, horários de atendimento escolar, métodos de ensino, grupos escolares e escolas isoladas, escolas rurais e ambulantes, ensino rural, ensino moral e cívico, provimento das escolas, seleção do professorado, ordenados e recompensas do professorado, organização de ensino, orientação pedagógica, direção do ensino, escolha de livros didáticos – denota a minúcia com que se pretendia examinar a questão e faz da

---

<sup>17</sup> A Inspeção Geral da Instrução Pública foi criada pela Lei 520, de 1897, e, pouco mais tarde, denominada Diretoria Geral. Neste artigo, para designar também os seus ex-ocupantes, será usado o nome “Diretor Geral”.

<sup>18</sup> Além dos profissionais da instrução pública, figura entre os respondentes Paulo Pestana, jornalista da empresa. Rigorosamente, o inquérito é uma série incompleta que só persiste, com “vigor”, até o dia 30 de maio. Em abril, publicam-se apenas a resposta de Ramon R. Dordal e um artigo do médico Ficker sobre higiene escolar, que já não segue a ordem e a estrutura do conjunto, além de algumas cartas de leitores e “notas pedagógicas”.

série uma fonte documental de grande relevância para a história da educação brasileira da Primeira República (1889-1930)<sup>19</sup>. Em especial, podem-se reunir elementos para investigar o impacto que os diagnósticos emitidos nesse mesmo inquérito possam ter tido sobre a Reforma Sampaio Dória, de 1920. Segundo Antunha (1976), essa reforma teria adotado um número expressivo de “medidas de natureza administrativa, com vistas a racionalizar e simplificar a estrutura do sistema público paulista, tendo como base o diagnóstico de sua “em crise”, difundido nos anos de 1914 a 1918.

Neste artigo pretende-se investigar uma das tantas questões que ressaltam da série de respostas dos especialistas nos assuntos da instrução pública do estado de São Paulo: a presença de informações e opiniões sobre as experiências educativas de países estrangeiros. Em uma análise diagnóstica da situação do ensino no estado, com vistas a reformas para sua melhoria, a remissão dos entrevistados a experiências congêneres de países estrangeiros apresenta-se em toda a série em forma de exemplos, modelos ou elementos de comparação, sempre carregados de valores e atitudes de admiração ou despeito. Os modos como os países estrangeiros figuram nos discursos indica com que referências os especialistas pensavam a instrução pública, naquele momento e para o futuro, quais eram os problemas que identificavam e com que medidas acreditavam poder solucioná-los, qual era o grau de conhecimento e atualização que tinham do que ocorria nos diferentes países, e de que modo viam a condição do Brasil (e, particularmente, de São Paulo) no “concerto das nações”. Para tal análise, fez-se necessário remontar a história da edificação do sistema de instrução pública paulista e seu significado no imaginário e nas práticas políticas republicanas; compreender a condição do veículo de comunicação em que a série foi publicada, como produto de uma empresa e como órgão de proselitismo político-partidário; procurar a articulação entre o dito (e o não dito) a respeito dos países estrangeiros lembrados (e esquecidos) nas respostas e certas ideias pedagógicas, de gestão do sistema etc., em voga no momento; por fim, relacionar todo esse conjunto ao imaginário político que perfazia o “idioma geral” dos

---

<sup>19</sup> A ampla maioria dos entrevistados integra, como destaca OESP, a “elite do professorado” paulista. Diplomado pela Escola Normal Caetano de Campos na última década da Monarquia, esse grupo ganhou projeção nos anos das primeiras reformas em São Paulo e “destacou-se [especialmente na primeira gestão de Oscar Thompson na Diretoria Geral da Instrução Pública] ao liderar movimentos associativos do magistério, assessorar autoridades educacionais e produzir material didático de divulgação das novas ideias, especialmente no que diz respeito ao ensino da leitura” (MORTATTI, 2000, p. 78).

discursos da elite letrada e politizada de São Paulo da Primeira República, posto que os especialistas chamados a opinar eram, eles próprios, leitores cativos de jornais – partícipes, portanto, de uma comunidade que compartilhava os saberes e valores de um “mundo” simulado pelo fluxo cotidiano das notícias.

### **A instrução em São Paulo dos republicanos**

A Proclamação da República, em 1889, representou a vitória política do setor mais dinâmico da economia agro-exportadora brasileira, os cafeicultores de São Paulo. Logo após um breve domínio militar no nascedouro do novo regime (1889-1894), esse grupo logrou estabelecer em composição com os políticos mineiros uma duradoura política oligárquica fundada em alianças com os poderes locais de outras unidades federativas. Imigrantista, agrarista e federalista, reticente quanto ao abolicionismo, esse grupo, ideologicamente definido pelo “liberalismo à americana”, compartilhava a utopia de uma sociedade democrática de indivíduos autônomos, cujos interesses seriam compatibilizados e canalizados para o bem comum pela “mão invisível” do mercado; ao Estado caberia garantir as liberdades individuais mediante o mínimo de intervenção. Assim, “não há identidade coletiva, sentimento de comunidade ou pátria”, à diferença do que proclamavam liberais conservadores, que no Estado centralizado depositavam a expectativa de que protegesse a liberdade, criasse o espírito público e moldasse a nação (CARVALHO, 1990; 1993; PENNA, 1997). Nessa matriz ideológica, o povo é representado pelo homem livre e senhor de sua consciência, que manifesta a força no voto em seus representantes políticos. O equivalente legal dessa premissa é o Decreto n. 6 (19/11/1889), do Governo Provisório, que extingue o voto censitário e impõe o saber ler e escrever como condição de acesso à participação eleitoral, com o pressuposto de que as “primeiras letras” seriam um atrativo para que o indivíduo, por livre iniciativa, adquirisse sua individualidade<sup>20</sup>. Esse cidadão votante, alfabetizado, trabalhador, ordeiro, que alcançaria o esclarecimento por meio da educação escolar e da leitura dos jornais da imprensa livre, deveria a ser meta e a finalidade da constituição do aparelho de instrução

---

<sup>20</sup> Cury (2005) observa que a lógica liberal-individualista levou o Estado brasileiro a omitir-se, na Constituição de 1891, quanto à obrigatoriedade da instrução primária.

pública de cada unidade federativa, posto que caberia à educação regenerar o país e levá-lo ao progresso.

Em São Paulo, núcleo dos mentores desse projeto, a reforma foi desenhada e posta em prática, inclusive, para que servisse de modelo ao restante do país, a fim de livrar definitivamente a instrução pública brasileira dos “vícios da educação monárquica”. Para os paulistas, a reforma pioneira em seu estado seria a decorrência lógica da evolução de suas forças econômicas, uma vez que “o fato de haver grandes melhoramentos materiais, meios rápidos de comunicações e riqueza ou bem-estar do povo, incita os grandes empreendimentos de ordem moral”. São Paulo deveria “revelar a sua autonomia tomando a iniciativa da fundação de estabelecimentos importantes de ensino úteis e na altura de seu progresso”, pois, no novo regime, “a descentralização é considerada já feita” (OESP, 06/01/1890; 10/01/1890; 17/01/1890).

A reforma estadual começou por reabilitar a Escola Normal, que passou a ter nova orientação pedagógica, treinamento em métodos científicos, práticos e intuitivos, a ser servida de escolas-modelo para a prática de ensino; pouco mais tarde, foi dotada de um jardim da infância, modelar e preparatório, para a escolarização primária. Estabeleceu-se o ensino primário seriado, escalonado em graus e com oito anos de duração; determinou-se a construção de prédios escolares e o suprimento de mobiliário e materiais didáticos; instituiu-se o serviço de inspeção escolar e um conselho superior de instrução pública; adotou-se a sistemática de exames públicos e de controle de matrícula e frequência; ordenou-se a criação de escolas normais primárias, ginásios para o ensino secundário, científico e literário, escolas noturnas para adultos. A mais notável criação da reforma foram os grupos escolares, ou seja, escolas primárias seriadas e graduadas, formadas pela reunião de quatro a dez escolas, que consubstanciavam a padronização e o controle que se pretendia ter sobre os estabelecimentos de instrução pública no novo regime: respeitavam os mesmos programas, adotavam obrigatoriamente o método de ensino e o modo de organização das escolas-modelo, assim como as mesmas prescrições relativas a materiais, disciplina, calendário, exames, matrículas, frequência e higiene (REIS FILHO, 1995; SOUZA, 1998).

As primeiras décadas do século XX foram marcadas pela incorporação em massa da população em idade escolar ao sistema de ensino, em um processo repleto de

dificuldades que impediam a plena realização dos objetivos “qualitativos” da reforma. Por exemplo, apesar da ênfase da legislação na construção de novos edifícios, até 1910, apenas 35 haviam sido erigidos. As precárias condições dos edifícios adaptados, a falta de mobiliário e materiais didáticos adequados e o número insuficiente de professores qualificados comprometiam as pretensões de eficácia e uniformidade de programas e métodos. Tais dificuldades eram atribuídas à multiplicação da população escolar no estado, uma vez que entre 1890 e 1914 decuplicaram a matrícula geral no ensino primário e o número de grupos escolares (ANTUNHA, 1976). Os grupos escolares, à medida que se irradiavam do centro para os bairros operários, iam perdendo o caráter de instituição exemplar e tomando o mau aspecto de mais um dos serviços precários prestados pelo poder local aos periféricos, em um momento de vertiginoso crescimento demográfico e urbano, notadamente na Capital. Passam a fazer parte do cotidiano das escolas paulistas a desordem, a falta de assiduidade e higiene, mazelas de que eram acusadas, pelos propagandistas da República, as escolas do Império. Além disso, a cacofonia de sotaques dos filhos de imigrantes nos pátios e corredores das escolas já convencia a alguns administradores de que era preciso nacionalizar a escola elementar (SOUZA, 1998; MONARCHA, 1999).

O desarranjo da instrução pública parecia, àquela altura, encontrar coerência nas práticas políticas em vigor, e contradição, na ideologia que a justificava. De fato, no novo regime, a despeito de toda a propaganda de democracia, pouco importava o voto dos cidadãos esclarecidos. Na chamada “política dos governadores”, instaurada no governo Campos Salles (1898-1902), o “jacobinismo” dos radicais fora posto de lado e, em lugar da soberania popular, via-se uma elite política comandando os revezamentos dos Presidentes da República e Presidentes de Estado em convenções partidárias, enquanto que, no nível local, os “coronéis”, sustentados em relações de apadrinhamento e nas ameaças de emprego da força junto ao eleitorado, controlavam os processos eleitorais<sup>21</sup>. Os coronéis ou seus aliados urbanos (chamados de doutores) tinham as listas dos eleitores. Eles valorizavam a lealdade do eleitor mais do que o grau de alfabetização formal e outros requisitos. No dia da eleição, os coronéis e seus aliados proprietários de

---

<sup>21</sup> Segundo Carvalho (2007), da proclamação da República até 1945, a participação eleitoral jamais ultrapassou o total de 5% da população do país.

terra conduziam seus empregados aos locais de votação. Os votos eram dados oralmente e em público, de sorte que os coronéis pudessem estar seguros de que seus homens procediam da maneira como haviam sido instruídos. Favores posteriores – como bebida alcoólica, comida, uma festa ou dinheiro – eram distribuídos aos eleitores leais. Em eleições mais acirradas, os coronéis recorriam à fraude, simplesmente preenchendo as listas com votos fictícios (CONIFF, 2006)<sup>22</sup>.

É nesse momento de crise no aparelho de instrução pública do estado, em plena vigência de um regime tão pouco democrático em seus mecanismos de preservação, que surgem vozes divergentes no interior do próprio partido e da elite intelectual que gravitava em seu entorno. A iniciativa de crítica ao estado do ensino primário em São Paulo parte justamente do editor de *OESP*, Julio Mesquita, uma das lideranças da dissidência do PRP, e estampa-se no jornal que fora criado para ser o seu órgão de propaganda.

### **O jornal *O Estado de S. Paulo*, o partido e a instrução.**

Em 1875, Rangel Francisco Pestana e Américo de Campos fundaram *A Província de São Paulo*, diário inicialmente destinado a centralizar a propaganda do Partido Republicano Paulista (PRP), posto que, para os participantes do segundo congresso do partido (1874), os seus tradicionais órgãos, *A Gazeta de Campinas* e *Correio Paulistano*, pareciam não estar dando conta de suas funções. Organizado, porém, como uma sociedade comanditária, que congregava republicanos e liberais, *A Província*, por influência e ação de Rangel Pestana, que “entendia que um jornal verdadeiramente

---

<sup>22</sup> Na “política dos governadores”, resume Coniff (2006, p. 105-7), “os governadores dos grandes estados instruíam suas delegações no Congresso (cuja eleição controlavam) para que concedessem ao presidente autoridade absoluta para tomar e implementar decisões na área financeira. Em troca, o presidente permitia que esses governadores fossem ditadores em seus respectivos estados. Eles podiam fraudar eleições, recrutar forças militares, escolher a dedo seus deputados federais e senadores, esmagar a oposição e manipular o Judiciário sem temer uma intervenção federal. Os governadores podiam recorrer ao presidente a fim de receber reforços militares federais em caso de necessidade. Por último, os governadores poderosos decidiam entre si quem seria o candidato ‘oficial’ à presidência”. Quanto à política dos coronéis, ou “coronelismo”, ocorria que os chefes políticos locais estabeleciam vínculos de apoio com os governadores e se encarregavam de manter a “paz” em seus municípios e promover fraudes eleitorais, em troca de verbas, autonomia e controle dos cargos políticos locais.



influyente como órgão de partido não pressupõe a sua propriedade pela agremiação”, veio à luz com um discurso apartidário e independente, declaradamente defensor das reivindicações gerais. Essa posição de declarada “imparcialidade” terminou, afinal, por desagradar os que, naquela convenção, pretendiam a criação de “um jornal claramente definido – e manipulado – como órgão do partido”. De acordo com Hilsdorf (1987, p. 40-2), a linha adotada pelo diário do “diretor político” Rangel Pestana era incomum entre os jornais contemporâneos:

Do ponto de vista dos padrões do jornalismo da época eminentemente doutrinário, a *Província* se comportava como jornal político por excelência, formando a sua redação um núcleo político que utilizava a imprensa como fonte de proselitismo e como instrumento de luta contra o poder. Do ponto de vista técnico, a *Província* pode ser considerada como uns dos primeiros jornais organizados em moldes empresariais, constantemente modificada para oferecer aos leitores informações variadas e concernentes às questões da atualidade, propondo-se como uma leitura – literal e metaforicamente – da realidade. Órgão progressista, moderno, assim a *Província* teve facilitada a sua aceitação como órgão político.

Em 1890, chamado a integrar a Junta Governativa do Governo Provisório, Rangel Pestana transmitiu o comando do jornal, que passou a se chamar *O Estado de S. Paulo* (OESP), ao então redator-gerente Julio de Mesquita, bacharel em Direito que ingressara na empresa em 1888. Também ele era quadro do partido, tendo sido, na República, deputado federal e estadual, líder na Câmara Paulista e integrante da comissão executiva do PRP. Mesquita encarou o desafio de administrar, não só as sucessivas e inúmeras dificuldades financeiras da empresa, como também as discordâncias internas ao partido e à redação, intensificadas desde 1880 (CRUZ, 2004). Com habilidade empresarial e política conseguiu extrair, da profunda crise do partido, em 1891, as condições para a consolidação do projeto ideológico, técnico e financeiro de seu antecessor, traduzido na modernização da empresa e de seu principal produto.

Os elementos para a referida crise do PRP surgiram na sucessão do Presidente Campos Salles, que tinha como candidatos Rodrigues Alves, para a Presidência da República, e Bernardino de Campos, para a Presidência do Estado. Julio Mesquita, entendendo a indicação pessoal desse último como intromissão indevida do Presidente da República nas atribuições da Comissão Central, propôs as candidaturas de Prudente de Moraes e Cerqueira César, seu sogro, para os respectivos cargos. Essa fissura se expandiu

para a discussão, no interior do partido, da revisão da Constituição de 1891, em que a ala dissidente investiu contra os mecanismos da política oligárquica de Campos Salles. A 8 de setembro de 1901, *OESP* publicou em sua primeira página um manifesto, sob o título “Aos republicanos de São Paulo”, narrando a história da cisão e travando o compromisso de uma Convenção da Dissidência, da qual surgiria o programa de um novo partido (CASALECCHI, 1987).

Do ponto de vista financeiro, o resultado imediato da crise partidária foi terem os acionistas ligados ao PRP se retirado da sociedade mantenedora do jornal – agora, veículo empenhado na dissidência –, oferecendo, assim, a Mesquita, a oportunidade de adquirir a maioria das cotas e, já em 1902, tornar-se dono da empresa, chamada de Companhia Impressora Paulista. Em 1907, tornada sociedade anônima, a empresa abandonaria a impressão manual para adquirir uma máquina de linotipo, ao mesmo tempo em que abria agências pelo interior do estado (CRUZ, 2004). Em 1912, *OESP* constrói novas oficinas gráficas, aparelhadas com as mais modernas máquinas impressoras, em reforma solidamente sustentada em uma base de financiamento formada pela venda de espaço para reclames e anúncios classificados e pela venda avulsa de exemplares. A independência financeira de *OESP* certamente sustentou sua “liberdade de imprensa”, pois, assumir as feições de um jornal “moderno” e livre dos controles de um partido exigia que a empresa, e não um grupo de mantenedores interessados em propaganda doutrinária, pagasse as suas próprias contas. Tendo os interesses políticos ocultos sob o véu da isenção, *OESP* passa a atrair um público variado, inclinado à crítica da situação, mas não definido por vinculações partidárias. A tal público oferecia-se o discurso dos dissidentes do PRP, apresentado, porém, como fala e consciência da “opinião pública esclarecida”. Foi sob a força dessa representação que os leitores diários de *OESP* em 1914, estimados em 25 mil, puderam ler o “Inquérito sobre a situação do ensino primário em São Paulo e suas necessidades”.

### **Os países estrangeiros no Inquérito de 1914**

Antes de tratar das menções a países estrangeiros, convém notar que em nenhuma resposta de toda a série do inquérito menciona-se a experiência educativa de outro estado

da federação brasileira, ou mesmo do Distrito Federal. Tudo é pensado e dito como se São Paulo estivesse isolado, alheio mesmo ao conjunto dos estados circunscritos à jurisdição da União. Do ponto de vista político-administrativo, é inevitável relacionar tal isolamento à tradição brasileira na atribuição de competências e responsabilidades quanto à manutenção dos graus de ensino entre União, estados e municípios. A Constituição de 1891, fiel ao federalismo de seus princípios<sup>23</sup> e mantendo a orientação “descentralizadora” do Ato Adicional de 1834, deixara ao encargo das unidades federadas e municípios a instrução pública primária, apenas “animada” pela União (CURY, 2005, p. 76). Com a promulgação da Constituição Paulista de 1891, a ação legal republicana foi estendida pela Reforma Geral da Instrução Pública (1892-1896) a todo o ensino, dividido e encadeado nos graus primário, secundário e superior. Ao que parece, os entrevistados do inquérito de 1914 não viram a necessidade de reportar seus argumentos sequer às leis nacionais, posto que o ensino primário em São Paulo transcorria sob a égide da Constituição Estadual – e às próprias custas.

Essa condição não explica, por certo, o silêncio dos paulistas com respeito às iniciativas dos demais estados brasileiros quanto à instrução primária, não os tomando como modelos, nem como exemplos. O modo como os demais estados geriam suas incumbências em matéria de ensino não interessava a São Paulo, e essa atitude revela um aspecto característico do imaginário paulista, de sua cultura política arraigadamente “federalista” e “regionalista”. Afinal, como lembra Love, uma das autoimagens prediletas dos paulistas é a que representa o estado como uma locomotiva, que puxa vagões vazios; outra imagem é a do “bandeirante”, personagem-mito da missão civilizadora de São Paulo na federação brasileira, representação justificadora de sua “liderança natural” entre os estados<sup>24</sup>. Negando a uniformidade e o unitarismo, e enfatizando o local em

---

<sup>23</sup> Segundo Costa (2007, p. 215) “a Constituição de 1891, inspirada no federalismo norte-americano, foi bastante ‘generosa’ na atribuição das competências aos estados. Em primeiro lugar, os estados tinham autonomia para legislar sobre todo assunto que não fosse atribuição exclusiva da União, como política externa, controle da moeda, forças armadas etc.”

<sup>24</sup> De acordo com Vainfas (2000, p. 64-66), “a expressão bandeirante refere-se aos aventureiros que participaram de expedições armadas pelo interior do Brasil entre os séculos XVI e XVII. Mas foi denominação somente difundida no século XVIII, pois antes eram eles mais conhecidos como ‘gente de São Paulo’ e ‘paulistas’. Inicialmente, os paulistas se organizavam em bandeiras para combater estrangeiros e indígenas, depois de dedicaram ao apresamento e cativeiro de índios e à busca de minas auríferas e pedras preciosas”. Sobre o imaginário paulista a respeito dos bandeirantes, escreve Love (1982, p. 107): “Por meio

detrimento do arranjo político – considerado “artificial” – que gera a União, este federalismo regionalista valoriza a diversidade e é, por isto mesmo, ensimesmado. Como a Constituição de 1891 concedia aos estados o controle do imposto sobre as exportações, e como os estados mais importantes da federação eram os que exportavam café, o pacto federativo estabelecido equivaleu à predominância política de São Paulo e Minas Gerais e ao gozo que os estados mais ricos desfrutaram da autonomia em sua plenitude (COSTA, 2007, p. 215).

Alguns elementos da vida cultural de São Paulo podem ter contribuído para o gosto pelo “isolamento” com relação ao Brasil, em contraste com a abertura para o “estrangeiro”. É fato que São Paulo, com a recente fundação da Faculdade de Medicina (1913), completava a posse, em seu território, dos centros de formação superior das profissões liberais mais identificadas com o poder: a Faculdade de Direito fundara-se em 1827, e a Escola Politécnica, em 1893. Isto permitia aos paulistas completar sua formação sem a necessidade de deslocamentos para outros estados, reduzindo com isso a frequência e a intensidade dos contatos. Além do mais, devido à existência de um volumoso corpus de periódicos publicados – o maior do Brasil, já em 1912 –, havia uma certa “auto-suficiência” do aparato informativo, que não se submetia à influência externa; pelo contrário, Love (1982, p. 131) aponta que por meio de seus jornais São Paulo exercia dominação cultural para além de suas fronteiras, já que “a maioria dos mineiros no Sul do estado e no Triângulo recebia jornais de São Paulo e não de Belo Horizonte.”

Como seria de se esperar, a maioria das menções a países estrangeiros pelos respondentes ao inquérito refere-se aos considerados “civilizados”<sup>25</sup>. Não são predominantes entre os respondentes a indicação de que estiveram presentes nesses países, sendo que a maior parte das informações referidas provém, provavelmente, de obras estrangeiras e dos jornais brasileiros, nos quais predominavam notícias vindas do exterior. *OESP*, por exemplo, de sua fundação até o ano de 1964, reservava sua primeira página apenas para o noticiário internacional, publicando as notícias sobre o país nas

---

século, poucos paulistas educados tinham qualquer dúvida de que sua psicologia coletiva fora herdada dos bandeirantes, mas a maioria dos autores e apologistas enfatizavam os aspectos positivos: o bandeirante havia expandido a fronteira; havia posto sua energia a serviço de fins produtivos; havia recebido oportunidades e tirado bom proveito delas; havia apontado o caminho do futuro à nação brasileira. Cabia a seus descendentes modernos aceitar o destino de liderarem o país”.

<sup>25</sup> Apenas três, dos catorze entrevistados, não mencionaram países estrangeiros em suas respostas.

páginas interiores. De acordo com o crítico literário José Veríssimo (1985, p. 47), o jornalismo brasileiro da virada dos séculos XIX e XX “escassamente se ocupa do Brasil”, sendo por isso “mais fácil encontrar nele notícias de coisas estrangeiras – européias, para ser mais preciso – do que do país”.

Com respeito aos temas do ensino nos jornais, Hilsdorf (1987, p. 51) aponta que em A Província de São Paulo havia seções permanentes como, por exemplo, “o que vai pelo mundo” e “O que vai pelo Brasil”, em que eram veiculadas “notícias locais e do exterior a respeito de escolas, professores e alunos e todo o tipo de iniciativa referente à educação escolar ou não”. Os especialistas que responderam ao inquérito eram leitores de jornal, e por isso faziam parte de uma comunidade de sujeitos informados pela própria imprensa diária sobre o que acontecia no país e no mundo. Além disso, havia os livros, que se mandavam buscar na Europa e nos Estados Unidos. Para que se tenha uma ideia da penetração dos livros estrangeiros na elite letrada e poliglota da Primeira República, basta dizer que em fins da década de 1880, Paulo Bourroul, diretor da Escola Normal, instituição em que os respondentes ao inquérito foram formados, trouxe de sua viagem à Europa cerca de 120 obras para o acervo inicial da biblioteca, todas escritas em língua francesa (MONARCHA, 1999, p. 120).

Dentre os países mencionados pelos respondentes, os Estados Unidos foram os mais lembrados: quinze vezes. Dessas menções, quatro são neutras e as demais, positivas ou exemplares. É evidente o consenso, expresso pelo jornalista Paulo Pestana, de que os norte-americanos encontravam-se “muito adiantados” no que se refere ao ensino, sua metodologia e organização, e que os Estados Unidos eram e deveriam continuar sendo um modelo a seguir na instrução pública. Entre os paulistas o entusiasmo pela “Grande República do Norte” extrapolava, além disso, os limites da educação, sendo, para a fração republicana de sua elite, um modelo de ordem política – e de nação. Entre as lideranças paulistas havia a certeza de que a riqueza e o progresso dos Estados Unidos decorriam da obra educacional de seus fundadores, e já havia certo consenso de que as experiências das práticas culturais americanas em São Paulo em fins do século XIX, nos colégios geridos pelos próprios republicanos ou na Escola Americana, eram provas da superioridade desse modelo, perante a “retrógrada” escola monárquica (HILSDORF, 1987, p. 60).

Oscar Thompson, Diretor Geral da Instrução Pública de 1910 a 1911, estivera nos Estados Unidos para a Exposição Internacional de Saint Louis (1905), tendo se convencido da eficácia do “método analítico” para o ensino da leitura e da ideia de aplicar *mental tests* nas escolas, a fim de apurar as potencialidades cognitivas e as dificuldades das crianças para garantir a maior eficiência do ensino (GONÇALVES; WARDE, 2000). O próprio método intuitivo era positivamente associado à experiência educativa norte-americana, e seus princípios deveriam fundamentar o aparelhamento e o funcionamento das escolas e ainda orientar a formação dos novos professores públicos. Nos primórdios da reforma paulista, Caetano de Campos, incumbido da reabilitação da Escola Normal, designou para o ensino de professores a estadunidense Marcia Browne, além de Maria Guilhermina de Andrade, formada nos Estados Unidos, ambas indicadas por Horace Lane, diretor da Escola Americana. O método intuitivo, tal como foi compreendido e praticado nos Estados Unidos, foi assim definido como padrão para a escola pública paulista, ao menos por toda a primeira década do século XX. Por isso é que, em 1914, Thompson vê-se provocado a explicar, diante da crítica de que os métodos implantados com a reforma fossem “copiados dos americanos”, que eles “não foram servilmente copiados das escolas norte-americanas, mas adaptados ao nosso meio, hábitos e língua”.

O grau de familiaridade com os Estados Unidos é tão alto, que, afora as menções explícitas àquele país, todo o Inquérito é pontuado por tópicos que expressam a inclinação paulista para os modos “americanos”: a educação moral “by doing”, ou seja, não por meio de explicações abstratas ou leituras, mas pela formação de hábitos de conduta; a psicologia experimental, como suporte da pedagogia científica e da metodologia de ensino; a valorização do trabalho manual e da orientação vocacional; as preocupações com a higiene escolar e com a eficiência na gestão educacional; e até a praxe de comemorar nas escolas datas “cívicas” como o “Peace Day” – lembrando o aniversário da primeira reunião do tribunal de Haia.

A Alemanha e os alemães são lembrados nove vezes, sempre de modo positivo ou exemplar, por Oscar Thompson, Paulo Pestana (jornalista), João Chrisóstomo, José Escobar e Francisco Azzi. Thompson, falando sobre a escolha dos livros didáticos para o ensino primário, elogia a proibição que se fez naquele país da leitura de Sherlock Holmes

“e outras baboseiras”. Paulo Pestana elogia a uniformização, ou seja, que na Alemanha, assim como ocorreria na França, mantém-se a política de que escolas de uma mesma categoria tenham sempre o mesmo programa.

O exemplo positivo da Alemanha também é aventado para superar o problema da desarticulação entre os níveis de ensino, identificado pelos respondentes como um dos defeitos do ensino paulista. Tratando da Escola Complementar, instituição criada em São Paulo para promover a continuidade da escolarização primária, para, logo depois, ser improvisada como uma escola de formação aligeirada de professores, Escobar menciona que na Alemanha, assim como na Suíça, a frequência às complementares é obrigatória, e, referindo-se aos Estados Unidos, Uruguai e Argentina, aponta como positiva a extensão da escolaridade elementar, que logra a permanência dos alunos pelo dobro de tempo do que então ocorria em São Paulo. Escobar destaca a existência, na Alemanha, de escolas primárias superiores que preparam para o ensino secundário e que aqui ainda eram inexistentes. Com isso, o recurso ao exemplo alemão vem reforçar a ideia de que era preciso articular os graus de ensino, permitindo a sequência dos estudos primários. Francisco Azzi reforça a posição, não só ao apontar a Alemanha como um dos países, ao lado dos Estados Unidos e da Inglaterra, em que a aplicação bem-sucedida do método intuitivo fora generalizada para todos os graus do ensino, como também, ao recomendar o exemplo da Europa, que adotara a formação de professores em escolas normais superiores, para remediar alguns dos importantes “lacunas e defeitos” do ensino público em São Paulo.

É importante abrir um parêntese com relação à imagem positiva da Alemanha no Inquérito de 1914, justamente porque tal representação favorável desmoronaria poucos meses depois, com os primeiros momentos da Grande Guerra. A Alemanha havia despertado as atenções dos homens de letras contemporâneos, tanto na Europa como fora dela, com o desfecho da Guerra Franco-Prussiana. A inusitada vitória germânica sobre a França, e as notícias sobre a pujança econômica e militar daquele país, levaram-nos a vislumbrar a reorganização do poder entre os Estados europeus. Tendo como avalistas os próprios intelectuais franceses, que, como Renan, Schützenberger e Durkheim, reconheceram a derrota como resultado da decadência em diversos aspectos de sua civilização, alguns intelectuais brasileiros fizeram com que o seu significado extravasasse

o comentário político para invadir os campos da cultura e da educação. O sergipano Tobias Barreto, por exemplo, vira na vitória da Alemanha sobre a França uma vitória de sua “superioridade filosófica, técnica e educacional” (NASCIMENTO, 1999, p. 235-236); José Veríssimo (1985) elogiou a história ensinada nas escolas alemãs, considerada por ele como a grande responsável pela formação e manutenção do sentimento patriótico e do espírito nacional; para Rui Barbosa (1946, p. 132), foi “ilustrando a pátria e exterminando a ignorância” que Frederico Guilherme III da Prússia a preparou para o combate, e suas “reformas educativas continham em si as vitórias marciais de Guilherme I da Alemanha, como o gérmen contém o fruto”. Essa imagem é persistente, não sendo fortuito o fato de a Alemanha ser lembrada, no Inquérito, nos assuntos referentes à formação do caráter e ao “ensino moral e cívico”, tópico que Mesquita, em uma de suas intervenções nas entrevistas, aponta como “talvez vital”, para “insuflar às gerações novas uma alma mais nova, mais disciplinada, mais forte, mais bela; mais capaz de dedicação à Pátria”.

A inversão do sentido positivo da imagem da Alemanha dá-se logo após a deflagração da Grande Guerra, em grande parte, devido à ação do próprio *O Estado de S. Paulo*. Já em 1914, Julio Mesquita foi enviado à Europa e incumbido de realizar a cobertura da guerra para o jornal. Ao longo dos quase cinco anos em que os boletins semanais foram publicados, a posição do jornal em favor da França e da Inglaterra foi clara: já em 1914, a Alemanha e a Áustria eram apontadas como responsáveis pela guerra; em 1915, após o naufrágio do Lusitânia, em que morreram centenas de civis, a Alemanha passou a ser considerada a promotora da barbárie. A hostilidade do noticioso paulista àquele país provocaria fortes reações da comunidade alemã em São Paulo, que, pelo *Diário Alemão*, desfechou ataques a Mesquita, acusando-o de receber fundos do governo inglês para sustentar uma cobertura pró-aliados, e ainda comandou um boicote dos anunciantes a *OESP* (CALDEIRA, 2002). *OESP* (29/10/1917) saudou, em abril de 1917, a declaração de guerra dos Estados Unidos à Alemanha; reclamou do Brasil uma posição quando dos ataques germânicos a navios brasileiros e, finalmente, apoiou a declaração de guerra do Brasil à Alemanha, a 26 de outubro, afirmando estar o Brasil “com a humanidade contra o mais desumano dos regimes, porque a vitória do pan-germanismo seria a escravização do mundo a uma casta a que a própria Alemanha se



escravizou” 31. A Alemanha deixaria, após a Guerra, de ser um dos paradigmas de civilização e cultura, para tornar-se sinônimo de barbárie e escravidão: em 1917, Mesquita (apud LAPOUGE, 2002, p. 17) escreveria: “A humanidade sofre porque a Alemanha deliberou enriquecer, consolidar a riqueza que adquiriu na produção delirante de sua indústria”.

A França é mencionada sete vezes, todas de forma positiva. Antes de tudo, a própria iniciativa de realizar enquetes sobre a instrução pública é atribuída, por Pedro Voss, ao pioneirismo francês. Oscar Thompson recomenda a adoção da política francesa de promover a formação do professor em variadas instituições, e Azevedo Antunes elogia o ensino rural naquele país, que teria objetivos práticos, mais de inteligência do que de memória, que era experimental e se apoiava em “fatos ordinários da vida rural”. Pestana louva o modo como a França procede com relação aos livros didáticos, promovendo concursos para seleção dos melhores originais, comprados e mandados imprimir pelo Estado.

Não espantam as menções positivas à França, uma vez que a predominância da cultura francesa sobre a elite letrada brasileira remonta os primórdios de sua formação cultural: da diplomação dos ilustrados brasileiros nas universidades francesas às estantes dos inconfidentes, da biblioteca de D. João VI aos compêndios dos juristas que, das Academias de Direito, ensejavam novas leis e direito para o país formado em 1822. É verdade que, especialmente entre os republicanos paulistas, a França perdera um pouco de seu prestígio por volta de 1870, exatamente quando a Alemanha ganhava notoriedade. Em 1870, o Partido Republicano denunciava o Estado monárquico brasileiro como sendo uma “miniatura” do Estado de Napoleão III, em sua “absurda administração centralizadora”. Decerto, os acontecimentos da Guerra Franco-Prussiana indicavam aos seus signatários que o modelo centralizador napoleônico fracassara, já que “o desmantelamento daquele país, que o mundo está presenciando com assombro, não tem outra causa explicativa”. O modelo norte-americano, federativo, é então prescrito para o futuro regime brasileiro, uma vez que “somos da América e queremos ser americanos” (apud CHACON, 1981, p. 238).

Em razão do prestígio alcançado pelo “modo alemão”, justamente pelo fato de ter vencido as forças de Napoleão, a recuperação da boa imagem da civilização francesa

entre os brasileiros deu-se em função do movimento de reação que a França manifestou diante daquela derrota. Entendeu-se que a França da Terceira República refletira sobre suas falhas e aprendera com o revés, ao pretender reformar a educação nacional e seguir a tendência vitoriosa:

Enquanto a Alemanha preparava assim, pela organização mais sábia e mais completa da educação nacional, as suas vitórias e, com elas, a sua hegemonia e unidade, a França do segundo Império, nisto, como no mais, desleixada e imprevidente, não sabia sequer o que era educação cívica [...] Só foi, porém, em 1882 que a educação cívica e o ensino da história entraram no sistema geral da educação nacional francesa, tomando desde então um desenvolvimento extraordinário, desde o ensino primário até o superior, além dos outros elementos que superabundam em França, de educação patriótica (VERÍSSIMO, 1985, p. 109).

A reforma Jules Ferry (1881-1882), que instituiu o ensino primário obrigatório, gratuito e laico, e que incluiu nos programas escolares o ensino moral e cívico, teria, também aos olhos de normalistas como Ruy de Paula Souza, permitido à França mostrar como, após “os desastres de 1870”, poder-se-iam “elevar os sentimentos patrióticos na cultura primária”, e mostrar que “hoje [1914] ressurgiu a supremacia francesa na Europa”. O nacionalismo, mesmo entre os paulistas, passa a ser considerado um valor fundamental, assim como o grau de sua disseminação entre a população de um país torna-se um reconhecido fator de progresso das nações. À instrução pública cabia bem mais do que alfabetizar – era preciso instilar valores patrióticos: a munição das modernas armas das sociedades.

### **Os vizinhos da América do Sul**

O Uruguai é lembrado de um modo bastante positivo. Além da extensão da escolaridade elementar por um período de seis a nove anos e da praxe de os candidatos ao magistério prestarem exame de habilitação perante uma comissão presidida pelo inspetor regional, destaca-se também a presença de um bom curso de puericultura, que contava com um manual de “maternologia”, e de bibliotecas circulantes. Mariano de Oliveira chega a dizer que o sistema escolar uruguaio fora “tantas vezes apontado como para nosso modelo”. Mais interessantes do que as referências ao Uruguai, entretanto, são as menções a outro país vizinho, a Argentina. Este é visto pelos respondentes do inquérito

de modo ambíguo: por vezes como um modelo a ser imitado, por outras, como um parâmetro de comparação com o progresso do País, e ainda, como uma imagem falsa, que deveria ser desfeita.

As imagens positivas da Argentina aparecem nas falas de Oscar Thompson, José Escobar e Pedro Voss. Salientam-se o bom número de escolas normais e primárias espalhadas pelo país, a supressão das escolas isoladas nas capitais e nas cidades que têm grupos escolares, a possibilidade de formação docente em instituições variadas, a presença de excursões escolares nos programas das escolas, as conferências pedagógicas. Também são mencionados positivamente a duração do primário, de seis a nove anos, o critério pelo qual aumentava-se o ordenado do professor conforme o seu tempo de serviço e, finalmente, o “fanatismo pelo culto da Pátria”, inculcado no espírito das crianças pelas escolas.

Entretanto, diferentemente de todos os demais países mencionados pelos entrevistados, a Argentina foi alvo de comentários desfavoráveis, todos feitos por Oscar Thompson. Por ter estado naquele país em 1911, o ex-Diretor da Instrução Pública vê-se em condições de desmistificar algumas imagens que, segundo ele, eram disseminadas entre os educadores brasileiros. De acordo com Thompson, “nem tudo são flores na Argentina”: muitos prédios escolares, como em São Paulo, foram adaptados em vez de construídos para esse fim; as escolas normais, quanto a edifícios, mobiliário e pessoal, também “não levam vantagem com relação às nossas”; há falta de verbas e de vagas; há instabilidade do plano de estudos e professores que faltam ao trabalho. Thompson, embora afirme não querer diminuir a importância do aparelho escolar dos vizinhos continentais, não consegue esconder sua satisfação em relatar a existência dos mesmos problemas que emperravam o avanço da instrução pública em São Paulo.

É fácil cogitar do motivo pelo qual a Argentina era alvo de admiração para os educadores de São Paulo: enquanto a primeira constituição republicana do Brasil era reticente quanto aos direitos e deveres relativos à educação, na Argentina, os governos de Mitre, Sarmiento e Avellaneda (de 1862 a 1880), já a entendiam como um dever do Estado. No governo Sarmiento (1868-1874), as convicções do poder civilizador da educação e de que o professor era o elemento fundamental nesse processo levaram à criação de escolas normais, como a Escola Normal de Paraná (1870), para a qual foram

contratados professores norte-americanos – exatamente como ocorrera em São Paulo, mas com antecedência de duas décadas. Em 1884, no governo de Julio A. Roca (1880-1886) sancionou-se a Lei 1.420, que instaurou no país a obrigatoriedade e a gratuidade, a graduação da instrução e a neutralidade do ensino (em matéria religiosa), que constituíram a base de organização da escola primária argentina (GUYOT, 2004).

Pode-se dizer que, no nível nacional, a Argentina vinha realizando aquilo que os normalistas desejavam para São Paulo, ou seja, um processo de homogeneização, uniformização e construção de uma identidade comum na população escolar, tudo dirigido e controlado por um organismo central. No caso argentino, esse organismo era a Nação, e não a unidade federativa, como se desejava em São Paulo, pois o processo centralizador também se deu antes na Argentina do que no Brasil. De acordo com a historiografia da educação argentina, o governo de Mitre delimitara, à semelhança do que acontecia no Brasil, esferas de ação dos governos nacional e provinciais no campo da instrução primária, aplicando o Artigo 5º da Constituição, que estabelecia que as províncias deviam sustentar a educação primária como uma condição indispensável de sua autonomia e que o ensino geral e universitário eram de responsabilidade da Nação.

Como, porém, a maioria das províncias não tinha recursos financeiros para expandir o primário, nem recursos políticos para disciplinar as escolas em função de um processo de identificação nacional e uniformização cultural, o Estado Nacional lançou-se a uma política centralizadora de generalização da escolaridade básica (NARODOWSKI, 2004). Assim, se inicialmente as verbas para a ajuda às províncias eram aprovadas pelo Congresso em caráter eventual, com o passar dos anos, passaram a ser reguladas por lei orgânica e a ter suas disposições ampliadas, indicando que o Estado Nacional procurava ter controle maior, estabelecendo finalidades para as verbas e aumentando as exigências feitas aos governos provinciais. O processo de centralização crescente da instrução primária culminou em 1905, com a sanção da Lei Láinez, pela qual se permitia à Nação criar, financiar e gerir estabelecimentos nas províncias, nomear, pagar e supervisionar os professores (NARODOWSKI, 2004; CUCUZZA, 1986).

O despeito subjacente aos comentários de Oscar Thompson talvez tenha sua explicação na rivalidade nutrida entre Brasil e Argentina. Sem ser exaustivo nos exemplos, tome-se o campo diplomático, em que Magnoli aponta o lugar destacado que

tal rivalidade ocupou, desde que fora definida no Império “em termos dos equilíbrios de poder no sistema sub-regional platino” e atualizada nos tempos da doutrina do panamericanismo de Rio Branco. Nesse movimento, enquanto o Brasil transitava da influência britânica para a americana, a Argentina resistia à nova ordem e definia sua inserção internacional com base em referências essencialmente europeias, transformando-se assim “no foco mais notório de oposição às iniciativas pan-americanistas de Washington” (MAGNOLI, 1997, p. 233). A rivalidade tradicional com o Brasil, ainda segundo Magnoli, fora atualizada com especial virulência nos três períodos em que Estanislau Zeballos ocupou a chancelaria (1889-1890, 1890-1892, 1906-1908), orientando sua atuação com base na convicção de que a política externa do Brasil era intrinsecamente expansionista e direcionada para a debilitação da Argentina (MAGNOLI, 1997, p. 234). Thompson, sem embargo de admirar os progressos da Argentina em seu sistema de instrução pública, alegra-se em relatar os “defeitos e lacunas” do vizinho continental, tendo como motor a rivalidade entre dois países que não poderiam aceitar que estivessem em lados diferentes no “concerto das nações”.

### **Considerações finais**

Além de Estados Unidos, Alemanha e França, são citados como “países civilizados” do hemisfério Norte a Suíça (três vezes), a Inglaterra (duas vezes), a Itália (duas vezes), a Áustria e a Holanda, ambas apenas uma vez<sup>26</sup>. Cabe observar que são mencionados cinco, dos seis países pontas de lança da Segunda Revolução Industrial que apareceram em primeiro lugar entre as economias mundiais no ano de 1900: Estados Unidos, Inglaterra, Bélgica, Suíça, Alemanha e França – apenas a Bélgica não é citada (RIOUX, 1996, p. 116). Tal coincidência torna evidente a associação que se faz, no imaginário dos respondentes, entre a qualidade e extensão da instrução pública e o sucesso econômico dos países. É certo que o noticiário dos jornais fornecia, diariamente,

---

<sup>26</sup> As duas menções à Itália são positivas: José Escobar destaca a liberdade dada às crianças nas “Case dei bambini”, que instilaria nelas a disciplina pelo trabalho; Mariano de Oliveira elogia os Jardins da Infância mantidos pelas damas benemerentes, que estariam realizando “um ótimo trabalho”. A considerar a enorme afluência de italianos em São Paulo, com a imigração em massa desencadeada em fins do século XIX pela demanda de suprimento de mão de obra na cafeicultura, é pouco significativa a presença desse país nas falas dos respondentes. Seria interessante analisar a imagem da nação italiana no imaginário das elites paulistas, neste momento em que dela não faziam parte os “oriundi”.

tanto para os respondentes quanto para os leitores “comuns”, o material informativo que ajudava a compor esse imaginário sobre o mundo civilizado e suas principais nações. A conotação dada a esses países é positiva e suas experiências são recomendadas como exemplos, passos a tomar em prol da evolução da sociedade brasileira, pois essa geração de professores ainda carrega a crença, disseminada primeiramente entre os intelectuais brasileiros da “ilustração”, de que haveria um processo histórico único da humanidade em direção à civilização e ao progresso, e que as diferenças existentes entre as nações seriam de “fase”, e não de “natureza” (BARROS, 1959, p. 25). Seguir as pegadas dos países civilizados significava, portanto, percorrer o único caminho correto para a superação do “atraso” e da “barbárie” em que a Nação estava mergulhada.

É notável, além disso, o significativo silêncio dos respondentes em torno das experiências educativas dos países ibéricos, Espanha e Portugal, com os quais o Brasil mantivera fortes vínculos no período colonial e no Império. Tal fato manifesta a persistência do desejo da elite intelectual de elevar o Brasil “ao nível do século”, o que implicava necessariamente livrá-lo do passado ibérico, tido como obscurantista e atrasado. A condição de Espanha e Portugal na ordem geopolítica e econômica daquele início de século, aliás, devia funcionar como efeito-demonstração de que suas soluções em matéria de instrução pública estivessem aquém das exigências dos tempos modernos. Tomando de empréstimo a imagem de Barros, pode-se dizer que, assim como faziam os homens mais significativos do que denomina “ilustração brasileira” de fins do século XIX, os normalistas da década de 1910 “não olham para trás, mas para frente” (BARROS, 1959, p. 25).

Outro aspecto a destacar é que a figura resultante do conjunto de referências estrangeiras distribuídas pelos diversos discursos da série de respostas é híbrida, ou seja, dos aspectos positivos destacados nos sistemas e instituições das diferentes nações configura-se um sistema “ideal” para São Paulo, formado, todavia, pela justaposição de experiências educativas e administrativas nem sempre harmônicas. Mencione-se, por exemplo, o elogio aos sucessos da instrução pública nos Estados Unidos, que sequer instituiu um órgão executivo para a sua gerência, combinado com a louvação do intervencionismo dos governos francês e alemão, inclusive, no que deveriam ler as crianças. Os professores e diretores paulistas de 1914 promovem assim, em estilo

eclético, um arranjo das diferentes “referências” que, também nos modelos políticos acalentados pelos “projetistas” do novo regime político, eram desarmônicas, pois se para os “republicanos históricos” de São Paulo o ideal constitucional da livre-iniciativa e da busca individual da liberdade e da felicidade eram princípios de fé, e o regime político norte-americano embalava o seu regionalismo federalista, para José Veríssimo (1985), nacionalista “resignado” com o regime instaurado em 1889, a educação do povo encarecia uma entidade reguladora e uniformizadora – um Estado educador que instilasse na infância e na juventude valores de agregação societária, tais como o patriotismo, pelos meios mais diretivos.

Outro aspecto para que os resultados desta investigação chamam a atenção diz respeito à imagem da Argentina e ao comportamento de administradores influentes como Oscar Thompson diante do entusiasmo que aparentemente proliferava entre os professores da época para com as suas realizações educacionais. Acostumada a enxergar nas relações entre nações e culturas pouco mais do que razões práticas e relações de dominação, justamente porque em regra trabalha com pares posicionados em extremos opostos do diagrama de poder (seja do capitalismo, da modernidade ou do processo civilizador), a historiografia da educação brasileira tem-se fixado em demasia no caminho que as representações e práticas têm feito da Europa e dos Estados Unidos ao Brasil, ignorando as relações concretas e imaginárias existentes entre as nações e culturas situadas no pólo “dominado”. Recentemente, acometeu-se a historiografia de uma mania comparativa, que, quando procura a síntese das experiências históricas dos elementos comparados, em geral deixa a descoberto os contatos e a construção mútua de identidades culturais, feitos, por vezes, em explícito antagonismo de seus modos de viver e se representar. O “caso de amor e ódio” entre Brasil e Argentina, exposto aqui em breves linhas, deveria atizar algum interesse pela investigação do papel da rivalidade continental na construção de seus sistemas educativos.

### **Fontes**

O ESTADO DE S. PAULO. Inquérito sobre a situação do ensino primário em São Paulo e suas necessidades [de 27/02/1914 a 20/04/1914].

O ESTADO DE S. PAULO. Edições de 06/01/1890; 10/01/1890; 17/01/1890.

## Referências

- ANTUNHA, H. C. G. *A instrução pública no Estado de São Paulo. A reforma de 1920*, São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1976.
- BARBOSA, R. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da Instrução Pública, in: *Obras completas de Rui Barbosa*, Vol. X, 1883, Tomo II. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946.
- BARROS, R. S. M. *A ilustração brasileira e a idéia de universidade* São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1959.
- CALDEIRA, J. Julio Mesquita, fundador do jornalismo moderno no Brasil, In: MESQUITA, J. *A Guerra (1914-1918) por Julio Mesquita*. São Paulo: O Estado de S. Paulo, Terceiro Nome, v. 1, 2002, p. 21-33.
- CARVALHO, J. M. A utopia de Oliveira Viana. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v.4, n.7, p. 82-99, 1993.
- CARVALHO, J. M. Fundamentos da política e da sociedade brasileiras. In: AVELAR, L.; CINTRA A. O. (org.). *Sistema político brasileiro: uma introdução*. 2a ed. Rio de Janeiro: Konrad-Adenauer-Stiftung; São Paulo: Unesp, 2007, p. 19-31.
- CARVALHO, J. M. *A formação das almas*. O imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CASALECCHI, J. E. *O Partido Republicano Paulista (1889-1926)*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CONIFF, M. L. A elite nacional. In: HEINZ, F. M. (org). *Por outra história das elites*. Rio de Janeiro: FGV, 2006, p. 99-121.
- CRUZ, H. F. A imprensa paulistana: do primeiro jornal aos anos 50. In: PORTA, P. (org.) *História da cidade de São Paulo. A cidade no Império (1823-1889)*. São Paulo: Paz & Terra, p. 351-385.
- CUCUZZA, H. R. El sistema educativo argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma. In: HILLIERT F. et al. *El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis*, 2a ed. Buenos Aires: Cartago, 1986, p. 103-137.



CURY, C. R. J. A educação e a primeira constituinte republicana. In: FÁVERO, O. (org.), *A educação nas constituintes brasileiras (1823-1998)*. 3a ed.: Campinas, Autores Associados, 2005, p. 69-80.

GONÇALVES, G. N.; WARDE M. J. Oscar Thompson. In: FÁVERO, M. L. A.; BRITTO J.M. (org.). *Dicionário de educadores no Brasil*. Da colônia aos dias atuais. 2a ed. Rio de Janeiro: UFRJ, MEC-Inep, CONPED, 2002, p. 867-872.

GUYOT, V. Constitución del sistema de instrucción pública Argentina y sus reformas en el Siglo XIX. In: O. L. Z. Garcés; G. O. Sauter (org.). *Génesis y desarrollo de los sistemas educativos iberoamericanos Siglo XIX*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio, 2004, p. 105-126.

HILSDORF, M. L. S. Francisco Rangel Pestana: o educador esquecido. In: *Prêmio grandes educadores brasileiros: monografia premiada 1987*. Brasília: INEP, 1988.

LAPOUGE, G. Os boletins semanais de Julio Mesquita. In: MESQUITA, J. *A Guerra (1914-1918) por Julio Mesquita*. São Paulo: O Estado de S. Paulo, Terceiro Nome, v. 1, 2002, p. 15-20.

LOVE, L. *A Locomotiva*. São Paulo na federação brasileira (1889-1937). Tradução de Vera Alice Cardoso da Silva. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1982.

MAGNOLI, D. O Corpo da Pátria. *Imaginação geográfica e política externa no Brasil (1808-1912)*. São Paulo: UNESP, 1997.

MONARCHA, C. *A Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes*. Campinas: Unicamp, 1999.

MORTATTI, M. R. L. *Os sentidos da alfabetização (São Paulo, 1876-1994)*. São Paulo: UNESP, CONPED, 2000.

NARODOWSKI, M. Macropolíticas y regulaciones de las reformas educativas en la Argentina en el Siglo XX. In: O. L. Z. Garcés, G. O. Sauter (org.). *Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos Siglo XIX*. Colômbia: Cooperativa Editorial Magisterio, 2004, p. 26-39.

NASCIMENTO, J. C. *A cultura ocultada*. Ou a influência alemã na cultura brasileira durante a segunda metade do século XIX. Londrina: UEL, 1999.

PENNA, L. A. *O progresso da ordem*. O Florianismo e a construção da República. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1997.

REIS FILHO, C. *A educação e a ilusão liberal*. Origens da escola pública paulista. Campinas: Autores Associados, 1995.

RIOUX, J-P. *A Revolução Industrial*. 5a ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1996.

SOUZA, R. F. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Unesp, 1998.

CHACON, V. *História dos partidos brasileiros*. Brasília: UnB, 1981.

VAINFAS, R. Bandeirantes. In: *Dicionário do Brasil Colonial (1500-1808)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000, p. 64-66.

#### I. 4. Nacionalismo e regionalismo em dois inquéritos sobre o ensino superior brasileiro nos anos 1920

Em busca de recuperar a "tradição centralizadora e intervencionista por parte do Estado, que a República interrompera", o Governo Provisório, instituído em 1930, adotou medidas para "incrementar uma acentuada e crescente centralização nos mais diferentes setores da sociedade" (FÁVERO, 2006, p. 23). No que tange à educação, Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde Pública (1930) e o entregou a Francisco Campos, que implantou reformas de "acentuada tônica centralizadora [...], com ênfase na formação de elite e na capacitação para o trabalho" para os ensinos secundário e superior (Ibidem, p.23). Na série de decretos-lei deste mandato, o ensino superior foi contemplado no Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-lei 19.851/31) e no decreto que dava nova organização à Universidade do Rio de Janeiro (19.852/31). Para Schwartzman (2001, p. 10), as razões do projeto universitário indicam a intenção do Governo Provisório de "chegar a uma visão monolítica, coerente e oficial do que deveria ser uma universidade, em sintonia com o novo regime político". Ao delinear os objetivos da reforma, Campos teria revelado "sua percepção dos ideais da organização universitária que na época eram populares no Brasil":

[uma] instituição administrativa e educacional que une toda a educação superior sob uma única liderança intelectual e técnica, seja o seu ensino de natureza pragmática e profissional ou puramente científica, sem aplicação imediata, com o duplo objetivo de proporcionar à *elite da nação* um treinamento técnico, e criando ao mesmo tempo um clima propício para que os talentos puristas e

especulativos persigam a sua meta, indispensável para o crescimento cultural da nação -- a investigação e a ciência pura. (Campos apud SCHWARTZMAN, 2001, p. 10, grifos meus).

No cerne dos consensos em torno da universidade a ser criada, entre governo e intelectuais residia a certeza, alimentada nos debates dos anos de 1920, de que a ela caberia a função de formar uma nova *elite* segundo os ditames da modernidade. Isto abarcava saberes técnicos, conhecimentos científicos e uma alta estatura cultural e moral, incluindo-se aí o sentimento de nacionalidade. As antigas elites, formadas nas instituições superiores de cunho profissional e técnico não teriam se ocupado de superar os males nacionais do atraso, da ignorância e da falta de patriotismo. A convergência em torno da necessidade da reconstrução do povo mediante renovação educacional abarcava, ainda, os intelectuais católicos, mesmo que ideias como "revolução" e "modernidade" fossem antagônicas a seus valores fundamentais, nomeadamente "a ordem social, a hierarquia, a autoridade religiosa, a educação orientada por princípios religiosos e controlada pela Igreja" (SCHWARTZMAN, 2001, p.3).

No ambiente intelectual que antecedeu as medidas legais organizadoras da universidade brasileira e a constituição das primeiras instituições orientadas por estes dispositivos, o debate sobre a universidade se estampava na imprensa e circulava em conferências, palestras e debates induzidos e fomentados por entidades da sociedade civil. Entre seus vestígios figuram as respostas dos homens convocados a refletir sobre o problema do ensino superior em dois inquéritos organizados e publicados no fim da década de 1920, respectivamente, por *O Estado de S. Paulo* (1926) e pela Associação Brasileira de Educação (1929). Ao versarem sobre o ensino superior, seus diagnósticos, proposições e recomendações revelam significados indicativos dos pilares da cultura política que assentam suas iniciativas e seu pensamento educacional. Nas elucubrações, a relação entre educação e política é declarada, como na resposta de Gilberto Amado ao inquérito da ABE (1929, p. 353): “a questão de que se trata [o problema do ensino superior], como todas que se referem à preparação do Brasil, vincula-se à questão da direção política.”

O objetivo deste artigo é identificar a que pontos de vista e crenças políticas se prendem os diagnósticos e proposições de reforma do ensino superior e criação de

universidades, rearranjados, já nos anos 1930, em diplomas legais do Governo Provisório e nas formas específicas dos projetos das primeiras universidades erigidas sob suas diretrizes. Realizou-se uma leitura das teses e depoimentos, promovendo um inventário dos significados das noções de “elite” e relacionando-os aos temas momentosos da cultura política em voga. O inquérito foi pensado como "forma de verdade" e a entrevista literária, gênero adotado no início do século vinte pela imprensa brasileira, como forma de ação do repertório dos intelectuais. Por seu turno, as instituições promotoras foram posicionadas como agentes dessas modalidades de ação e do parâmetro ideológico que inscrevem, seja na seleção dos depoentes, seja nos limites que esta escolha, em contrapartida, se lhes impinge.

ABE e OESP foram importantes protagonistas do agendamento de debates em torno da educação brasileira nos anos de 1920: a ABE, entidade civil sem fins lucrativos, sediada no Rio de Janeiro. congregava pela “causa cívica” da educação engenheiros, médicos, advogados, militares, padres e professores que, repartidos em seções específicas promoviam palestras, conferências, inquéritos e publicações, tendo como finalidades instruir e aconselhar a sociedade e os poderes quanto aos rumos e às decisões a tomar para o bem da educação nacional (CARVALHO, 1999). Por sua vez, *O Estado de S. Paulo*, diário em cujas colunas escreviam renomados homens de saber, gozava da fama de ter sempre lutado “desinteressadamente” pela melhoria da instrução pública no estado e no país.

### **O inquérito como forma de saber e forma de ação**

O inquérito é uma das modernas formas de produção da verdade. Foucault (2005) localiza sua origem como prática judiciária na Idade Média, quando o antigo modo de resolução de litígios, calcado ora no valor social do fiador, ora nas fórmulas verbais, provas mágico-religiosas ou físicas deu lugar a práticas em que o testemunho ganha importância na aferição da verdade. Ligado à gestão administrativa, o inquérito se caracterizava pelo exercício do poder do soberano mediante o questionamento, pela interlocução com "pessoas consideradas capazes de saber devido à situação, idade, riqueza, notabilidade etc. " e pela consulta sem uso de violência par a tomada de decisões

nos litígios. Como sistema racional de estabelecimento da verdade, a forma jurídica difundiu-se para outros domínios, que deram à luz uma forma regular de administração dos estados e transmissão do poder político e originaram ciências como a Economia Política e a Estatística. Difundiu-se, igualmente, no domínio do conhecimento em investigações mediante testemunhos, tendo-se tornado uma forma de saber-poder que, "por meio da instituição judiciária, veio a ser uma maneira, na cultura ocidental, de autenticar a verdade, de adquirir coisas que vão ser consideradas como verdadeiras e de as transmitir" (FOUCAULT, 2005, p.78). No final do século dezanove, o inquérito tornou-se instrumento da "cultura da investigação", manifesta na proliferação de pesquisas e observações que respondiam ao sentimento de incompreensão das mutações sociais, suscitando um movimento analítico que desejava reordenar uma sociedade opaca (Dominique Kalifa apud BETING, 2014). Em sua forma textual, os inquéritos que surgem então na imprensa francesa oferecem aos leitores uma "pedagogia da atualidade", que tenciona sensibilizá-los para as questões sociais (Judith Lyon-Caen apud BETING, 2014, p.115), tornando visíveis realidades como o submundo urbano ou a vida rural.

Na imprensa brasileira, foi João do Rio o primeiro a tomar o exemplo dos jornalistas franceses e lançar-se às ruas da cidade do Rio de Janeiro da *Belle Époque* para revelar seus subterrâneos sociais. Em 1904, publicou em *Gazeta de Notícias* duas dezenas de reportagens sobre as religiões na cidade, produto de um inquérito que, interrogando gente comum, descreve um quadro diversos de crenças, para além do predomínio católico. Segundo Beting (2014), foi inspirado em Jules Huret (1893-1914), inaugurador da "moda dos inquéritos literários" (BRANDÃO, 2002, p.3), que João do Rio aclimatou a "entrevista literária", modalidade de inquérito que, respondida por homens de letras, tratava da "vida cultural" e do "meio literário". Em março de 1905, a *Gazeta de Notícias* passou a publicar uma série de entrevistas, com trinta e seis escritores, mais tarde publicadas no livro *O momento literário* (1908). Trata-se de um mesmo questionário apresentado a todos os respondentes, entrevistados pessoalmente ou por carta, a quem, com perguntas diretas, João do Rio instigava a manifestar opiniões, gostos e visões sobre o meio literário de que faziam parte.

Tanto quanto o movimento de absorção seletiva de esquemas intelectuais nos projetos e experiências dos países estrangeiros de referência, o modelo de "entrevista

literária" veio a se tornar uma das "formas de ação" preferidas no "repertório" dos homens de letras brasileiros ao longo da primeira metade do século vinte (ALONSO, 2002). Trata-se de um modo de conhecer a realidade educacional e seus problemas, tanto quanto de desenhar os contornos do próprio campo intelectual, uma vez que a escolha dos entrevistados indica ao leitor que são os sujeitos mais autorizados a opinar sobre ele. Em torno de temas educacionais, os anos 1920 são pródigos em iniciativas desta natureza: além dos abordados neste artigo, há uma série de inquéritos promovidos pela ABE sobre os diferentes níveis de ensino; o *Inquérito sobre o que os moços leem* (1927), promovido por Lourenço Filho; *O Inquérito sobre o ensino universitário* (1929), pelo Rotary Club de São Paulo.

### **O Problema Universitário Brasileiro: inquérito da ABE<sup>27</sup>**

Em sua única edição, o inquérito *O Problema Universitário Brasileiro* teve quinhentas cópias, custeadas pelos próprios autores, para quem se distribuíram os volumes segundo cotas de participação no rateio. Os recursos da venda dos exemplares restantes seriam revertidos para a Seção de Ensino Técnico e Superior da ABE, em caráter benemérito que expressa o sentido de missão cívica da entidade (CARVALHO, 1998). O volume, que se abre com as conclusões da 2ª Conferência Nacional de Educação, de 1928, em Belo Horizonte, traz, além de um conjunto variado de documentos, as sete teses da Comissão Organizadora e as respostas a sete questões sobre o tipo e a função da universidade; sua missão nacionalizadora; o consórcio dos estados e do governo federal em sua organização; a relação professor-aluno, o livro texto; a situação financeira do professorado universitário. Os respondentes lidaram com o questionário de modo livre, produzindo textos assimétricos que ora abordam o conjunto, ora dissertam sobre itens, ora anexam uma conferência que já houvessem feito. Apenas Moreira Guimarães detém-se em todas as perguntas, na exata sequência. Para este artigo, as respostas mais relevantes se relacionam à pergunta: "Não é oportuno realizar, dentro

---

<sup>27</sup> Em função da lógica argumentativa do artigo, optei por subverter a ordem cronológica de lançamento dos inquéritos. Desse modo, abordo primeiramente a iniciativa da ABE.

do regime universitário, uma obra conscientemente nacionalizadora do espírito da nossa mocidade?".

Por ter sido ambientada nas conferências da ABE, a questão do ensino superior recebe da entidade o teor cívico-nacionalista que, segundo Carvalho (1998, p.309), foi atribuído às conferências por Fernando de Magalhães. Em discurso proferido na II Conferência, o médico e professor da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (apud SILVA, 2004, p.87) não deixa dúvidas sobre a finalidade política da ABE: "Ela se propõe derramar o ensino para que a Nação possa afastar das cumeadas aqueles que resolvem pelo conchavo dos interesses os altos problemas nacionais, os que malbaratam no desperdício para tiranizar na tributação". Nas teses e respostas, os problemas do ensino superior brasileiro são examinados desta perspectiva e apontados como fatores concorrentes para o "afrouxamento da unidade nacional" (ABE, 1929, p.26). É evidente que o momento de circulação do inquérito despertava entre os intelectuais bastante angústia com relação ao futuro. Afinal, de julho de 1924 a de dezembro de 1926, o Brasil estivera sob estado de sítio; o movimento tenentista, contra a presidência de Arthur Bernardes (1922-1926) deflagrara em São Paulo a Revolução de 1924; parte dele formou, em 1925, a Coluna Prestes, em marchas contra as oligarquias; de uma grande cisão no Partido Republicano de São Paulo criara-se o Partido Democrático (1926); o Partido Comunista Brasileiro fora novamente posto na ilegalidade (1927).

A crise do sistema representativo era um incômodo generalizado nos círculos externos aos meios "exclusivos, relativamente ricos e substancialmente educados" das elites políticas de São Paulo e Minas Gerais e dos republicanos gaúchos, aliados ao Exército (LOVE, 2000, p. 139). A representatividade também não incomodava as famílias que exerciam ao Norte uma política "vertical, paternalista, clientelista e de domínio da parentela" (Ibidem, 2000, p. 142). A hipertrofia do poder executivo, somada ao domínio dos partidos regionais oligárquicos e à prática eleitoral de apoio mútuo dos protagonistas políticos na *política dos governadores* reforçava a presença das elites locais no plano nacional (TRINDADE, 2000, p. 358), impossibilitava à oposição aceder aos cargos de mando e tornava inviável "a institucionalização de formas de participação política e social oriundas da sociedade civil" (TRINDADE, 2000, p. 356). Restrito à

parcela alfabetizada masculina da população, concentrada no Centro-Sul, o voto sustentava, com índices inferiores a 6%, uma república de poucos.

A tônica dos discursos que respondem ao inquérito sugere a indisposição com a política, a que falta o sentimento de unidade, tanto quanto lideranças capazes de persuasão das frações de elite em conflito, sem falar das massas. Leitão da Cunha (apud ABE, 1929, p.26), sobre a falta de organização do ensino no Brasil, afirma que só a uniformidade de instrução daria alicerces ao "patriotismo verdadeiro e desinteressado". A chamada "geração de 1870", superando o fatalismo das tradições explicativas calcadas na inviabilidade da raça mestiça, ensinara que a crise do sistema representativo devia-se mais ao caráter da elite do que ao do povo (ALONSO, 2002), mas persistia a crença de que a construção de um Estado nacional deveria preceder à construção de um Estado liberal (TRINDADE, 2000, p. 357).

Uma das conclusões de Moscoso (apud ABE, 1929, p.39) sobre o ensino superior no Brasil, na II Conferência, coaduna com a orientação geral no que toca à nacionalização da cultura: "as universidades deverão cuidar de desenvolver, com a maior documentação possível, os estudos referentes ao nosso País, animando e nutrindo, assim, a unidade nacional." Dada a finalidade precípua da universidade nas teses de Moscoso, de produtora de ciência e cultivadora de conhecimentos sobre o Brasil, seriam os professores da universidade os gerentes da "usina de nacionalismo" em que ela haveria de se transformar. À ela caberia formar uma nova elite dirigente, dotada de consciência nacional e patriotismo, para pastorear as massas em prol do país, posto que a formação da "mentalidade coletiva [...] não depende da massa popular, mas das elites", "espíritos privilegiados [...], orientados por princípios que respeitem os verdadeiros interesses morais e econômicos dos povos" (ABE, 1929, p. 370).

A ideia de fazer da universidade um instrumento para o conhecimento do país e de inoculação do nacionalismo é atribuída pelos respondentes a Alberto Torres (1865-1917), bacharel, advogado, político e escritor. Publicou, em 1914, o livro *A organização nacional*, em que afirma ser o Brasil "um país sem direção política e sem orientação social e econômica" (TORRES, 2002, p. 62) e conclui que o povo, devido aos percalços de formação e evolução, mas não à inferioridade racial, não era capaz de dirigir as reformas de que a sociedade carecia. O Estado, conduzido por líderes *representativos* dos



interesses nacionais e instruídos no conhecimento da história e da geografia do Brasil (TORRES, 2002 p. 62-63), deveria fazê-lo. Torres propõe como alternativa à Constituição de 1891, "roupagem de empréstimo, vestindo instituições prematuras" (TORRES, 2002, p. 8), um projeto "de cunho nacionalista, preocupado em oferecer bases para a homogeneidade da nacionalidade brasileira, sem exaltação de sentimentos de identidade étnica ou localista." (LEMOS, 2016, p.9).

De acordo com Lemos (2016, p.9), o pensamento de Alberto Torres, falecido em 1917, "despertou adesões limitadas enquanto esteve vivo, mas nas décadas de 1920 e 1930 foi incorporado por correntes intelectuais situadas em posições variadas no espectro político nacional". Ao mesmo tempo, registra Kunz (2002, p.261), em vários aspectos sua obra reflete ideias comuns a políticos e escritores de seu tempo. É dele a máxima de que "um país precisa desenvolver suas forças intelectuais, com o mesmo esmero com que deve desenvolver suas forças econômicas", com a qual concordam os membros da ABE. De fato, ele é a personalidade mais citada no conjunto do inquérito: Roquette Pinto (apud ABE, 1929, p.16), preocupado com a nacionalização das riquezas e da cultura, apoia-se em seu "luminoso conceito" para afirmar que "muitos problemas só poderão encontrar solução quando o Brasil conseguir a organização nacional dos seus valores"; nas teses de Vicente Licínio Cardoso e Levi Carneiro, é invocado como um grande sociólogo, que teria procurado equacionar em seu projeto de constituição as responsabilidades dos poderes federais e estaduais em instrução. Aparece na resposta de Gilberto Amado (apud ABE, 1929, p.353) como um crítico do vício brasileiro de promover "reformas pelas cimalthas", ou seja, por leis que não se escoram na "sensibilidade do país". A rejeição à cópia de quaisquer soluções estranhas à terra e a gente brasileira; a visão negativa do "federalismo nominal intransigente" (TORRES, 2002, p. 29), que minava a soberania da União; a defesa da unidade nacional contra o "estadualismo" desagregador; a crítica ao liberalismo contemporâneo, que eliminava as incumbências positivas do Estado, são ideias que entremeiam o pensamento dos respondentes ao inquérito.

Na tese de Cardoso (apud ABE, 1929, p. 20), a que maior impacto teve sobre os depoentes, dado ser a mais citada e elogiada nas respostas, Torres aparece como "quem melhor acreditou nas possibilidades egregiamente criadoras e renovadoras da *universidade brasileira*". O Brasil não teria formado o "idealismo orgânico" que

sustentasse seu "programa de vida", em razão de ainda não ter forjado o "ambiente político" para a "eclosão do estadista resumo, do integrador das necessidades de seu meio, do seu pró-homem transformador de energias, de seu grande educador nacional em suma" (apud ABE, 1929, p. 25). À universidade caberia criar esse ambiente, fazer o aluno "habituar-se desde cedo a 'pensar o Brasil'" (apud ABE, 1929, p.19-20). Para Cardoso, (Ibidem, p.23), a "consciência brasileira" só estaria formada "quando as nossas elites sentirem em plenitude as responsabilidades de nossos destinos históricos" e, assim, realizarem a "nacionalização da nossa cultura". Como afirma Alberto Torres (2002, p.118), a democracia representativa surgiria da ação dos "homens que pensam, que creem na eficácia das ideias e têm coragem serena e firme de suas opiniões".

O elogio dos *leaders* da república estadunidense é outro elemento presente nas falas, a ressoar a obra de Alberto Torres. Em *A organização nacional* (2002, p.56-57), o jurista afirma que, independentemente da forma do governo, o poder desliza para as mãos das "personalidades dominantes, os eleitos desse sufrágio tácito, que faz brotar os proto-homens do tempo [...] sobre a haste do valor pessoal". Em nenhum outro lugar como nos Estados Unidos, prossegue, a proeminência de uma "aristocracia mental" (Ibidem, p.56) sobre os destinos de um povo logrou tão bem assentar desde os primeiros dias da constituição do país os princípios mais longevos de sua organização social e política. Em Torres, fortemente imbuído da doutrina positivista, a capacidade de liderança política associa-se diretamente à inteligência e à racionalidade. Não se trata, porém, da cultura artificial e abstrata, trazida ao Brasil pelos cientistas, literatos e juristas coimbrões, mas de uma inteligência prática e sensível aos "problemas da terra, da sociedade, da povoação, da viação da unidade econômica e social..." (Ibidem, 2002, p.59). Torres (2002, p.114) lamenta o fato de que, no Brasil, o povo constitui "uma imensa massa de analfabetos", enquanto "o número de intelectuais é avultado e notável a evolução de seu preparo", mas, "no intelectualismo, a forma erudita e ornamental predomina sobre a forma intensa e raciocinante". Esta camada intelectual é inócua para a organização nacional, por não existir um centro intelectual ativo que opere a formação das correntes de opinião, indispensáveis para o regime representativo (Ibidem, p.115).

**O inquérito de 1926, em *O Estado de S. Paulo***

Considerado como parte do projeto educacional de Fernando de Azevedo (SOARES, 1978), movimento de crítica e repúdio à reforma de 1925 em São Paulo (ANTUNHA, 1976; NERY, 1999), retomada dos debates em torno da reforma de 1920 (MEDEIROS, 2007), diagnóstico sobre os problemas do ensino secundário (BONTEMPI Jr., 2015), o inquérito encetado por *O Estado de S. Paulo* sobre o ensino público em São Paulo e publicado de junho a dezembro de 1926 conta com fortuna crítica considerável. De suas três partes (ensino primário e normal, ensino técnico e profissional e ensino secundário e superior), a primeira é a mais tratada. Uma generalização indevida poderia induzir ao entendimento de que a motivação de todo o inquérito seria rebater o caráter "retrógrado e revanchista da Reforma de 1925" (VIDAL, 2010), uma vez que este é o tom da primeira parte, mas isto não explicaria o interesse de OESP em conhecer a opinião de notáveis sobre o ensino superior, grau de que não tratara aquela reforma. Sobre esta motivação se formula um ano antes, em *A crise nacional* (1925), de Julio de Mesquita Filho, mentor do inquérito que entregou à condução de Azevedo: o desejo de criar uma universidade em São Paulo. Como aponta Pontes (2010, p.16), esta iniciativa integra a batalha de Mesquita Filho pela criação da Universidade de São Paulo, ainda que, segundo o autor, ela própria estime "sua fundação como parte de acordos feitos depois da Revolução de 1932 [...] mas ignor[e] esforços dos anos 1920, notadamente o inquérito promovido por *O Estado de S. Paulo* e dirigido por Fernando de Azevedo [...]".

O protagonismo de Mesquita Filho no inquérito de 1926 tem sido minimizado, em favor de supostas motivações e "redes de sociabilidade" de Azevedo (MEDEIROS, 2007; VIDAL, 2010). Entretanto, a iniciativa de Mesquita Filho tem seu precedente no bem sucedido inquérito que em 1914 realizara em OESP sobre o estado da instrução pública em São Paulo (BONTEMPI Jr., 2010). Diferentemente de Julio Mesquita, pai, desta vez a condução foi delegada a outrem. A confiança da empresa depositou-se em Fernando de Azevedo, assim como no inquérito anteriormente feito sobre a arquitetura, assunto desconhecido pelo colaborador (AZEVEDO, 1957, p. 25). Analisando retrospectivamente, as escusas de Azevedo na primeira edição do livro que reúne o inquérito podem parecer retóricas, dado o seu brilho no campo educacional a partir da virada dos anos 1920; mas o exame de sua biografia autoriza a crer na confissão de que "nesses domínios [da educação e do ensino], os meus conhecimentos não ultrapassavam

ainda as fronteiras de duas especialidades: da educação física a que me dedicara durante alguns anos, desde 1916, e da literatura e língua latina de que exercia o magistério na antiga Escola Normal de São Paulo" (AZEVEDO, 1957, p.25). Antes de ter realizado o inquérito de 1926, Azevedo nada havia realizado de notável na educação, tampouco tinha sobre este campo especial proeminência.

Em *A crise nacional: reflexões em torno de uma data* (1925), escrito para a edição de 15 de novembro de 1925 de *O Estado de S. Paulo*, Mesquita Filho (1925, p.3) pretendeu "elucidar o problema da adaptação definitiva da democracia no Brasil", perfazendo um diagnóstico negativo do regime republicano, sustentado nos costumes políticos corrompidos, na hipertrofia do poder executivo e em uma opinião pública débil. Neste texto, Mesquita Filho, embora seus biógrafos o escondam ou reduzam, atribui a decadência dos costumes políticos brasileiros ao contato social com o elemento africano "oprimido e aviltado, sem uma sombra sequer de sentimento cívico" a partir da abolição, quando "entrou a circular no sistema arterial do nosso organismo político a massa impura e formidável de dois milhões de negros, subitamente investidos das prerrogativas constitucionais" (1925, p.9-13). Ao defendê-lo, Mesquita Filho (1925, p.17-19) opõem-se a Alberto Torres, sujeito indeterminado de suas ponderações aos críticos da Carta de 1891 e do federalismo que ela consagra:

Esquecendo a realidade desses fatos, muita gente pretende ver na forma republicana por que foi substituído o regime parlamentar a causa determinante do rebaixamento do nível intelectual do parlamento brasileiro, quando em nada influiu, nem podia influir nos acontecimentos que vão de 13 de Maio de 88 aos nossos dias, a promulgação do pacto de 24 de Fevereiro [...] Sem a descentralização federativa, em torno de um poder central fortemente aparelhado, teríamos assistido no Brasil, nivelado desde 88 às condições sociais da grande maioria das nações sul-americanas, aquelas explosões de caudilhismo endêmico, que tanto descrédito trouxeram às instituições democráticas neste continente.

Para Mesquita Filho, as classes cultas do país padeciam de "insuficiência intelectual", em nada semelhante aos países em que "o político, o jornalista e todos os que direta ou indiretamente intervêm na direção dos negócios públicos, atuam no terreno das realizações práticas sob as vistas vigilantes das elites intelectuais..." (1925, p.76-77). Na ausência de um centro de cultura superior no Brasil, imperava uma "anarquia mental" favorável à intervenção de agitadores e oligarcas, enquanto as elites intelectuais se encontravam afastadas da política, refugiadas nas carreiras liberais, na indústria e na

agricultura. A universidade proveria os quadros capazes de reformar a mentalidade média dos jovens no ensino secundário, assim como reuniria os melhores espíritos para "formular o problema brasileiro", refundindo sua cultura em altos estudos. No sonho universitário de Mesquita Filho, fincado na interpretação regionalista do "problema brasileiro", a ação dessas elites iria se refletir na mentalidade popular, que poderia reagir à tirania dos poderosos. Aos estados economicamente mais desenvolvidos, dentre eles São Paulo, cuja vida política pregressa indicava os traços de uma sub-raça superior, caberia liderar o projeto de nacionalidade. A universidade só poderia surgir, como centro de alta cultura, onde houvesse condições de progresso para a formação de uma "opinião pública" esclarecida. Terminada esta construção, o voto secreto seria concedido "àqueles Estados da União cujo desenvolvimento permita a sua prática", permitindo a reversão da decadência moral e política da república brasileira.

Fernando de Azevedo abre a terceira parte do inquérito articulando as problemáticas que articulam os ensinos secundário e superior. A interpretação que faz das finalidades de um e de outro convergem para as teses políticas de seu mentor. Para Azevedo (1957, p.189), "não há democracias que possam subsistir sem uma classe média, cada vez mais larga e difundida, empregada como elemento assimilador e propagador de ideias e de opinião". A incumbência de "criar e desenvolver essa cultura geral e desinteressada" caberia ao ensino secundário; por sua vez, seria tarefa das universidades criar para os ginásios e colégios um corpo de professores, "educados sob as sugestões de um mesmo ambiente, segundo uma orientação uniforme e animados por ideias comuns" (AZEVEDO, 1957, p.190). Além de fazer do corpo de professores um "organismo de sangue vivo e constantemente renovado", os centros de alta cultura e de pesquisas científicas teriam como função preparar e aperfeiçoar as classes dirigentes (Ibidem, 1957 p.191). Daí, os pontos de contato: a universidade viria resolver pela formação de professores a formação da cultura média; na ponta mais avançada, produziria o progresso do saber humano, substância da opinião pública que sustentaria as democracias.

As perguntas de número 9 a 11, referentes à universidade, indicam o espectro das ideias políticas na órbita de Mesquita Filho, a visão regionalista projetada à organização da cultura nacional e o perfil desejável da universidade. Trazem as assertivas da formação de elites intelectuais como um problema capital das democracias; da possibilidade de

criar, em São Paulo, uma universidade de espírito moderno; do modelo universitário ideal, como integrador em sistema único de faculdades profissionais, institutos técnicos de especialização e institutos de altos estudos. Responderam a esta parte do inquérito Rui de Paula Souza, professor da Escola Normal; Mario de Souza Lima, professor do Ginásio da Capital; Ovídio Pires de Campos e Raul Briquet, professores da Faculdade de Medicina de São Paulo; Teodoro Ramos, professor da Escola Politécnica de São Paulo; Reinaldo Porchat, professor da Faculdade de Direito de São Paulo; Artur Neiva, professor da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro; Amadeu Amaral, jornalista, único que não havia exercido a docência.

Rui de Paula Souza (apud AZEVEDO, 1957, p.199) diz desejar a criação da "Universidade de São Paulo", para a qual seria preciso contar com uma Faculdade de Letras e Filosofia, "que teria a ação mais profunda na formação e no desenvolvimento da cultura nacional"; acredita que o ensino superior deveria conservar seu aspecto técnico, porém, adquirindo o caráter de cultura desinteressada, de alta cultura científica. Teodoro Ramos (apud AZEVEDO, 1957, p. 246) concorda, acrescentando que havia dois anos, em discurso de paraninfo na Escola Politécnica defendera a criação de uma universidade na qual, "a par da manutenção de numerosos cursos visando a formação de profissionais capazes nas especialidades respectivas, instituísse um ensino de alto cunho científico para o grupo de selecionados que se destinassem ao professorado e às pesquisas originais". Semelhante é a posição de Raul Briquet (apud AZEVEDO, 1957, p. 240), para quem as faculdades de ciências e de filosofia e letras viriam "coligir, sistematizar e divulgar a ciência brasileira". Mário de Souza Lima (apud AZEVEDO, 1957, p. 208) os acompanha, ao afirmar que a criação da universidade, com uma Faculdade de Letras e uma Escola Normal Superior seria "o recurso salvador", pois "a vida universitária [...] é o melhor aprendizado para a vida pública". Reinaldo Porchat considera excelente a ideia de criar-se uma universidade em São Paulo, que reunisse "sob uma organização sistemática, os institutos de ensino existentes" (apud AZEVEDO, 1957, p. 252); Para Artur Neiva, "deve-se tentar de tudo para aumentar a influência das chamadas elites intelectuais no nosso meio, pois tais forças foram sempre as criadoras das civilizações do passado" (apud AZEVEDO, 1957, p. 258). O médico sanitário afirma, ainda, que "São Paulo deve resolver a todo transe o problema da Universidade", uma vez que já contava com o

ensino médico, iniciado por Arnaldo de Carvalho na Faculdade de Medicina, e por ser "a única coisa verdadeiramente séria do Brasil" (Ibidem, p.260).

Apenas Azevedo Amaral discorda de Fernando de Azevedo quanto à afirmação de que a formação de elites fosse um problema capital das democracias. Para ele, se "a elite, isto é, um conjunto de indivíduos mais educados, mais inteligentes, mais espertos, mais dominadores, é um produto natural e espontâneo de toda a sociedade". O problema seria, para ele, promover o aperfeiçoamento intelectual e moral desses grupos. Se a elite se forma espontaneamente, o problema capital das democracias seria a educação do povo, conseguida ao difundir-se a mais gente o melhor ensino possível. Diz, inclusive, que o desígnio de formar de modo especial as capacidades dirigentes "degenera forçosamente em cálculos egoísticos e pretensões excessivas", podendo, por isto ser nocivo se disseminado entre os secundaristas (apud AZEVEDO, 1957, p.223-4). Mostra-se favorável à criação de estabelecimentos de pesquisa científica e de cultura livre e desinteressada, nomeadamente faculdades de filosofia e letras, mas é um dos mais céticos de todos os respondentes quanto à possibilidade de fundar-se uma universidade no estado. Também cético, Ovídio Pires de Campos duvida da existência de condições propícias para a criação de universidades em um país novo como o Brasil, "sendo de temer o seu fracasso, caso seja tentada" (apud AZEVEDO, 1957, p.232).

### **Considerações finais**

Os respondentes ao inquérito da ABE insistiram na crença de que caberia às elites, grupo seletivo dos homens distintos pela posse da ciência e da cultura em uma sociedade aberta, o governo da sociedade, com proveito de todas as demais classes e inevitável progresso material e espiritual. As universidades, na dupla condição de núcleos de formação cívica e usinas de pesquisa científica, seriam os "focos de brasilidade" e a garantia da democracia e da justiça, conforme a interpretação que faziam do nacionalismo de Alberto Torres. Inquiridos por uma verdadeira usina do pensamento educacional de sua época, a Associação Brasileira de Educação, evidenciaram que sua concepção de universidade respondia à incômoda crise de representatividade da república brasileira com a expectativa de formar uma elite ilustrada, portadora do sentimento

nacionalista e da responsabilidade cívica de conduzir as massas a uma nova ordem político-social, a salvo do mandonismo oligárquico.

No inquérito de OESP, a ideia de universidade prendeu-se predominantemente ao regionalismo paulista, seja pela consideração quase unânime de que aquele estado já possuiria as condições para a fundação e o desenvolvimento de altos estudos, seja porque havia a expectativa política de frações dissidentes da oligarquia, como a organizada em torno de Mesquita Filho e sua empresa jornalística, de galgar o poder republicano, sustentada no voto secreto de uma classe média esclarecida, isto é, politicamente orientada por uma elite de homens superiormente formados em altos estudos culturais e pesquisas científicas. Assim como no inquérito da ABE, ressalta-se a vinculação estreita entre universidade, formação de elites e democracia, desembocando este círculo virtuoso em progresso moral e político. Se nas respostas dos entrevistados por Fernando de Azevedo, a fala política é mitigada com relação aos respondentes da ABE, ele próprio não se exime de afirmar, ao sumariar as conclusões do inquérito, que nas democracias modernas, assim como nas antigas repúblicas, o alto grau de civilização "foi marcado pelo valor de suas classes dirigentes" (AZEVEDO, 1957, p.268).

## **Referências**

ALONSO, Angela. *Idéias em movimento*. A geração 1870 na crise do Brasil-Império. São Paulo: Paz & Terra, 2002.

ANTUNHA, H. *A instrução pública no estado de São Paulo*. A reforma de 1920. Coleção Estudos e Documentos. São Paulo: FEUSP, 1976.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. *O Problema Universitário Brasileiro*. Inquérito promovido pela Secção de Ensino Technico e Superior da Associação Brasileira de Educação: Rio de Janeiro, A Encadernadora, 1929.

AZEVEDO, F. *A educação na encruzilhada*. Problemas e discussões. 2a ed. São Paulo: Melhoramentos, 1957.

BETING, G. *Au fil de la plume*. Du feuilleton à la chronique, une histoire croisée de la presse entre France et Brésil (1830-1930) à partir des parcours de ses journalistes et écrivains. Thèse de doctorat en Sciences de l'information et de la communication. Paris: Université Panthéon-Assas, 2014.

BONTEMPI Jr., B. Laerte Ramos de Carvalho e a constituição da História e Filosofia da



- Educação como disciplina acadêmica. Uberlândia: Edufu, 2015.
- BONTEMPI Jr., B. Os expertos e o jornalista na formação da opinião pública sobre educação: o caso do inquérito de 1914. In: LEITE, J. L.; ALVES, C. (orgs.) *Intelectuais e história da educação no Brasil: poder, cultura e políticas*. Horizontes da pesquisa em história da educação no Brasil. v. 10. Vitória: SBHE/Edufes.
- BRANDÃO, G. V. Resenhando *O momento literário*. Revista Brasileira de Literatura Comparada, n.6, 2002, p.121-139.
- CARVALHO, M. M. C. (1998). *Molde Nacional e Fôrma Cívica: higiene moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista: Edusf.
- FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.
- FOUCAULT, M. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2005.
- KUNTZ, R. A organização nacional. In: MOTA, L. D. (org.). *Introdução ao Brasil. Um banquete no trópico*. v.2. São Paulo: SENAC, 2001.
- LEMONS, R. Alberto Torres. In: *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001. [verbete].
- LOVE, J. L. A república brasileira: federalismo e regionalismo (1889-1945). In: MOTA, C. G. (org.) *Viagem incompleta. A grande transição*. São Paulo: SENAC, 2000, p.121-160.
- MEDEIROS, V. As políticas educacionais na História: em pauta o Inquérito de 1926 e a Reforma do Ensino Paulista de 1920. In: XAVIER, M. E. S. P. (org.). *Questões de educação escolar: história, políticas e práticas*. Campinas: Alínea, 2007, p.19-32.
- MESQUITA FILHO, J. *A crise nacional: reflexões em torno de uma data*. São Paulo: Seção de obras de O Estado de S. Paulo, 1925.
- NERY, A. C. B. *A Sociedade de Educação de São Paulo: embates no campo educacional (1922-1931)*. São Paulo: Doutorado: FEUSP, 1999.
- PONTES, J. A. V. *Julio de Mesquita Filho*. Coleção Educadores. Brasília: MEC/Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

SCHWARTZMAN, S. A Revolução de 1930 e as primeiras universidades. In: *Um espaço para a ciência: a formação da comunidade científica no Brasil*. Brasília: Ministério de Ciência e Tecnologia, 2001.

SILVA, A. P. O. (org.) *Páginas da história: notícias da II Conferência Nacional de Educação da ABE*. Belo Horizonte, 4 a 11 de novembro de 1928. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

SOARES, M. *A educação preventiva*. Fernando de Azevedo e o inquérito sobre instrução pública em São Paulo, 1926. Mestrado: FGV, 1978.

TRINDADE, H. Brasil em perspectiva: conservadorismo liberal e democracia bloqueada. In: MOTA, C. G. (org.) *Viagem incompleta. A grande transição*. São Paulo: SENAC, 2000, p. 349-380.

VIDAL, D. Os intelectuais e as reformas. In: FARIA FILHO, L.; NASCIMENTO, C. V.; SANTOS, M. L. (org.). *Reformas educacionais no Brasil: democratização e qualidade da escola pública*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010, p.61-80.

#### **I. 5. Agendando o debate sobre o ensino secundário: as "Notas e Informações" redigidas por Laerte Ramos de Carvalho para *O Estado de S. Paulo* (1947-1962)<sup>28</sup>**

Desde os tempos mais remotos de sua existência, o jornal *A Província de S. Paulo* ergueu bandeiras liberais, entre as quais a educação figurava como tema fundamental. Nos editoriais de Rangel Pestana (1839-1903), proprietário do jornal entre 1880 e 1884, a escola monárquica ministrava um ensino “desnaturalizado, insuficiente e inútil”, atrelado aos interesses da Igreja, e que urgia banir em prol da implantação do ensino secular, livre e obrigatório (HILSDORF, 1999, p.205; LARIZATTI, 1999, p. 39-40). Quando Pestana se afastou da redação, o então gerente Julio Mesquita (1862-1927) assumiu a direção de

---

<sup>28</sup> Este artigo foi desenvolvido com os recursos do CNPq (Edital Universal, 2010) e contou com a colaboração das pesquisadoras associadas ao projeto *Agendando o debate educacional na imprensa: Laerte Ramos de Carvalho e as Notas e Informações de O Estado de S. Paulo (1947-1962)*: a graduanda Fabiana Custódio da Silva (PIBIC-CNPq), a mestranda Ana Beatriz Feltran Maia (CNPq), por mim orientadas, e a doutoranda Carolina Mostaro Neves da Silva (CNPq), orientada por Marta Maria Chagas de Carvalho, pesquisadora associada ao projeto. Trata-se, além disso, de versão estendida da comunicação apresentada por ocasião do VI Congresso Brasileiro de História da Educação (2001, Vitória-ES), na mesa de comunicação coordenada por Rosa Fátima de Souza Chaloba. Em muitos dos acréscimos fiz uso de fragmentos de um dos capítulos de minha própria tese de doutorado (BONTEMPI Jr., 2001).

*O Estado de S. Paulo* (OESP). Tendo sido um dos mais destacados debatedores na discussão do projeto de reforma da instrução pública estadual, em 1892, Mesquita empreendeu, em 1914, um inquérito sobre "as lacunas e defeitos" da instrução pública em São Paulo, reunindo renomados professores, inspetores e diretores, a quem requereu o levantamento de problemas e a proposição de soluções (BONTEMPI Jr., 2011). Foi sob sua administração que OESP abraçou o nacionalismo de Bilac e da Liga Nacionalista de São Paulo (1917) e idealizou a *Revista do Brasil*, cuja justificava era "o desejo, a deliberação, a vontade firme de construir um núcleo de propaganda nacionalista" (*apud* LUCA, 1999, p. 46).

OESP pôs-se a defender as causas da Liga: contra o analfabetismo, pelo voto secreto e obrigatório, pela educação cívica, pela melhoria da saúde da população, pela assimilação do imigrante, enquanto os membros da entidade passaram a colaborar regularmente com o jornal, fazendo multiplicar o número de artigos sobre educação e criando "campanhas" em prol de melhorias no setor educacional do estado e do país (LARIZATTI, 1999). Nos artigos então publicados destacam-se os problemas da escola primária e a urgência de alfabetizar as massas, no que se expressam as ideias que Nagle (1977, p. 263) aponta como características do pensamento educacional dessa época: "A educação do povo é a base da organização social, portanto, o primeiro problema nacional; a difusão da instrução é a chave para a solução de todos os problemas sociais, econômicos, políticos e outros".

A partir de meados da década de 1920, o foco das discussões do grupo d'*O Estado* passou a ser predominantemente a educação das elites. Tal mudança de perspectiva aparece em *A crise nacional* (1925), libelo em que o jornalista e empresário Júlio de Mesquita Filho (1892-1969) defende o sufrágio universal e a criação de uma universidade em São Paulo. Mesquita Filho afirma que o caos político que grassava no país devia-se à ausência de uma elite intelectual capaz de compreender os problemas nacionais e de lhes dar soluções adequadas. As elites formadas nas antigas escolas superiores do Império vinham-se mostrando para isso incapazes. Uma nova universidade deveria ser criada, para formar uma elite científica e não estritamente profissional, sendo ela própria, segundo Roque Spencer Maciel de Barros (ROQUE SPENCER..., 1987, p. 12), um organismo cultural destinado a completar o "programa educacional" iniciado na escola

primária, em que a massa travaria contato com as elites pensantes, e continuado na secundária, responsável pela criação da “mentalidade média nacional”. Essa reforma da cultura é que tornaria possível a reforma política que instauraria a democracia no Brasil, pois no sufrágio de uma população instruída repousaria a superioridade técnica e política de uma elite dirigente formada pelos cidadãos mais capazes.

Defender a instituição universitária era, pois, defender a possibilidade de formar a cultura brasileira, e, não obstante a ênfase colocada no ensino superior, neste projeto o ensino secundário era problema fundamental. De acordo com Paulo Duarte, um dos mentores da Universidade de São Paulo, o ginásio integrava perfeitamente tanto a arquitetura como o cronograma da reformada acalentada. Segundo ele,

o inquérito [de 1926] mostrou que para fazer a Universidade tinha que haver uma reforma completa em todo o ensino, do curso primário ao universitário. Então, o Julinho disse: "Nós temos que fazer tudo isso. Agora, se começarmos pelo primário, como é lógico, e daí para o secundário, do secundário para a Universidade, vamos demorar uns 10 ou 12 anos. Vamos fazer o contrário. Fazer a Universidade e, pela Universidade, um ginásio modelo. No ginásio modelo, fazemos o preparo para a Universidade. E, na Universidade, fazemos o preparo para o professor de ginásio" (DUARTE, 1984, p.40).

Para realizar o inquérito de 1926, Mesquita Filho havia designado o educador mais proeminente do círculo de *OESP*, Fernando de Azevedo. Nesta enquete sobre a instrução pública, o tratamento articulado do "Ensino secundário e superior" (AZEVEDO, 1960, p. 17), traduzido em perguntas bastante diretas, explicita o vínculo que ambos desejavam:

Não acha que nossos ginásios antes organizados para instruir do que para educar, pouco têm contribuído e pouco podem contribuir, dentro de sua organização atual, para a formação da cultura média do país e sobretudo da mentalidade e o caráter nacional? [...] Se é problema capital, em uma democracia, a formação das elites intelectuais, não lhe parece urgente tratarmos da fundação de estabelecimentos de pesquisa científica e de cultura livre e desinteressada, que tenham por objetivo menos a organização de um ensino geral do que a contribuição para o progresso do saber humano? (AZEVEDO, 1960, p. 192-3).

O ensino secundário seria, pois, o gargalo fundamental no processo de filtragem dos indivíduos para a composição da elite que conduziria as massas. As palavras com que Azevedo (1960, p. 188) abre a terceira parte do inquérito querem mostrar que o

secundário era um mero “curso de preparatório”, não havendo lei que “o levasse às alturas de um verdadeiro aparelho de educação, inteiriço e eficiente, e [com] claro espírito de finalidade”. A sua finalidade, porém, deveria ser bem outra:

A chave do problema do ensino secundário está na fixação preliminar da finalidade que deve ter, desprendido de quaisquer preocupações utilitárias e profissionais. Não há democracias que possam subsistir e desenvolver-se sem uma classe média, cada vez mais larga e difundida, empregada como elemento assimilador e propagador de correntes de ideia e de opinião [...]. É aí [...] que as ideias e as verdades, irradiadas dos centros universitários, se disseminam e se transformam em correntes de opinião. Ora, é certamente ao ensino secundário que cabe criar e desenvolver essa cultura geral e desinteressada, por um curso integral e seriado, comum a todos, baseado num plano verdadeiramente humano de estudos de provada eficiência na formação do caráter e da mentalidade (AZEVEDO, 1960, p. 189).

Aos olhos de Mesquita, Azevedo e Duarte, à criação da USP se tornaria imprescindível associar um remodelado ensino secundário, "desinteressado", "humanístico", seriado e, acima de tudo, capaz de formar uma mentalidade de classe média. Ainda segundo Azevedo (1960, p. 263-6), uma vez "extirpado dos ginásios esse caráter acentuadamente utilitário, sejam eles reintegrados dentro de sua finalidade de aparelho eficaz de formação e preparo das classes médias do país". O círculo virtuoso se completaria, pois os jovens formados na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, já pesquisadores e cientistas de sólida formação, seriam os mais competentes professores secundaristas a disseminar entre a classe média a cultura superior<sup>29</sup>. Em 1946, quando Laerte Ramos de Carvalho começa a colaborar com o OESP com artigos sobre educação, esses eram os princípios que sustentavam a idealização do ensino secundário, com sua intrínseca vinculação com a universidade.

### **A aliança OESP e FFCL e o agendamento do debate educacional**

Em 1946, promulgava-se uma Constituição que ordenava a elaboração de um projeto de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional; em abril de 1947, uma comissão

---

<sup>29</sup> A busca de soluções para os problemas do ensino secundário havia motivado, além da iniciativa de Mesquita Filho e Azevedo, em 1926, o inquérito publicado pela Associação Brasileira de Educação em 1929, no qual a concepção dominante era igualmente a da "educação das elites" (CARVALHO, M., 1998, p. 235-58).

daria início aos trabalhos para, em 1948, produzir o anteprojeto que, enviado pelo presidente da República ao Congresso Nacional em outubro de 1948, desencadearia o longo trâmite sobre a LDB, sobre a qual muito ainda se escreveria. Oferecia-se a OESP, que ressurgia do ostracismo de um lustro sob intervenção varguista, uma real oportunidade de fazer valer seus princípios e interesses junto à opinião pública e à classe política, abrindo caminho para tornar viável o projeto cultural e político da fração da elite paulista que representava. Era o momento de fazer mais uma vez do diário, já célebre por suas “campanhas educacionais”, a tribuna dos homens de “opinião esclarecida”. Apoiado na indicação de seus filhos Ruy e Júlio Neto, que notaram a identificação entre as ideias do pai e as do professor Laerte Ramos de Carvalho a respeito da universidade (MASCARO, 1975, p. 4), Mesquita Filho decidiu convidar o então assistente de Cruz Costa para redigir artigos a respeito da educação em OESP. Um ano mais tarde, Mesquita depositou nas mãos de Ramos de Carvalho a incumbência de expor as opiniões do próprio jornal a respeito do ensino, como responsável pela redação das colunas "Notas e Informações" da página três, que, sem assinatura, funcionavam como editoriais. À frente dessa seção este analisou, criticou, propôs, exortou, combateu, enfim, levou à tribuna pública o “pensamento educacional” de OESP, fazendo dela um espaço para a defesa dos “interesses paulistas”, firmemente ancorados nos “ideais perenes do liberalismo” (ASSUMIU..., 1965, p. 4)<sup>30</sup>.

Ramos de Carvalho teve sua trajetória intelectual vinculada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, assim como os dois outros colegas que, em 1946, foram incorporados ao quadro de colaboradores: Decio de Almeida Prado, que passou a escrever críticas de teatro, e Lourival Gomes Machado, incumbido de comentar política internacional. Eles viriam dar continuidade à tradição de *OESP*, de ser um jornal de intelectuais (CARDOSO, 1982, p. 47), inaugurando, porém, uma “fase acadêmica”. Assim, se até os anos de 1930, na ausência de uma “verdadeira” universidade, o jornal se incumbira da tarefa de divulgar a cultura superior, agora ele próprio se tornava emissor do discurso político e educacional formulado na universidade.

---

<sup>30</sup> Os editoriais, que tiveram sua autoria reconhecida por Marta Carvalho, encontram-se guardados e disponíveis para consulta no Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, nas caixas de número 6 a 9. O CMEUSP custodia, além disso, todo o arquivo pessoal de Laerte Ramos de Carvalho.

Com a contratação de Ramos de Carvalho para a redação dos editoriais sobre educação, Mesquita Filho permitia que a FFCL, ou, ao menos, o agrupamento que nela pensava as questões de educação, pudesse reverberar as suas ideias para um público mais amplo do que o círculo dos intelectuais acadêmicos. A expectativa que têm os intelectuais da USP, alimentada com ênfase pelo próprio Mesquita em importantes ocasiões<sup>31</sup>, de produzir uma ideologia a respeito da cultura brasileira e de um discurso sábio sobre a educação, leva-os à imprensa e permite o "agendamento" desses assuntos em seus tópicos fundamentais.

Considerando o alcance e a legitimidade do jornal quanto às questões educacionais, este ensaio investe na hipótese de que, por meio da tribuna pública da imprensa diária, Laerte Ramos de Carvalho procurou, à luz dos princípios acima declinados, "agendar" o debate sobre o ensino secundário brasileiro, destacando-o entre os temas mais relevantes para informar a "opinião pública esclarecida" quanto ao assunto educacional, posto que esse ramo do ensino médio era considerado como peça-chave no projeto original da USP. Esta iniciativa, por sua repercussão, pode ter pesado decisivamente na definição dos rumos das discussões e das políticas concernentes a esse nível de ensino em São Paulo e no Brasil<sup>32</sup>. O então regente da Cadeira de História e Filosofia da Educação irá pautar, por cerca de vinte e seis anos, o debate educacional em *O Estado de S. Paulo*<sup>33</sup>, tendo o seu posicionamento se abrigado na ideologia justificadora da própria imprensa liberal, cujos imperativos de "independência",

---

<sup>31</sup> Refiro-me aqui ao discurso de paraninfo à primeira turma da FFCL (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1937).

<sup>32</sup> Procuo superar aqui as perspectivas auto-excludentes de tratamento da imprensa ora como portadora da "verdade" e dos "fatos", ora como veículo de ideias "dominantes", tomando-a como parte da trama, ou seja, como um "agente histórico que intervém nos processos e episódios, e não [...] como um simples ingrediente de acontecimento" (NEVES *et al.*, 2006, p. 10). Sua intervenção direta estaria, neste caso, definida pela noção de "agendamento", pelo qual nos estudos críticos do jornalismo se considera que a imprensa, ao selecionar os assuntos dignos de seu tratamento, "pode, na maior parte das vezes, não conseguir dizer às pessoas como pensar, mas tem [...] uma capacidade espantosa para dizer aos seus próprios leitores sobre o que pensar" (COHEN, 1963, *apud* TRAQUINA, 2001, p. 18). Para Rodrigues (2002, p. 106), o caráter seletivo da ação da mídia é fundamental, pois, "além de transmitir os valores das categorias dominantes, os *media* também possuem seu lado independente, em que revelam seu poder de elite. Como exemplo, tem-se o critério de seletividade, por meio do qual os meios de comunicação imporiam seus próprios critérios às matérias-primas estruturadas, apropriando-se ativamente delas e transformando-as. São eles que selecionam o que é importante no que as fontes, mesmo institucionais, dizem e também que definem qual fato se tornará notícia".

<sup>33</sup> Tendo transmitido a função a seus assistentes naquela cadeira, Roque Spencer Maciel de Barros e José Eduardo Rodrigues Villalobos, a tônica liberal em "Notas e Informações" permaneceria ativa até fins da década de 1970. Ver, a propósito, BONTEMPI Jr.; RIBEIRO (2009).

"vigilância" e "imparcialidade" (MOTTA, 2002, p. 13-8) sustentam um discurso que se pretende amigo da razão, isento do partidarismo e fundado em princípios "inquebrantáveis" – ainda que em OESP sejam perceptíveis as oscilações diante das intempéries políticas de cada momento (CAPELATO; PRADO, 1980).

### **O "magno problema"**

Em 1957, na segunda edição de *A educação na encruzilhada*, livro que estampa o inquérito de 1926, Azevedo conclui que em prol do ensino secundário ainda havia muito a fazer: em razão da falta de planejamento da educação, ao divórcio verificado entre fins e meios, ao triunfo da burocracia no ensino, à rigidez e artificialidade dos currículos e planos de ensino, ao empirismo no trato com os problemas educacionais, à “legislação draconiana” e aos demais ranços do sistema escolar brasileiro, a situação precária desse ramo, verificada em 1926, atravessara as duas décadas seguintes e ainda se mostrava resistente (AZEVEDO, 1960).

O desajuste do ensino secundário havia-se acentuado pelo crescimento incessante das matrículas e de seus estabelecimentos ao longo das décadas de 1930 e 1940. Em relatório apresentado em 1950 ao Conselho Nacional de Educação, o diretor do Departamento Nacional de Educação (DNE), Lourenço Filho, alertava para o fato de ter havido entre 1932 e 1946 um aumento de matrículas no secundário quase três vezes maior do que o revelado para todo o sistema escolar brasileiro. Dentre os ramos do ensino médio, o mais procurado vinha sendo justamente este, que dava acesso ao ensino superior, significando que a maioria dos egressos da escola primária não se interessava em cursar o ensino de tipo técnico-profissional. Entretanto, como apontava um editorial da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* em 1951 (RBEP, 1951, p. 4), enquanto a matrícula no secundário aumentava relativamente à do primário, exatamente o inverso ocorria com relação ao ensino superior, com o que se concluía que o ensino secundário em regra não conduzia ao superior “o contingente necessário de jovens à formação de uma grande elite” e que a desejada articulação entre os graus de ensino ainda era bastante



incipiente<sup>34</sup>.

A pressão das camadas médias urbanas em busca de ascensão social – para o que concorriam como causas o crescimento demográfico e urbano, as exigências de maior escolarização estimuladas pelo desenvolvimento da indústria no país e o crescimento do ensino primário – estimulava a vertiginosa expansão do setor privado na educação secundária<sup>35</sup>. O ensino secundário tornara-se, para os empresários, o ramo mais interessante de investimentos, não só por ser considerado o mais eficaz agente de promoção social, mas por ser menos custoso do que os ensinos industrial e agrícola (NUNES, 2000, p. 45). O crescimento da demanda, que começava a ser rapidamente capitalizada pela ágil iniciativa particular, era um dos fenômenos que minava a possibilidade de o Ministério da Educação e Saúde controlar o sistema e garantir que os modos e funções estabelecidos na Lei Orgânica (1942) fossem realmente cumpridos.

Ainda de acordo com o relatório do diretor do DNE, no ano de 1945 a matrícula no ramo secundário no estado de São Paulo havia chegado à cifra de 96 alunos para cada 10 mil habitantes (LOURENÇO FILHO, 1950, p. 81-2). Segundo Sposito (1984, p. 29), essa expansão deveu-se ao fato de a população ter forçado a demanda pela criação de ginásios estaduais no interior do estado e na periferia da capital, pressionando o executivo estadual para a ampliação de vagas. Sob a política populista vigente no estado, que negociava bases eleitorais com os municípios em troca do oferecimento de serviços públicos, o processo de expansão da escolaridade elementar e obrigatória irradiou-se tanto para o interior, mediante a instalação de novos ginásios, como para a capital, que teve a ampliação de suas unidades e da oferta de matrículas pela introdução dos cursos noturnos, alojados nos mesmos edifícios dos grupos escolares, e pela instalação de "seções", recurso de que lançou mão o governador Jânio Quadros nos anos de 1957 e 1958 para abrir novos ginásios sem cumprir as exigências legais (SPOSITO, 1984, p. 49-62).

Assim, seja por sua importância articuladora no projeto ideal de Mesquita, Azevedo e Duarte, seja pela visibilidade que assumia em seu movimento de alta

---

<sup>34</sup>De acordo com Lourenço Filho (1950, p. 85), “em 1932 [...], a matrícula dos cursos superiores era de 21.526 estudantes; e a do ensino secundário, apenas 56.208. A relação era de um aluno de curso superior para 2,5 de curso secundário. Em 1946, para 28.404 alunos das faculdades, havia 279.508 nas escolas de ensino secundário. A relação passava a ser de 1 para 9,9, ou praticamente, de 1 para 10”.

<sup>35</sup> Os índices de crescimento do ensino médio no Brasil entre 1920 e 1970 estão em Beisiegel (1995).

"desproporcional", o ensino secundário passou a ser um dos assuntos mais importantes e frequentes em *OESP* ao longo das décadas de 1940 e 1950. Tanto é verdade, que esse é o principal assunto dos dois primeiros artigos assinados por Ramos de Carvalho em 1946, “Do ensino particular” e “Do professor secundário”. Neles se encontra a defesa das posições originais de Mesquita Filho e Azevedo, para quem ao secundário cabia formar a mentalidade média e selecionar os mais capazes para, nas instituições superiores, serem preparados para dirigir o país<sup>36</sup>.

No artigo “Do ensino particular”, pondera o articulista que a multiplicação dos estabelecimentos dessa natureza sem a devida inspeção oficial poderia entrar em contradição com as diretrizes de uma política educacional orientada pelos “altos interesses do ensino”. Segundo ele, tal incoerência vinha-se expressando no descumprimento, pelos estabelecimentos privados, das diretrizes da Lei Orgânica do Ensino Secundário. Diferentemente das escolas oficiais, cujo currículo obedecia à distinção entre os cursos “clássico” e “científico” firmada pela reforma de 1942, as particulares “carregavam” nas matérias mais necessárias para o vestibular, descuidando das “complementares” e transformando assim o ensino colegial em mero “trampolim” para a Faculdade. Dessa forma os estabelecimentos particulares, cujo interesse comercial por vezes se sobrepunha ao educacional, logravam atrair para si uma quantidade maior de alunos, esvaziando assim o ensino oficial (CARVALHO, L., 1946a, p. 4).

Para Ramos de Carvalho, o ensino particular – e isto já é tema do artigo “Do professor secundário” – contribuía também para a degradação da profissão docente. Por ter sempre em vista a otimização dos lucros, o empreendedor particular pagava os ordenados pelo regime “salário-aula”, obrigando assim o professor a se sobrecarregar para a sua subsistência, sacrificando a qualidade do ensino ministrado. Ramos de Carvalho explica que a proliferação desse regime impedia que os quase novecentos bacharéis e licenciados até então formados da Faculdade de Filosofia abraçassem a carreira docente, e com isso permitia que esta passasse a ser “complemento de outras

---

<sup>36</sup> Embora não haja contradição entre as ideias expressas nos artigos assinados por Laerte em 1946 e as posições defendidas nas colunas anônimas a partir de 1947, este artigo respeita as diferentes autorias. Assim, os artigos de 1946, assinados, serão de Ramos de Carvalho, e os anônimos, de responsabilidade de *O Estado de S. Paulo*. Durante todo o ano de 1947, os editoriais da seção não têm títulos; estes passam a figurar esporadicamente desde maio de 1948. Apenas a partir de 1949 passam a encimar todos os textos publicados. Neste artigo, quando não houver título no original, constará em seu lugar o nome da seção, ou seja, "Notas e Informações".

profissões” e “campo de ensaio” de recém-formados da escola superior, sem maiores pretensões no campo do ensino. O problema fundamental consistia, assim, em que a expansão do ensino secundário, substancialmente alimentada pela multiplicação dos estabelecimentos de ensino privados, não vinha trazendo como corolário o aproveitamento profissional dos professores formados nos centros de excelência da Faculdade de Filosofia, mas o recrutamento improvisado de um corpo docente despreparado para promover a elevação cultural do ensino (CARVALHO, L., 1946c, p. 11)<sup>37</sup>.

Em ambos os artigos, Ramos de Carvalho reproduz, sem o explicitar, o que já fora dito por André Dreyfus, catedrático de biologia geral, em sessões solenes da FFCL (BONTEMPI Jr., 2001; 2006), revelando a circularidade de ideias entre FFCL e OESP ao selecionar tópicos então em voga na Faculdade de Filosofia: a situação do ensino secundário e de seu magistério, a insuficiência das reformas para o saneamento de suas mazelas e as influências deletérias do crescimento da iniciativa particular nesse grau de ensino. Para Laerte, assim como para Dreyfus, os ginásios vinham servindo para enriquecer particulares sob a vista de governos corruptos e ignorantes, sendo preciso haver maior fiscalização, recrutamento exclusivo de licenciados da FFCL para a docência e melhoria das condições de trabalho dos professores.

### **OESP e o ensino secundário**

Já como responsável pelos editoriais, Laerte reitera que o ensino secundário, “no sistema brasileiro, constitui sem dúvida o mais sério e mais grave de todos os problemas educacionais” (BASES..., 1949, p. 3). A copiosa quantidade de notas consagradas a esse ramo do ensino, especialmente entre os anos de 1947 e 1954, demonstra que Ramos de Carvalho conduziu o tema a uma posição de alta relevância no conjunto dos assuntos

---

<sup>37</sup>Com efeito, os números apresentados por Lourenço Filho (1950, p. 88) no já mencionado relatório indicam quanto à formação e aproveitamento de docentes o seguinte quadro: “[...] para o ano de 1944, o S.E.E.S. registrou 18.269 professores de ensino secundário, num total de 142.182 docentes para todo o ensino. [...] Os diplomados pelas faculdades de filosofia, com registro na Diretoria do Ensino Superior, de 1941 até o ano de 1947, eram apenas 732 [...]. Admitindo que, desde então, a esta data [1950], em estimativa muito otimista, hajam sido registrados 2 mil diplomas de licenciados, segue-se que o número de professores diplomados não excederá de 3 mil, ou de 30% do total em atividade”.

tratados em *OESP*.<sup>38</sup> Por ser o ponto de chegada preferencial dos egressos da escolaridade elementar, as vagas para o ginásio vinham sendo multiplicadas pelo Executivo estadual, inflando assim o estágio intermédio da “arquitetura educacional” e o pretendido lugar de formação do caráter nacional e da cultura média do país. Permeável ao ingresso, e ao mesmo tempo aberto à improvisação e ao sucateamento, fracassaria o secundário em sua função de gargalo das elites rumo à universidade.

Diante da ameaça ao caráter seletivo da escola secundária, a seção “Notas e Informações” adota o tom da denúncia e da advertência, reagindo à sua expansão<sup>39</sup>. Essa vinha expressando, segundo *OESP*, os resultados da ineficiência de fiscalização e do relaxamento de antigos obstáculos ao seu crescimento (ESPERANÇOSA..., 1948, p. 3). O propalado movimento de *democratização* seria assim apenas uma *difusão*, pois em nome de tornar a escola acessível ao maior número de pessoas em todos os seus graus, o governo vinha sacrificando a qualidade do ensino e prejudicando os “legítimos ideais educativos” (NOTAS..., 1947b, p. 3). No ensino particular, o problema maior eram os “abusos e irregularidades” dos empresários, que poderiam ser coibidos mediante competente inspeção; já no ensino oficial, a queda da qualidade vinculava-se diretamente à expansão, uma vez que a demanda por vagas criava a necessidade de provisão proporcional do quadro do magistério secundário para além da capacidade das faculdades de filosofia de fornecer licenciados. Para *OESP*, ginásios, colégios e escolas normais só deveriam ser criados quando fosse possível provê-los de professores formados na FFCL (NOTAS..., 1947e, p. 3). Como tal não acontecia, dava-se “o aproveitamento de pessoal sem nenhuma qualificação para os exercícios docentes” (NOTAS..., 1947g, p. 3), para cuja nomeação era conferida uma “aparência de legitimidade” mediante provas de suficiência. De acordo com o jornal, esses exames eram apenas uma maneira econômica de habilitar professores que o governo encontrara para contornar a cara e demorada formação nas instituições superiores oficiais.

---

<sup>38</sup>De 1955 em diante, o tema do ensino secundário passa a ser tratado no âmbito da discussão sobre a lei de diretrizes e bases, especialmente no que diz respeito à defesa da escola pública (ver, a esse respeito, a tese de João do Prado Ferraz de Carvalho, 2003). Da segunda metade dos anos 1950 em diante, o tema da universidade também ganha grande destaque. O inventário e a análise dos editoriais de Ramos de Carvalho a respeito da universidade vêm sendo objeto da pesquisa de mestrado de Ana Beatriz Feltran Maia.

<sup>39</sup>Ver, a respeito, Sposito (1984).

O jornal mostra-se, por isso, incansável na defesa dos concursos públicos para o magistério, com a indispensável prova de títulos. Por meio deles se evitaria tanto o ingresso de pessoal sem a devida habilitação como a ingerência dos poderes políticos e das relações pessoais na indicação dos professores de ginásios e colégios. Ao zelar pela preservação da faculdade de filosofia como centro de excelência e “proteger o ensino contra as aventuras do autodidatismo e da improvisação cultural”, um Estado imbuído da tarefa de “realizar através da democracia uma verdadeira nação” (OFICIALIZAÇÃO..., 1948, p. 3) garantiria o respeito ao direito adquirido pelos licenciados (NOTAS..., 1947i, p. 3). Para resolver a questão da formação e do recrutamento do magistério secundário, problemas cruciais, a política desejável e recomendada ao legislador era retroceder ao tempo anterior a 1937, quando se consagrou em lei a exigência de qualificação universitária para o provimento das cadeiras do ensino secundário (NOTAS..., 1947h, p. 3).

Entretanto, se a reforma de 1942 não estava redundando em melhorias reais para o ensino do país, isto se devia menos ao ideal que a animara e à letra que a fundamenta, e mais à precariedade com que a sua realização concreta vinha-se dando. Não cabia, portanto, derogar os atos da lei vigente em favor de outros, mesmo porque eles mal haviam completado quinze anos, e porque novas reformas trariam sempre, em seu período de transição, vícios e defeitos que acabariam por se tornar os vícios e defeitos da própria reforma. Ramos de Carvalho, ainda como colaborador, defendia em 1946 para os problemas do ensino secundário a “solução gradativa” do *planejamento*, com objetivos definidos e claros, economia de esforços e gastos:

[...] só assim poderemos evitar os desequilíbrios que as modificações radicais provocam e dar a noção de uma continuidade que só ela poderá garantir a eficácia de uma política educacional. Se um sistema tem defeitos, corrija-mo-los ao invés de substituir o sistema inteiro por outro. Apenas desse modo colheremos a lição da experiência, transformando-a em guia de nossos ideais (CARVALHO, L., 1946b, p. 4).

*OESP* e Ramos de Carvalho não divergem, portanto, dos princípios da lei federal, mas dos meios pelos quais o Estado procurava garantir a sua implantação. Faltava ao governo federal uma noção clara da tarefa educacional como política de Estado, pela qual lograria realizar os objetivos conscientemente estabelecidos. A permissividade para com

a iniciativa privada vinha comprometendo essa realização, na medida em que os diferentes estabelecimentos de ensino, estribados em interesses comerciais ou confessionais, desviavam os altos propósitos do ensino (tais como alfabetizar as massas, difundir a moralidade e a cultura e formar as elites) em favor daqueles interesses particulares. Para Ramos de Carvalho, enquanto não houvesse a “consciência da necessidade das tarefas educacionais como dever precípua dos Estados”, todas as reformas resultariam inúteis (CARVALHO, 1946a, p. 4).

Assim, os editoriais não defendem a adoção de novas reformas, posturas ou medidas que já não tivessem sido tomadas. Querem, sobretudo, o retorno a um modelo de administração da educação que teria sido criado e posto em prática no estado de São Paulo a partir dos anos 1930, mas descontinuado pelo governo da ditadura. Esse retorno reivindica a plena autonomia perdida com os desdobramentos da Revolução de 1930, que poderia ser restituída no campo do ensino pela nova LDB e que haveria de beneficiar o estado de São Paulo, considerado como o único dotado das condições econômicas e educacionais que permitiriam a execução de um plano de ensino de grande envergadura (NOTAS..., 1948a, p.3; AINDA..., 1949, p. 3)<sup>40</sup>. Especialmente no caso do ensino secundário, defende-se que não estaria em situação "tão lamentável" se os administradores não tivessem se afastado deliberadamente das normas estabelecidas pelos fundadores da USP (NOTAS..., 1947f, p. 3), pois “o governo Armando de Salles Oliveira, com a esclarecida política educacional que inaugurou, não representou apenas um acaso feliz em nossa vida republicana, mas sim, a consolidação de uma obra de idealismo que incorporou o sonho das gerações passadas”. A centralização administrativa teria levado o governo federal a abandonar esse trabalho, uma vez que muitas medidas positivas que poderiam ter sido adotadas “tiveram que ser suspensas pelo simples fato de não disporem os outros estados de recursos econômicos e culturais para realizá-los” (NOTAS..., 1947c, p. 3). Como em uma reedição da antiga imagem da locomotiva que

---

<sup>40</sup> A expectativa do jornal com relação à LDB era politicamente coerente com o pensamento dos liberais paulistas. Em 1947, *OESP* a assentaria nos seguintes termos: "Agora que voltamos à atmosfera saudável da vida democrática [...] impõe-se-nos a recuperação integral da obra da qual fomos pioneiros. [...] De acordo com a atual Constituição, esperamos que essas diretrizes, com grande plasticidade, assegurem às unidades da Federação maior autonomia de iniciativa e de administração nas questões de ensino. Parece-nos que essa é a mais importante de todas as medidas que deverão ser estabelecidas. Com autonomia poderemos assegurar, dentro das diretrizes nacionais, a supervisão estadual dos negócios do ensino" (NOTAS..., 1947c, p. 3).

puxava vagões vazios (LOVE, 1982, p. 24), a precariedade estrutural do resto do Brasil teria agido como verdadeiro obstáculo à implantação do modelo paulista. Fosse dada autonomia aos estados, São Paulo teria recursos econômicos e culturais suficientes para a implantação de uma política educacional eficiente (NOTAS..., 1947d, p. 3).

O problema do ensino secundário foi posto em tão claros termos, há mais ou menos doze anos, que se tivéssemos apenas seguido prudentemente as normas então traçadas, de modo algum nos poderíamos encontrar na posição em que hoje nos achamos. E não se diga tratar-se de tarefa difícil. Bastaria concretizar as normas indicadas pelos criadores da Universidade de São Paulo, adotando-se medidas provisórias para aqueles problemas mais difíceis de resolver (NOTAS..., 1947f, p. 3).

### **As faculdades e a formação do professor secundário**

Em vários artigos repete-se que o problema fundamental do ensino secundário brasileiro residia na formação e no recrutamento do professorado (NOTAS... 1948b, p. 3). Além de promover a elevação daquele grau de ensino, a estruturação da carreira dos licenciados e o estabelecimento de padrões de vencimento condignos à categoria viriam a agir positivamente para a consolidação das próprias Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, pois, por proporcionarem aos licenciados o acesso a uma carreira compatível com suas altas aspirações, teriam seus cursos procurados em escala maior e crescente (A PROPÓSITO... 1953, p. 3). A defesa incondicional da íntima articulação entre ensino superior e ensino secundário justifica que a obstinada luta pelo saneamento e reestruturação do primeiro seja tomada pelo periódico como a própria luta pela solução de uma “crise educacional” generalizada.

Como foi visto, para *OESP* a “verdadeira” concepção de universidade era a dos idealizadores da USP, ou seja, aquela cujo modelo era um organismo universitário formado da reunião de escolas superiores, tendo como “base” e “cúpula” a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Ao comparar a criação de Salles Oliveira com as “universidades” criadas pela ditadura, o jornal entende que a essas faltavam o sentido e o espírito contidos na realização daquele “grande líder democrático”, cujo ato fundamental fora repelir a improvisação de oportunistas nas cátedras dos institutos então criados. As universidades da ditadura, ao contrário, tiveram suas cadeiras ocupadas por pessoas

despreparadas, mas ávidas de renome, que com seu consórcio contribuíram para que elas passassem a ostentar o mero rótulo de universidade, “sem nada corresponder à missão de que esse instituto deve estar investido” (NOTAS..., 1947c, p. 3).

As faculdades de filosofia que fossem criadas sem “condições mínimas” de instalação (além de corpo docente qualificado, deveriam ter laboratórios, museus, recursos técnicos e financeiros suficientes para o ensino e para os “altos estudos”) tenderiam a se transformar em meras escolas normais para a formação do professor secundário. O jornal afirma que a localidade em que se pretendesse instalar uma faculdade de filosofia já deveria estar mergulhada em um “caldo de cultura” que requisitasse a existência de cursos de investigação desinteressada em ciências humanas (NOTAS..., 1947a, p. 3) e que só deveriam ser criadas novas universidades quando os meios educacionais estivessem disponíveis a servir à consecução dos fins e ideais de uma verdadeira universidade, que é um “estilo de vida” determinado pela convivência de membros solidários em ideais e fins; uma “maneira de ser e agir” jamais factível sem a condição material garantida pela sua existência (NOTAS..., 1947j, p. 3).

De “pedras angulares do ensino superior”, núcleos de trabalho comprometidos com a investigação “pura e desinteressada” e com a formação dos quadros docentes das escolas médias do país, as FFCLs deixariam assim de acompanhar o progresso das investigações científicas (CONGRESSO..., 1953, p. 3). A redução das faculdades de filosofia a escolas normais constituiria, assim, o resultado mais imediato e daninho de sua multiplicação (NOTAS..., 1948c, p. 3; NOTAS..., 1948d, p. 3), pois o que se pretendia era aumentar o número de professores, conferindo-lhes um título que não correspondia às “autênticas exigências de uma formação genuinamente universitária” (NOTAS..., 1948b, p. 3).

Nos editoriais contra a multiplicação das escolas de filosofia, bastante frequentes nos anos 1940 e 1950, identifica-se a reação vigorosa de *OESP* ao crescimento do ensino superior no estado e no país, de modo inteiramente similar ao que fazia com relação ao secundário: os movimentos são explicados como o resultado da “mercantilização” e da intervenção “politiqueira” do governo estadual nos assuntos educacionais. Com o argumento de que seria pré-requisito para a instalação de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras a existência de um “caldo de cultura” que estivesse a exigir os estudos



desinteressados, *OESP* estipula um critério que justifica a manutenção de apenas um centro de excelência, uma vez que, em todo o estado, só a cidade de São Paulo parecia demandá-lo. Nos editoriais contra a "cogumelagem" das escolas superiores reclamam-se mais verbas e mais apoio para a USP, em vez de promover a criação de outros centros, para que se reservasse à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo a formação de professores secundários, disseminadores da "mentalidade média nacional".

*OESP* não se limitou, entretanto, a reagir com denúncias, repreensões e recomendações diante do "derrame" de estabelecimentos de ensino secundário e superior. Além de repetir incansavelmente os princípios que regiam o seu entendimento do que deveria ser um sistema educacional orgânico e "verdadeiramente democrático", apontava o que deveria ser um ensino secundário ideal. Para tanto, Laerte apoiava-se no conhecimento de história da educação que ministrava em sua cadeira na USP ao defender dois modelos de ensino secundário já experimentados no passado educacional brasileiro: os liceus do século XIX, pela formação humanística ministrada, e o Colégio Universitário anexo à universidade, por seu caráter propedêutico ao ensino superior. Quanto à orientação humanística, esta se perdera na ditadura varguista, quando os "ginásios novos" teriam sido investidos do "caráter pragmático" de uma "escola para o trabalho nacional", distorção que Azevedo (1960, p. 263-6) repudiara em 1926, recomendando que nos "princípios orientadores" do plano de estudos secundários não entrassem "cogitações profissionais e, portanto, especializações de qualquer natureza".

De acordo com *OESP*, a reforma dos ginásios teria decorrido do erro de "nossos educadores" em "proclamar que o mal dos liceus era o programa de formação literária e retórica a que obedeciam" e responsabilizar por todos os nossos males "o bacharel", por sua cultura ornamental, distante do trabalho, do espírito de pesquisa e da realidade. Daí a natureza das matérias lecionadas nos ginásios novos, que teriam feito deles escolas mais próximas dos institutos de ensino profissional do que dos velhos liceus (ESPERANÇOSA..., 1948, p. 3)<sup>41</sup>. Essa nova configuração dos ginásios enfraquecia, além disso, a antiga ligação entre os ensinos secundário e superior, pela qual se davam

---

<sup>41</sup> Nesse trecho, o editorial atribui a depreciação do bacharel à "nossa sociologia nascente", indicando que o jornal discordava da marcante interpretação de Sérgio Buarque de Holanda no capítulo VI de *Raízes do Brasil* [1936].

aos estudantes "os rudimentos de uma formação propedêutica indispensável aos cursos universitários", transformando-os "num simples *curso de continuação* do ensino primário [e] sacrificando, desta forma, um de seus principais objetivos, a saber: preparar os alunos para o ingresso nos estudos universitários" (COLÉGIO..., 1951, p. 3).

A fim de suprir a lacuna deixada pela extinção do tipo de ensino ministrado pelo liceu imperial no que tange à ligação do segundo ciclo do ensino secundário com o superior, o jornal defende a reabilitação do Colégio Universitário, "feliz experiência realizada nos primeiros anos da Universidade de São Paulo" e interrompida pelos decretos da Reforma Capanema, justamente no momento em que "começava a apresentar excelentes resultados". Na opinião do jornal, se aquela reforma permitiu "a difusão do ensino propedêutico universitário" nos centros urbanos e no interior do país, ela também trouxe a "inevitável decadência dos padrões pedagógicos e o conseqüente sacrifício do nível e da eficiência da aprendizagem", pois

[...] o certo é que os atuais colégios, no que se refere às necessidades do ensino superior, deixam muito a desejar. A rigidez de seu currículo, com apenas dois tipos de organização curricular, quando as escolas superiores pela sua diversidade reclamam modalidades de ensino propedêutico mais próximas e ajustadas às suas necessidades, patenteou a ineficácia do ciclo colegial do curso que, ao lado de outros objetivos, deveria estar a serviço das universidades e dos institutos universitários isolados (COLÉGIO..., 1955, p. 3).

O Colégio Universitário atenderia melhor às exigências da universidade, porque trazia diversas seções com currículos próprios, de acordo com as necessidades de cada uma das escolas universitárias. Sua implantação traria como vantagens imediatas a possibilidade de reduzir o currículo da escola secundária e de promover modificações nas disciplinas que a integram, de modo a "favorecer os ideais de uma educação humanística, compreendida em função dos interesses espirituais do nosso tempo". Desse modo, o Colégio Universitário poderia oferecer "um ensino de matérias básicas para os conhecimentos de nível superior" somado a disciplinas de cultura geral, "com o objetivo de evitar os prejuízos de uma especialização precoce" (CURSO... 1953a, p. 3). Seria desejável, portanto, restituir a organização assinalada na Reforma Francisco Campos, de 1931, em que o ensino secundário deveria durar sete anos (cinco anos de "curso fundamental" e dois de "curso complementar"), tendo o segundo ciclo o objetivo de

promover a adaptação dos candidatos a cursos superiores em suas três diferentes seções, diretamente relacionadas às áreas em que esses eram divididos. Com isso, de acordo com Chagas (1980, p. 48), “o plano de 1931 de tal modo vinculou os ‘cursos pré’, como eram comumente denominados naqueles dias, a determinadas carreiras de nível universitário, que acabou, de fato, por estruturar o ensino secundário com cinco anos e acrescer o superior de dois”.

Novamente, a defesa que o jornal faz do Colégio Universitário, experimentado pela Universidade de São Paulo em fins dos anos de 1930, era inteiramente coerente com a posição das faculdades de filosofia então existentes. Um mês antes de serem publicados os comentários anteriormente reproduzidos, o jornal noticiava as propostas aprovadas no Congresso das faculdades de filosofia, realizado a propósito da iminência da LDB. Uma delas consistia justamente na substituição da terceira série do segundo ciclo e em sua modificação para complementar o primeiro, eliminando assim o curso “científico”. Com isso se reconhecia, segundo o jornal, “a necessidade de o ensino secundário se transformar num núcleo pedagógico de trabalho com um único objetivo: a formação humanística”. Os “cursos pré”, desejava-se nas faculdades de filosofia, deveriam ser orientados para as técnicas, ciências e letras, na órbita do ensino superior e visando ao preparo para este (CURSO... 1953a, p. 3).

De acordo com um contemporâneo de Ramos de Carvalho, Antonio Candido de Mello e Souza, que cursou entre 1937 e 1939 o Colégio Universitário anexo à USP, a opinião a respeito de sua qualidade – e dos benefícios de uma futura reabilitação – era a mesma. Para Candido (1999, p. 33), o curso complementar tinha a qualidade de “situar o estudante no ambiente universitário, como uma espécie de ensaio geral do curso superior”. Graças ao Colégio Universitário, prossegue, pôde-se melhorar a formação trazida do secundário e, ainda, abrir-se “para o universo da cultura superior” (Ibidem). Em outro depoimento, Candido lamenta a extinção do colégio – “ótima instituição, que não durou muito” – que lhe permitiu “sanar lacunas do secundário” (CANDIDO, 1998, p. 586-7).

O jornal entendia que as lacunas do secundário – que foram verdadeiros empecilhos para os estudantes das primeiras turmas da FFCL, cujos professores nem mesmo lecionavam em português – poderiam ser corrigidas na “antessala” da

universidade, desde que os estudantes passassem pelos estudos preparatórios ministrados no Colégio Universitário. Um melhor preparo dos ingressantes viria garantir que a formação oferecida pelas faculdades de filosofia fosse aproveitada ao máximo. Por esse motivo, defende que os colégios universitários ficassem subordinados à congregação e diretoria das faculdades de filosofia. E as maiores razões que se podiam invocar para justificar a medida eram as seguintes: a) as faculdades de filosofia ministram em seis cursos as matérias básicas de todas as escolas universitárias; b) só as escolas de filosofia cuidam da formação de professores.

Este é o ideal: o colégio universitário [...] deve fazer parte das faculdades de filosofia. E que de seu curso se encarreguem as cadeiras das mesmas escolas. Isto será sem dúvida medida de grande alcance para a formação do *espírito universitário*, que é uma das maiores lacunas de nossas instituições educacionais (O RESTABELECIMENTO..., 1949, p. 3, grifos no original).

A reabilitação do secundário como curso humanístico voltado para a cultura geral, e não para uma futura profissão, representava a possibilidade de realização de seu ideal, que não era a continuação do ensino primário, mas a preparação para o ensino superior, tal como se dava no século XIX e conforme registrava a história da educação. Tendo os seus currículos organizados de acordo com as necessidades do ensino superior “desinteressado”, o ginásio e o colégio não se ocupariam senão dos futuros produtores e transmissores da cultura, deixando aos demais ramos do ensino médio a tarefa de preparar os egressos do ensino primário para as profissões. Por último, mas não menos importante, o controle didático da universidade sobre o colégio traria a tão desejada articulação entre os graus de ensino, imaginada desde a fundação da universidade.

### **Considerações finais**

A postulação do problema educacional como “questão de princípios”, “ideal”, e sua vinculação direta com o progresso da república e da democracia, indica a perseverança de Laerte Ramos e de *OESP* na defesa do cerne educacional de seu projeto político e educacional, cujo ator principal seria o Estado educador. A educação seria o meio pelo qual um Estado democrático tornaria efetivos os princípios que o fundamentam, convertendo sua “essência” em realidade histórica e “deixando de ser um

sistema para se transformar em fato”. Para que isso acontecesse, deveria haver uma perfeita adequação entre fins (problemas que se reportam aos objetivos ideais, a uma pedagogia) e meios (conjunto de fatores necessários para a obtenção desses fins). Os fins da educação, ideias fundamentais diretoras do sistema educacional adotado, deveriam presidir o currículo, a graduação e a distribuição das matérias, constituindo em seu conjunto “um sistema puramente ideal – no rigoroso sentido kantiano” (CARVALHO, L., 1946b, p. 4), cuja eficácia condicionaria sua legitimidade e sua exequibilidade.

A ideia de levar a educação a todas as camadas da sociedade era considerada pelo jornal um imperativo da sobrevivência de uma nação democrática; afinal, só haveria democracia quando todos se tornassem cientes de seus direitos e deveres civis e, portanto, aptos a escolher seus líderes entre os que possuíssem capacidades intelectuais e morais para bem conduzir o país na direção do progresso (ENSINO..., 1950, p. 3; POLÍTICA..., 1951, p. 3). Contudo, *OESP* considerava que uma escola que não correspondesse à filosofia política do Estado e que fosse “despojada” de suas “funções sociais, políticas e éticas” atenderia apenas a interesses e éticas “particularistas”, transformando-se “numa agência antipolítica de deseducação das massas” (POLÍTICA..., 1954, p. 3). Em nome de uma “filosofia política do Estado”, que não era a vigente, mas a do grupo de intelectuais e políticos reunidos na órbita de *OESP*-FFCL, a “difusão” do ensino secundário não era sinônimo de democracia, uma vez que só deveria ser expandida a escola que portasse os “legítimos ideais educativos”, ou seja, a razão e a moral convenientes a um Estado liberal-democrático. De outra forma, as massas ora contempladas pelo poder público em suas demandas por acesso à escola poderiam tornar-se tiranas, oferecendo riscos à própria democracia.

Para *OESP*, o ensino secundário fazia parte dos planos de democratização do ensino, mas obliquamente, ou seja, ao formar a base ideológica de uma elite consciente dos compromissos do Estado democrático, no que toca à condução de uma política educativa hábil para formar o cidadão de que o regime necessita. A peça-chave da democratização, ou ainda, da extensão da escolaridade, continuava sendo a escola pública de nível primário e a subsequente ramificação profissionalizante de acesso vedado ao nível superior. A maior parte das intervenções relativas ao ensino secundário, elevado a tema fundamental da educação brasileira pela confluência entre os ideais da Comunhão

Paulista (CARDOSO, 1982) e o pensamento vigente na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, consistia de críticas à expansão desordenada das vagas e dos estabelecimentos de ensino, à perda de sua orientação humanística, ao não aproveitamento dos licenciados, à decorrente multiplicação das instituições que diplomavam professores secundaristas e às políticas de equivalência encetadas pelo Estado. A fração propositiva do discurso de *OESP*, para além da repetição dos velhos princípios e da crítica “udenista” ao clientelismo, consistiu em aconselhar ao legislador o retorno aos liceus do século XIX e à experiência do Colégio Universitário, encarecendo a reabilitação do caráter humanista do ensino secundário e, além disso, propugnando o controle do segundo ciclo propedêutico pela direção das faculdades de filosofia. Por esse modelo, o secundário deveria permanecer fiel às suas funções no arcabouço educacional da Comunhão Paulista: formar a cultura média nacional, selecionar e preparar para o ensino superior humanístico e desinteressado uma elite condutora sustentada por legítimo sufrágio.

## **Fontes**

### **Artigos de jornais**

A PROPÓSITO da carreira do licenciado. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, p.3, 26 jul. 1953.

AINDA a lei 497. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, p.3, 12 nov. 1949.

ASSUMIU o novo reitor da Universidade de Brasília. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, p.3, 9 set. 1965.

BASES e diretrizes da educação. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, p.3, 6 mar. 1949.

CARVALHO, Laerte R. Do ensino particular. *O Estado de S. Paulo*, p.4, 4 ago. 1946a.

CARVALHO, Laerte R. Reforma e planejamento. *O Estado de S. Paulo*, p.4, 6 ago. 1946b.

CARVALHO, Laerte R. Do professor secundário. *O Estado de S. Paulo*, p.11, 27 out. 1946c.

COLÉGIO universitário. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, p.3, 12 ago. 1951.

CONGRESSO de faculdades de filosofia. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, p.3, 21 jun. 1953.

CRIAÇÃO de novos ginásios. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, p.3, 24 jul. 1949.

CURSO pré-universitário. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, p.3, 19 jul. 1953a.

CURSO pré-universitário. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, p.3, 23 ago. 1953b.

ENSINO e recuperação democrática. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, p.3, 8 out. 1950.

ESPERANÇOSA expectativa. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, p.3, 4 jan. 1948.

NOTAS e Informações. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, p.3, 4 fev. 1947a.

NOTAS e Informações. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, p.3, 13 abr. 1947b.

NOTAS e Informações. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, p.3, 25 maio 1947c.

NOTAS e Informações. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, p.3, 4 jul. 1947d.

NOTAS e Informações. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, p.3, 24 jul. 1947e.

NOTAS e Informações. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, p.3, 16 ago. 1947f.

NOTAS e Informações. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, p.3, 17 ago. 1947g.

NOTAS e Informações. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, p.3, 21 ago. 1947h.

NOTAS e Informações. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, p.3, 27 set. 1947i.

NOTAS e Informações. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, p.3, 18 dez. 1947j.

NOTAS e Informações. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, p.3, 3 abr. 1948a.

NOTAS e Informações. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, p.3, 10 abr. 1948b.

NOTAS e Informações. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, p.3, 3 mar. 1948c.

NOTAS e Informações. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, p.3, 7 mar. 1948d.

O RESTABELECIMENTO do colégio universitário. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, p.3, 31 jul. 1949.

OFICIALIZAÇÃO do ensino secundário. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, p.3, 6 jun. 1948.

POLÍTICA e educação. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, p.3, 4 nov. 1951.

POLÍTICA, educação e moralidade. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, p.3, 13 jun. 1954.

ROQUE SPENCER e a história das ideias no Brasil. Entrevista a Benedito Ferri de Barros. *Jornal da Tarde*, São Paulo, p.12, 11 abr. 1987.

### **Obras, seriados, entrevistas**

AZEVEDO, Fernando. *A educação na encruzilhada*. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960.

CANDIDO, Antonio. Entrevista. In: SBPC. *Cientistas do Brasil*. São Paulo: SBPC, 1998, p. 583-602.

CANDIDO, Antonio. A Faculdade de Filosofia mudou o panorama cultural. *Revista ADUSP*, São Paulo, n. 17, p. 30-7, 1999.

DUARTE, Paulo. A criação da USP segundo Paulo Duarte. *Ciência Hoje*, vol. 3, n. 13, p. 40-4, jul.-ago. 1984.

LOURENÇO FILHO, M. B. Alguns elementos para estudo dos problemas do ensino secundário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, n. 40, p. 79-97, 1950.

MASCARO, Carlos C. Laerte Ramos de Carvalho, Júlio de Mesquita Filho, e *O Estado de S. Paulo* na História da Educação no Brasil. *O professor*, São Paulo, p. 4-5, ago. 1975.

MESQUITA FILHO, Julio de. *A crise nacional*. Reflexões em torno de uma data. São Paulo: Secção de Obras d'O Estado de S. Paulo, 1925.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Crise no ensino médio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.15, n.41, p.3-4, 1951.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1936)*. São Paulo: Seção de Publicações da USP, 1937.

## **Referências**

BEISIEGEL, C. R. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, Bóris (dir.). *História geral da civilização brasileira*. Tomo III, vol. 4. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995, p. 381-416.

BONTEMPI Jr., B. *A cadeira de História e Filosofia da Educação da USP entre os anos 40 e 60: um estudo das relações entre a vida acadêmica e a grande imprensa*. Tese de Doutorado em Educação. PUC/SP: São Paulo, 2001.

BONTEMPI Jr., B. Laerte Ramos de Carvalho. In: FÁVERO, Maria de Lourdes A.; BRITTO, Jáder M. (org.). *Dicionário de educadores no Brasil*. Da colônia aos dias atuais. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/MEC/INEP/COMPED, 2002, p. 674-80.



BONTEMPI Jr., B.; RIBEIRO, L. A. *O Estado de S. Paulo (1972-1977) e o ensino de 2º grau no processo de implantação da lei 5.692/71. Educação, Escola e Sociedade*. Montes Claros, v.2, n.1, p.7-30, 2009.

CAPELATO, M. H. R.; PRADO, M. L. *O bravo matutino*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CARDOSO, I. R. *A Universidade da Comunhão Paulista*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

CARVALHO, J. P. F. *A Campanha de Defesa da Escola Pública em São Paulo (1960-1961)*. Tese (Doutorado em Educação) – PUC/SP, São Paulo, 2003.

CARVALHO, M. M. C. *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista: Edusf, 1998.

CHAGAS, V. *Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus. Antes, agora e depois?* 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 1980.

HILSDORF, M. L. S. Francisco Rangel Pestana: O educador esquecido. In: *Prêmio grandes educadores: monografia premiada, 1987*. Brasília: MEC/INEP, 1988.

LARIZZATTI, D. S. S. “*A luz dos olhos de um povo*”: os projetos de educação do jornal *O Estado de S. Paulo*, 1920-1934. Dissertação de Mestrado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

LOVE, J. *A Locomotiva*. São Paulo na Federação Brasileira (1889-1937). Tradução de Vera Alice Cardoso da Silva. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1982.

LUCA, T. R. *A Revista do Brasil: um diagnóstico para a (N)ação*. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1999.

MOTTA, L. G. Apresentação. In: MOTTA, L. G. (org.). *Imprensa e poder*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002, p.13-28.

NAGLE, J. Educação na Primeira República. In: FAUSTO, B. (dir.). *O Brasil Republicano. Sociedade e instituições (1889-1930). História Geral da Civilização Brasileira*. Tomo III, vol.2. Rio de Janeiro/São Paulo: Difel, p. 261-91, 1977.

NEVES, L. M. B. P.; MOREL, M.; FERREIRA, T. M. B. (orgs.). *História e imprensa. Representações culturais e práticas de poder*. Rio de Janeiro: FAPERJ: DP&A, 2006.

NUNES, C. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, nº14, p. 35-60, 2000.

SPOSITO, M. P. *O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*. São Paulo: Loyola, 1984.

RODRIGUES, M. R. Agendando o Congresso Nacional: do *agenda-setting* à crise da democracia representativa. In: MOTTA, L. G. (org.). *Imprensa e poder*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002, p.103-23.

TRAQUINA, N. *O estudo do jornalismo no século XX*. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2001.

## CAPÍTULO II: VIDA ACADÊMICA, PROFISSÃO E IDEOLOGIA

### II. 1. **As sessões solenes da Faculdade de Filosofia: rituais da comunidade intelectual uspiana**

Para Randall Collins (1998), os intelectuais têm algo em comum com os demais grupos sociais: como todo grupo local, o agrupamento de que fazem parte liga-se fortemente a símbolos, com relação aos quais seus membros consagram pertencimento e se reportam em suas atividades criativas. Todavia, diferentemente dos grupos tipicamente locais, tais como tribos ou círculos de amigos, cujos “objetos sagrados” de culto e referência relacionam-se predominantemente à própria solidariedade e identidade, os intelectuais reivindicam para si símbolos universais e transcendentais, uma vez que constroem sua identidade de grupo com base em pontos de vista abstratos, sejam eles históricos, filosóficos, sociológicos ou psicológicos. Os símbolos dos grupos intelectuais, ou, para usar a linguagem de Collins, os “objetos sagrados” de seus rituais de interação, são criados em comunidades que se alargam internamente, orientando-se para as trocas entre os próprios membros, em vez de fazê-las com estranhos, e assim reivindicam o direito exclusivo de decidir sobre a validade de suas próprias idéias.

Embora Collins eleja como ritual de interação distintivo dos agrupamentos intelectuais as discussões, conferências e comunicações a respeito dos aspectos particulares de suas atividades, ou seja, as situações concretas em que estes se põem à parte das outras redes de vida social para se dirigirem exclusivamente uns aos outros, procura-se aqui compreender como modalidade de ritual de interação intelectual as sessões solenes de formatura da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo entre 1937 e 1951 – que não eram propriamente eventos científicos e nem reuniam apenas a comunidade intelectual – por sua importância na consagração de novas gerações aos “objetos sagrados” da comunidade intelectual, mediante construção de emoções distintivas em torno de símbolos e repetição da memória que os amalgama.

Desde 1937, ano em que Júlio de Mesquita Filho proferiu discurso na formatura da primeira turma, as sessões de abertura e de encerramento dos cursos da FFCL-USP

tornaram-se intensos “rituais de interação social”. Reunindo periodicamente autoridades, personalidades públicas, diretores, mestres e alunos, tais cerimônias congregavam os participantes em torno de uma causa (o esclarecimento e sua conversão em processo civilizador), de uma identidade (a de intelectuais) e de uma memória (a história reverente da USP e de sua FFCL). Nos rituais de formatura, tendo sido iniciados no idioma comum desde as cerimônias de abertura dos cursos, novos intelectuais eram designados e acolhidos pela comunidade que por meio dele se comunica.

Em 1969, em artigo publicado quando do falecimento de Júlio de Mesquita Filho, o ex-aluno e ex-professor da FFCL Laerte Ramos de Carvalho afirmou que, ao ler o discurso de paraninfo da primeira turma, percebeu que a “inadvertida opção” de ingressar naquela escola havia se transformado em uma das mais profundas decisões de sua vida. Compreendera que a opção que fizera e a carreira que escolhera transcendiam as limitadas esferas do exercício profissional para se transformarem na missão elevada de promover, com seus colegas, “o início da revolução espiritual brasileira, base e pressuposto da revolução nacional pela educação” (CARVALHO, 1969, p. 10) A leitura do discurso teria sido como uma iniciação, pela qual pôde sair do horizonte limitado e mundano da aspiração imediata a uma carreira profissional para “entrar no círculo das coisas sagradas”, no qual se admitem apenas os que, substancialmente transformados, aceitam dar as costas ao domínio proibido (DURKHEIM, 1996, p. 22).

Para os formandos da primeira turma, a emoção da iniciação fora sentida na cerimônia em que ouviram a mensagem lida pelo licenciado Raul Ferraz de Mesquita, os discursos de Antônio de Almeida Prado, diretor da Faculdade de Filosofia, as falas de João Cruz Costa, primeiro aluno matriculado e orador da turma, e do paraninfo Mesquita Filho. O tom geral é de júbilo religioso, ordenação dos que, ungidos pela cultura desinteressada, votaram vidas e inteligências ao progresso do conhecimento. As metáforas religiosas se sucedem, pontuando os objetos sagrados: “sagração do exercício do magistério”, “missão”, “vocação do sacerdote”, “profissão de fé”, “templo”, “religião da cultura paulista” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1973a).

A sessão de formatura foi realizada a 25 de janeiro de 1937, pois o dia do aniversário da cidade já havia sido escolhido pelos mentores para marcar a fundação da USP e para compor o seu brasão, que traz, ao fundo, o Colégio dos Jesuítas e, à frente,

uma árvore frondosa, a cujo tronco se enlaça uma faixa com os dizeres “Collegio 1554”, e em cuja copa se inscreve, sobre as páginas de um livro aberto, “Universidade 1934”. Na composição, a fundação da universidade reedita a da própria cidade, que, supostamente nascida de um colégio, mostrou neste seu primeiro ato a vocação e o fado de civilizar o país pela educação. A formatura da primeira turma se fez, pois, no dia 25 de janeiro, como cabia ao ritual de início de uma “era de renovação pedagógica” – como disse o diretor Almeida Prado. Mesquita Filho, em nome dos fundadores, anunciou aos formandos: “Encerrastes definitivamente um ciclo da nossa existência, para dar início a outro: o da nossa maioria cultural” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1937a, p. 198); assim dizendo, passou a falar-lhes do Brasil, da universidade e da missão dos egressos da FFCL.

O paraninfo lhes apresenta um panorama dos “estados de civilização” em convivência no território nacional: dos “agrupamentos primitivos” do Norte, ao “feudalismo” que se dilata de Nordeste a Sul, até o litoral do Sudeste, onde se encontram o Distrito Federal, São Paulo e parte de Minas Gerais, “único trecho de civilização industrial do complexo brasileiro”, região que atingira “maturidade plena” e pela qual “integra-se o Brasil no número de países evoluídos e que emprestaram à civilização moderna o seu feitio diferencial” ((UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1937a, p. 199-200).

Traçado o panorama, pergunta Mesquita Filho: “pois bem, senhores, para se haver com essa trama quase inextricável de terríveis problemas, com que conta o brasileiro?” Responde que contara sempre com os liberais das faculdades de Direito, Medicina e Engenharia, instituições a que se resumira o ensino superior brasileiro em mais de um século de vida política independente. Teríamos vivido, até então, em “inacreditável estado de indigência cultural”, que só começaria a ser rompida pelos professores formados na FFCL, a quem caberiam as tarefas de fazer progredir a ciência, produzindo trabalhos pessoais, e de dar exemplo aos estudantes, despertando neles “o gosto das pesquisas desinteressadas” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1937a, p. 200-3).

Mesquita Filho já havia ventilado que um dos fatores determinantes do caos político do país residia justamente na ausência de uma elite intelectual capaz de compreender os problemas nacionais e dar a eles solução adequada (MESQUITA

FILHO, 1925). A tarefa de preencher esse vazio estaria reservada à universidade, pois somente com a formação de uma nova elite seria possível afastar do poder as oligarquias atrasadas, permitindo que os homens educados nos padrões cívicos, morais e intelectuais do liberalismo formulassem “o problema brasileiro”. A eles caberia articular a coesão política a favor dos “interesses nacionais”, pois nem a massa inculta, nem os políticos de visão tacanha, têm capacidade de identificá-los.

Na universidade projetada por Mesquita Filho caberia à FFCL o papel de promover e divulgar a cultura livre e desinteressada, formando a elite de homens capazes de ver a sociedade sob o prisma do “interesse geral”, e não sob o dos interesses imediatos de uma categoria profissional. Tal ideia encontra-se no cerne da organização da USP, em cuja estrutura a FFCL “assume o significado do lugar onde o conhecimento pode ser elaborado dentro de uma perspectiva de unificação dos interesses sociais”, representando “a condição da conservação e reprodução do projeto de hegemonia cultural e política, de São Paulo e da Comunhão [Paulista], dentro da nacionalidade” (CARDOSO, 1982, p. 156).

Segundo Mesquita Filho, as finalidades para as quais surgira a FFCL eram as de formar os espíritos em condições de criar e praticar uma doutrina educativa que tivesse em vista assegurar a seleção de capacidades, de só pensar e fazer pensar “naquilo que moraliza, que não traz o lucro imediato, que leva o olhar a fixar-se alto e longe” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1937a, p. 204). Os fundadores pretendiam que esse foco de cultura desinteressada irradiasse para todo o país uma concepção nova, a combater a “velha e desagregadora idéia do saber pelo saber”, substituindo-a pela idéia do “saber posto ao serviço da coletividade”, e a dotar o país de um “cérebro poderoso e coordenador que, a coberto da transitoriedade dos governos, pudesse gerar o sentimento, a vontade, a organização e a disciplina intelectual a que os povos verdadeiramente fortes devem as suas melhores vitórias”.

Para Mesquita Filho, os “espíritos tacanhos” de nossos homens de cultura, “simuladores” desprovidos de originalidade e de poder de penetração na realidade do país, acabaram por envolver o país nos resíduos alienígenas da crise “em que agonizam as nações do velho continente”, uma vez que trouxeram para o Brasil “a contrafação das lutas em que na Europa se empenham, de um lado, os partidários do fascismo e, de outro

lado, sectários do comunismo”. Instilar na consciência coletiva a “mística nacional” é uma tarefa que o paraninfo atribui, mais do que aos licenciados, aos paulistas, “porque [...] o Brasil nada mais é do que um problema posto pelas bandeiras; e, ou nós, paulistas de hoje e de amanhã, o resolveremos, ou teremos irremediavelmente falido ante nossos antepassados”. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1937a, p. 205-6) Mesquita Filho dava aos paulistas um lugar de destaque e liderança na Federação, pois de São Paulo deveria partir a regeneração política, missão superior que, destinada ao mais desenvolvido dentre os estados, justificava a submissão de todos os demais a seu “imperialismo benéfico” (MESQUITA FILHO, 1922, p. 347-346), que retiraria a massa do estado inerte e faria com que ela seguisse o caminho aberto pelo bandeirante<sup>42</sup>.

Uma vez que era precisamente na FFCL que se pretendia formar a elite dirigente, depositava-se nela a essência do projeto político que Mesquita Filho representava. Ao mesmo tempo em que conferia aos formandos essa responsabilidade, o paraninfo lhes dava motivos para se orgulharem de sua superioridade. Se os desavisados das primeiras turmas ainda não o sabiam, ficaram então sabendo; os que não estavam presentes à cerimônia foram, entretanto, lembrados pelos paraninfos e oradores de outras sessões solenes, que se encarregaram de revivê-lo.

A segunda metade da década de 1940 marcou o fim da Segunda Guerra Mundial, com a revelação das atrocidades cometidas pelos governos totalitários com os quais o regime de Vargas flertara, e pelo início da Guerra Fria, que repercutia no Brasil nas medidas de rompimento de relações diplomáticas com a União Soviética e de cassação do registro eleitoral (e logo depois, dos mandatos de seus parlamentares) do Partido Comunista do Brasil. A frustração, com a eleição de Eurico Gaspar Dutra, dos que alimentavam as expectativas de democratização, somava-se ao aspecto sombrio do quadro internacional, tocando o ambiente universitário e pontilhando as falas das sessões solenes da FFCL da USP.

---

<sup>42</sup> A figura positiva do bandeirante, criada pelos historiadores do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo para representar a força civilizadora do povo paulista (FERREIRA, 2002), repetiu-se insistentemente nas sessões solenes da FFCL, desde o discurso de Mesquita Filho. Na formatura da turma de 1942, por exemplo, o paraninfo Jorge Americano assim exortou os bacharéis: “como eles, bandeirantes das selvas, nós, bandeirantes da cultura, somos chamados a estruturar a Pátria, dentro do continente, onde a civilização se salvará [...]. Bandeirantes da cultura, chegou a hora da definição cultural da América Latina [...]. Com a graduação de hoje, começa-vos a responsabilidade verdadeira, em que irradiareis o espírito universitário que temperastes” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1937a, p. 246).

No meio intelectual, um inquieto e amargurado Mario de Andrade promovia a revisão crítica do Modernismo e da geração de 1922 em intervenções de impacto como “A elegia de abril”. O texto, não por acaso, fez-se publicar no número inaugural de *Clima*, revista criada por um destacado grupo de alunos de mestres estrangeiros da FFCL que requisitava para si o legado modernista<sup>43</sup>. Nelas, Mario critica o movimento e a geração de que era grande expoente, procurando mostrar as insuficiências e a inconseqüência do Modernismo diante do drama social da época, e pregando um corretivo “compromisso” para as gerações vindouras. A crueza da realidade do pós-guerra e a falência do projeto nacional estadonovista esgotavam o tempo da indiferença, da abstenção do artista diante da realidade social e exigiam do intelectual a observância de uma certa ética de comprometimento e, enfim, a sua participação, “não se sabe se politicamente ou de alguma outra maneira” (LAHUERTA, 1997, p. 113).

A posição de Mario de Andrade, por tudo aquilo que passara a representar no campo cultural desde a eclosão do movimento modernista, não deixou de repercutir entre os aspirantes à condição intelectual. Ela aparece nas falas das sessões solenes da FFCL como desestabilizadora da ideia missionária original, à luz da qual os membros do agrupamento reformulam as orientações e mantêm a identidade, operando sobre os “objetos sagrados” de modo a unificar presente e passado.

A turma de 1950 escolheu como orador Dante Moreira Leite, que no discurso se define, e aos jovens de sua época, pela “ausência de finalidade distante”, a que faz com que os homens se apeguem às tarefas imediatas, todavia, não às mais necessárias. Esse comportamento justifica-se diante de um quadro geral de indefinição:

É que, se todos sentimos a inutilidade dos velhos caminhos, já agora incapazes de satisfazer às necessidades e aspirações humanas, sentimos também que ainda não encontramos o novo caminho por onde seguir e por onde levar conosco os nossos alunos e os mais jovens que nós. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1952, p. 71).

---

<sup>43</sup> Lahuerta (1997) cita duas intervenções de Mario de Andrade de teor semelhante ao de “elegia”: a conferência “O Movimento Modernista” (1942), no Itamaraty, e “A arte de servir” (1944), entrevista dada para a revista *Diretrizes Sobre o grupo Clima* como herdeiro do modernismo, ver PONTES, Heloísa. *Destinos mistos. Os críticos do Grupo Clima em São Paulo, 1940-1968*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.



Os velhos caminhos não poderiam ser seguidos, é certo, mas não havia por onde ir e para onde conduzir as novas gerações. Diante do impasse, entra em cena o intelectual, cuja condição e cujo papel na idade contemporânea deveriam assumir novas configurações:

Daí a necessidade [...] de distinguir entre informação e propaganda: pois, ao que tudo indica, não lemos nem ouvimos informações dadas para o julgamento do povo, mas temos simplesmente a propaganda, voluntária ou involuntária, que arrasta os homens para um lado e para outro, ao acaso dos temores fundados ou infundados, ou dos interesses legítimos ou ilegítimos dos dirigentes políticos dos diversos povos. [...]. A consequência dessa ordem de coisas é que passamos a lutar por palavras cujo verdadeiro sentido ninguém será capaz de nos explicar; passamos a lutar por falsos ideais e falsas aspirações (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1952, p. 71).

O jogo insistente de oposições indica o alto grau de indefinição, diante, especialmente, da complexidade da situação internacional, que confluía para a divisão do mundo em duas partes. O sentimento de impotência e de desesperança com relação ao futuro trazia dúvidas sobre o sucesso da profecia anunciada pelo paraninfo da primeira turma, ao impor aos formandos de 1950 a crua realidade das décadas passadas, em que se mostrara como a manipulação das massas havia-se convertido em instrumento político a serviço dos governos. Diante da propagação de “falsos ideais” e “falsas aspirações” pelos veículos de comunicação de massa, o intelectual deveria assumir o papel de juiz, promovendo a distinção fundamental entre informação e propaganda. Ao dizer isto, Leite provavelmente se reporta ao discurso do paraninfo da turma de 1948, Lívio Teixeira, em que este conclamara os formandos a compor uma geração de “verdadeiros intelectuais”, ou seja,

capazes de compreender até que ponto nossas idéias, as idéias que temos como verdadeiras e como princípios fundamentais da nossa vida, podem ser determinadas pelo meio em que vivemos, pela classe a que pertencemos. [...]. Compreendê-lo, é tornarmo-nos verdadeiramente conscientes e capazes de entender o mundo em que vivemos, capazes de julgar, de discriminar entre o que deve e o que não deve ser conservado. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1953a, p. 295).

O “verdadeiro intelectual”, para Teixeira, deve ser o homem de vasta e elevada cultura geral que se volta para o mundo em que vive a fim de julgar o que é e o que não é bom. É justamente a conjugação de suas capacidades ao grau de comprometimento com a

delegação social que o distingue das figuras do “simples erudito”, descomprometido com os rumos do mundo, e do “intelectual cooptado”, que, chamado a participar do Estado, compromete-se com o regime e sua propaganda<sup>44</sup>. Essa tarefa de ajuizamento, que dava ao intelectual a responsabilidade de guiar a sociedade para a democracia e o desenvolvimento, transcendia a lida com as ciências e as interlocuções estritamente acadêmicas para atingir as massas, mediante presença na educação e nos canais de comunicação, uma vez que “os verdadeiros intelectuais são homens de idéias claras e não de ideologias” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1953a, p. 195).

Os intelectuais da FFCL, “bandeirantes da cultura”, exortados a assumir cargos políticos e técnicos para promover a condução racional do país ao desenvolvimento econômico e à democracia, neste momento atribuíam a si a tarefa de ocupar, para o bem público, os lugares de onde poderiam ofertar ao povo a leitura autorizada da realidade social, acompanhada pela indicação dos bons caminhos a seguir para a realização daqueles fins primordiais<sup>45</sup>.

De forma provocativa, Mesquita Filho iniciara sua fala na sessão de formatura da primeira turma anunciando que o ato de entregar diplomas aos licenciados da nova faculdade era especial e não se igualava ao “ato banal e corriqueiro” pelo qual os formados em Direito, Medicina ou Engenharia eram considerados aptos a exercer suas profissões. Com isso, lançava às “faculdades tradicionais” tremendo insulto, apequenando os seus diplomas diante dos que ora se emitiam na FFCL. Para além do teor pessoal da crítica de um ex-aluno aos modos das Arcadas, o conteúdo e a intensidade das palavras de Mesquita Filho e, principalmente, seu impacto entre os presentes à solenidade, não só abarcavam questões mais relevantes, de que as maneiras bacharelescas eram tidas como sintoma, como respondiam à resistência das escolas incorporadas à ideia de uma universidade cujo centro fosse a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

---

<sup>44</sup> Para Lahuerta (1997, p. 106), o Estado Novo teria acolhido os intelectuais para os organismos estatais especialmente criados para que desempenhassem a função de “partido nacional de governo”, ou seja, a de promover a organização da sociedade, da cultura, da economia e do direito modernos. Para o autor, este movimento não poderia ser propriamente caracterizado como de cooptação, “mas de constituição de um novo bloco de poder com uma simultânea perspectiva autoritária e modernizadora, que busca consenso entre a intelectualidade chamando-a para participar do processo, realizando a fusão de modernidade e projeto nacional”.

<sup>45</sup> Essa consciência explica o investimento das primeiras gerações de formados na FFCL na carreira jornalística. Em 1946, o jornal *O Estado de S. Paulo* contratou para a redação de sessões especializadas os licenciados Décio de Almeida Prado, Lourival Gomes Machado e Laerte Ramos de Carvalho.

O discurso de paraninfo é, dessa forma, uma peça de guerra nas mãos do mentor e defensor desse modelo de ensino superior contra os interesses dos grupos por ele ameaçados, dentre os quais figuravam os que se opunham à tradição bacharelesca, mas que tinham seus próprios projetos de renovação e modernização das elites dirigentes, tais como os politécnicos, por exemplo. Esse discurso criou raízes, foi repetido e adotado pelos estudantes, produzindo a representação de que a FFCL foi vítima de incompreensão de “interesses mesquinhos” das outras faculdades, de “ciúmes” dos professores nacionais diante dos mestres da missão estrangeira, ou mesmo de “ignorância” generalizada sobre o que a instituição universitária representava para a cultura e o desenvolvimento nacionais.

A referência a esse tema retornou em 1951, por um dos diplomados em 1936, Eurípedes Simões de Paula, agora paraninfo. Para o catedrático, Mesquita Filho lançara “lenha na fogueira” ao proferir um discurso contendo “algumas verdades amargas [...], que causou grande repercussão e deu origem a grandes lutas para a nossa Faculdade”, das quais ela ainda não teria se desvencilhado (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1953b, p. 52-53). Referia-se, no passado, à expulsão dos estudantes de Ciências Naturais do prédio da Faculdade de Medicina, onde estavam provisoriamente alocados, e à reação dos professores da Escola Politécnica à medida de centralização das cátedras, que concentrava as disciplinas básicas de todos os cursos da universidade na FFCL, e as retirava dos professores das escolas incorporadas, para entregá-las aos professores estrangeiros<sup>46</sup> Referia-se, ainda, à contrariedade dos professores nacionais, preteridos diante dos mestres estrangeiros que vieram ocupar as cátedras.

O que havia de comum nessas manifestações, e que era traduzido nas sessões rituais como “incompreensões” das altas aspirações dos bandeirantes da cultura, portanto, como ignorância e mesquinhez diante dos benefícios civilizatórios das iniciativas em prol do controle da produção de ciência e da formação cultural pela FFCL, era a demonstração de que os ideais do grupo de Mesquita Filho não eram consensuais em todos os círculos da elite ilustrada paulista, cujas frações, em defesa de suas respectivas instituições,

---

<sup>46</sup> Foge ao escopo deste artigo o aprofundamento da reação aos professores estrangeiros, que na memória da FFCL figura como produto de “ciúme” dos incompetentes professores nativos (ver, por exemplo, *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 7, n. 18, 1994). Em tese de doutoramento, procurei desenvolver o tema, apoiando-me em Patrick Petitjean, para quem todo o processo de escolha, transferência e permanência dos mestres franceses em São Paulo apresenta-se crivado de acasos e conflitos, em contraste com a idílica memória perpetuada por seus ex-alunos (PETITJEAN, 1986).

reagiram à imposição unilateral de uma “integração universitária” pela qual fossem submetidas à Faculdade de Filosofia. Essa reação, diferentemente da interpretação pretendida na FFCL, não era motivada por conservadorismo e apego ao passado, mas pela pretensão dos grupos rivais em tornar viáveis os seus próprios projetos de modernidade, dos quais as instituições de ensino superior eram portadoras.

A Escola Politécnica de São Paulo, por exemplo, acusada de ser retrógrada por resistir à centralização das cátedras, ensaiara o seu próprio projeto universitário no início dos anos 1930, ao incorporar em seu regulamento profundas inovações. De acordo com Nadai (1981, p. 89),

O decreto de 1931, ao lado da manutenção dos diferentes cursos de engenharia que abrangia os mais diversos campos de conhecimento – da química à arquitetura, da mecânica à eletricidade – objetivava transformar a Escola Politécnica em um centro de pesquisa e de ensino no ramo científico, englobando desde o campo da Matemática, na qual já era reconhecidamente um dos grandes irradiadores, até a Física e a Química. Abrangia ainda os campos da Geologia e da Mineralogia, nos quais não possuía maior tradição. Movimento nesse sentido deve ter sido feito, tanto que no ano seguinte foi baixado o decreto federal 21.303 (18 de abril) que autorizava a criação da Universidade Técnica de São Paulo, cujo núcleo seria a Politécnica<sup>47</sup>.

Essa ideia, nada retrógrada, foi vencida justamente quando da instalação da USP, dois anos depois do decreto federal. Até então, a Poli orgulhava-se de ser a única escola superior que detinha o saber “positivo”, “verdadeiro”, e a decorrente responsabilidade de superar o atraso crônico em que o país se encontrava. Ainda de acordo com Nadai, parafraseando os professores Álvaro de Menezes e Alexandre de Albuquerque, “daí seus alunos se atribuírem a missão de ‘soldados do progresso’ empenhados na ‘Grande Cruzada’, que em nome da ‘Sciencia’ penetraria no ‘Grande Mundo’. Por esse imaginário, ela representava o ‘moderno’ em oposição à outra instituição tradicional de ensino superior – a Faculdade de Direito de São Paulo” (NADAI, 1981, p. 123).

É notável a semelhança entre os discursos de politécnicos e “filósofos”: em ambos aparece a ideia de missão em nome da ciência e da modernidade, tendo como adversários os bacharéis e como quimera o alinhamento ao mundo civilizado. No caso dos filósofos, o saber considerado mais importante para a formação das elites e, conseqüentemente,

---

<sup>47</sup> Sobre a polêmica envolvendo a FFCL e a Escola Politécnica de São Paulo, ver *Um conflito entre a Congregação da Escola Polytechnica e o Conselho Universitário da Universidade de São Paulo perante o Conselho Nacional de Educação*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1937.

para a condução da política, era o “conhecimento científico da sociedade”, detido pelo sociólogo. Por isso, tal pensamento engendrava, necessariamente, um modelo universitário em que a FFCL ocupava lugar destacado, pois “nela se formariam os cientistas sociais responsáveis pelo equilíbrio do organismo social” (CAPELATO, 1989, p. 145). Já na Escola Politécnica de São Paulo, assim como na do Rio de Janeiro e na Escola de Minas de Ouro Preto, a idéia de produzir elites “modernas” e dotadas de conhecimentos científicos fez prevalecer outro modelo, dito politécnico, que marca “o projeto de formação e a consolidação de uma elite técnica e científica capaz de responder a uma perspectiva de modernização, então em curso na vida brasileira, ainda sob o regime imperial” (ALVES, 1986, p. 65). Para Isidoro Alves, formar e graduar engenheiros (civis, industriais, de minas etc.) implicava a criação de um sistema que pudesse estabelecer hierarquias de saberes e, também, um novo modelo de reprodução que introduzisse na cena intelectual outros atores que não os bacharéis e literatos. Na medida em que o Estado passa a atuar como força dirigente na remodelação física dos centros urbanos emergentes, os engenheiros logo exerceriam o seu papel no boom experimentado pela engenharia nacional nas últimas décadas do século XIX. Para além de um engenheiro, tratava-se de formar um politécnico, ou seja, tratava-se de construir uma categoria sociologicamente consistente e que pudesse intervir como instância identificadora (ALVES, 1986, p. 67).

A modernização, tomada como objetivo indiscutível e tarefa dignificante, não era assunto e interesse exclusivo da elite responsável pela criação da USP, mas dos grupos que desde os fins do século XIX lutavam pela união, por parte da ciência e do Estado, de diferentes projetos de formação das elites dirigentes. Essa luta, que se traduziu em disputas por modelos de ensino e de formação e pela definição de uma hierarquia de saberes, opôs politécnicos, médicos e “filósofos”, que se insultavam mutuamente usando termos como “velho”, “tradicional” e “retrógrado”. No recinto de cada uma delas, é claro, “novo” era um atributo exclusivo.

O estado de permanente alerta contra o inimigo externo aparece na memória dos ex-alunos da FFCL na recordação do Estado Novo, em que se teria tentado destruí-la. O ex-aluno e ex-professor Erasmo Garcia Mendes (PAVAN et. al., 1993, p. 206) explica que a nomeação de Adhemar de Barros para a interventoria em São Paulo teria afetado

diretamente a escola, pois o perrepista “não via com bons olhos a criação de Armando, isto é, a FFCL. Nisso, era acompanhado por outros setores da sociedade conservadora, entre os quais a Igreja, que julgava essa faculdade um antro de ateísmo”.

Com efeito, Adhemar de Barros nomeou para a direção da FFCL um dos mais antigos e ferrenhos inimigos da instituição, Alexandre Corrêa. Disposto a modificar os contratos, suprimindo as cláusulas que previam reajustes de salário, o católico da Faculdade de São Bento também teria tido a intenção de desdobrar a Cadeira de Filosofia, a fim de nela introduzir o ensino de Santo Tomás de Aquino. Embora a memória da FFCL conte que Alexandre Corrêa fora nomeado com o objetivo de cerrar-lhe as portas, o fato é que nenhuma de suas iniciativas ameaçou seriamente a sobrevivência da instituição, a não ser que se considere com tais o esmero em dificultar a vida dos mestres franceses e o desejo de alterar as diretrizes da Filosofia ensinada, então a cargo de Jean Maugüé, um protestante francês esquerdista, ligado à Frente Popular. De todo modo, a memória da FFCL registra que, quando os alunos de Jean Maugüé apoiaram ostensivamente a manutenção do cargo de seu professor, Corrêa demitiu-se (PETITJEAN, 1968, p. 324-325) – em ato de pouca perseverança, da parte de quem havia sido incumbido de tão grave missão.

Da mesma forma, a memória registra que Alfredo Ellis Jr., um nacionalista, fora nomeado diretor da FFCL com o propósito de “liquidar” a instituição ou, ao menos, substituir os professores estrangeiros por nacionais. Não fez isto e nem aquilo, e a explicação corrente para o “fracasso” de sua iniciativa é bastante curiosa: segundo Ruy Coelho, “Alfredo Ellis tomou contato com os estudantes e mudou radicalmente de posição” (PETITJEAN, 1968, p. 325). Já Erasmo Garcia Mendes (PAVAN et al, 1993, p. 206) argumenta que a instituição foi salva da extinção ordenada por Adhemar de Barros graças à intervenção heróica de um de seus mestres estrangeiros em certa reunião do Conselho Universitário, havida numa manhã do ano de 1938, na Faculdade de Direito:

Para essa reunião foram convidados os professores [Ernest] Marcus e Luigi Fantappié. A proposta de se destruir a FFCL só não teve êxito porque, segundo me contou o professor Marcus, Fantappié emudeceu os conselheiros com uma brilhante defesa dos objetivos da Faculdade, mostrando que sua extinção seria um inconcebível retrocesso em termos culturais e científicos. Assim, o grande matemático italiano salvou a FFCL.

Chama a atenção o fato de que Fantappié, membro do partido fascista desde 1912 (PETITJEAN, 1986, p. 263), para quem os mentores da USP, mais tarde declarados antifascistas, haviam reservado uma cadeira que, segundo os próprios, não “ensina a pensar”, tivesse um prestígio tão grande no Conselho Universitário. Alegar-se-ia que influências políticas no ambiente do Estado Novo teriam levado um fascista a tal condição, mas apenas se a posição que Fantappié tomou no Conselho Universitário não tivesse sido contrária ao desiderato do interventor; e se o mesmo Fantappié não tivesse sido escolhido, em 1936, para ser relator de um anteprojeto de reforma estrutural da faculdade, no qual se propunha a separação das faculdades de ciências das de letras e filosofia. Para quem não podia “ensinar a pensar”, a presença do fascista Fantappié na definição dos rumos dessa instituição liberal é bem destacada. A propósito, a filiação de Fantappié ao partido fascista não costuma aparecer nos depoimentos dos mentores e dos ex-alunos da FFCL, assim como a de Francisco Piccolo, professor de literatura italiana, fascista desde 1922. A esse respeito, Paulo Duarte respondeu à *Ciência Hoje*:

[Ricardo Guedes (UFMG)]: É verdade que eles [os italianos] vinham, recebendo pelo partido fascista?

[Paulo Duarte]: Não, não. Não tinha nenhum fascista. Todos eles eram neutros ou esquerdizantes. Mas não teve nenhum fascista. Isso nós evitamos com muito cuidado. Porque eu já era raivosamente antifascista. E o Julinho também.

[Ricardo Guedes (UFMG)]: E mantinham um vínculo oficial com o Governo italiano?

[Paulo Duarte]: Mantinham, mas por burocracia, por assim dizer. Nunca fizeram política aqui. Nunca houve uma conferência desses italianos que fosse tendenciosa.

[Ricardo Guedes (UFMG)]: Nem o Fantappié?

[Paulo Duarte]: Nem o Fantappié, absolutamente. O Fantappié só fez Matemática. (DUARTE, 1984, p. 43).

As fontes que Petitjean reuniu não dizem o mesmo. De acordo com o autor,

o primeiro curso de Piccolo suscita diversos embaraços: ele faz a apologia do fascismo e de Mussolini. Paulus Aulus Pompéia conta também que Fantappié “chegava da rua, levantava a mão e fazia a saudação fascista”. Mesmo Wataghin faz a saudação fascista durante o primeiro curso, mas não a repete mais. Fantappié era responsável pelo grupo fascista, e somente Wataghin e Occhialini não assistem às reuniões do grupo (PETITJEAN, 1986, p. 264)

Durante o Estado Novo, importantes espaços passaram a se abrir na FFCL para os inimigos da escola, notadamente para os católicos, nacionalistas e anticomunistas, que se agregavam ao já complexo agrupamento de liberais, socialistas, comunistas e fascistas.

Talvez por não se ter batido contra esse movimento, a FFCL manteve-se em pé, ao contrário do que ocorreu com o Instituto de Educação, este sim, tido como inútil por professores como Fantappié<sup>48</sup>.

Como se deu, afinal, o relacionamento da FFCL com o Estado Novo, que supostamente a pretendia extinguir? Não há como responder, embora haja bons indícios dessas relações nas sessões solenes da FFCL, manifestos nas escolhas de paraninfos e em certas falas de professores e alunos oradores.

Em 1938, os trabalhos da escola haviam-se iniciado com a Aula Inaugural do catedrático de Biologia Geral, André Dreyfus, primeiro professor brasileiro contratado para a FFCL. Diante da presença das autoridades do estado, encabeçadas pelo interventor Adhemar de Barros, o professor não deixa de lhes creditar a manutenção da escola:

Graças ao atual governo, representado por Suas Excelências, os srs. Governador do Estado e Secretário da Educação e Saúde Pública, foi sabiamente mantida na Universidade essa instituição que é a verdadeira garantia do progresso da pesquisa científica em São Paulo (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1953a, p. 68).

Com efeito, durante o Estado Novo, verifica-se que nenhuma lei ou decreto estadual veio prejudicar a FFCL, como muitos esperavam que acontecesse com a nomeação do interventor. Muito ao contrário, como se deu com a aprovação, pelo legislativo paulista, do Regulamento da FFCL, em 1941, os poderes estaduais ouviram e atenderam os interesses daquela escola, conforme revela Dreyfus, em 1942, diante das autoridades presentes à sessão solene:

Conforta-nos sobremodo ver como o Governo de São Paulo, a quem neste momento estamos homenageando, mostrou compreender o alcance do que cabe à nossa Faculdade empreender, e estamos certos de que continuaremos a ser ouvidos e atendidos, pois, se muito já foi realizado, bastante ainda resta a fazer para que a Faculdade possa cumprir integralmente suas finalidades (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1953a, p. 41).

---

<sup>48</sup> O mencionado anteprojeto de 1936, apresentado à Congregação, do qual Fantappié era relator, propunha a redução da FFCL às seções de Letras e Ciências, e a criação de um “Seminário Pedagógico”, destinado a preparar os bacharéis para que se candidatassem aos diplomas de habilitação do magistério secundário. O anteprojeto já dispensava, portanto, o Instituto de Educação, excluindo as matérias componentes de seu currículo na formação do professor secundário pela Faculdade de Filosofia. Essa proposta expressava o pensamento da maioria dos professores estrangeiros, contrários às disciplinas pedagógicas, para os quais bastava a formação científica de qualidade para que o professor tivesse condições de operar a transformação do conteúdo aprendido em conteúdo a ser ensinado nas escolas normais e secundárias.



Não parece uma mera formalidade de anfitrião, a julgar pela ênfase com que em seguida Dreyfus refere-se ao Governo de São Paulo:

Voltaire, analisando a constituição chinesa, considera-a a mais sábia de todo o Universo, pois castiga o administrador que ao deixar o cargo, não for aplaudido pelo grande público. O que já tendes feito, Senhores administradores aqui presentes, é uma garantia de que ainda quando nos regesse a constituição chinesa dos bons tempos, nada teríeis a temer! (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1953a, p. 41).

Talvez por compreender o recado, no ano seguinte a Assembléia estabeleceu novos vencimentos para professores e assistentes da USP e aprovou o Regimento de Concurso para provimento dos cargos de professor catedrático e livre-docente da FFCL da USP. Foi, aliás, apenas em 1944, já nos estertores do regime, que um decreto-lei dispôs a subordinação da USP à Interventoria Federal.

Tendo atribuído ao entendimento, pelas autoridades, dos altos desígnios da universidade e da faculdade que supostamente desejavam fechar, Dreyfus ainda argumenta em favor da neutralidade da ciência, com o que o parece contornar problemas políticos. Na Aula Inaugural de 1938, concluíra deste modo uma digressão sobre o assunto:

As descobertas científicas, dando poder ao homem, dão-lhe, por isso mesmo a possibilidade de fazer o mal e assim, se a microbiologia e a química hão de ser desde logo condenadas, pois a guerra química já existe e a bacteriológica, ao que parece, virá breve, os demais departamentos da Ciência também forneceram, fornecem ou fornecerão armas mortíferas. Assim sendo, nenhum instrumento, nenhuma técnica deveria ser entregue à eterna criança que é o homem, pois tão depressa deles se apoderam, os utilizará contra os seus semelhantes. [...]. Não me cabe discutir o aspecto social deste problema, mas apenas afirmar que sobre a ciência não pode recair a culpa do mau emprego que, infelizmente, se tem tão largamente feito de suas descobertas (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1953a, p. 68).

A ciência aparece como um bem necessário e neutro, cuja destinação respeita apenas aos critérios éticos de um “homem” abstrato. Tal opinião é reafirmada em 1942:

A Ciência em si não é nem boa, nem má. É neutra. Cabe ao homem utilizá-la no bom sentido. Ninguém condenará a faca, pela simples razão de cortar-se, com ela, a criança, ou usá-la para o crime, o tarado. Cabe à humanidade não teimar em permanecer em um desses dois estados (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1953a, p. 99).

O argumento em favor da neutralidade e, portanto, do caráter apolítico da ciência pura, parece adequar-se ao momento em que assombrava a todos o destino que os países

industrializados, em guerra, vinham dando à ciência e à tecnologia. Entretanto, no âmbito local, proferido diante dos representantes de um regime que prezava o controle das mentes pela propaganda ideológica e cooptação de intelectuais, o discurso de Dreyfus cuida da própria sobrevivência da FFCL, fazendo calar o discurso político que animara a sua própria criação. Se o discurso do mestre era apaziguador, isso também se devia ao fato de os próprios alunos se mostrarem gratos, o que se expressa no gesto da turma de 1940, que escolheu “o senhor A. de Barros”, inimigo figadal da família Mesquita, para paraninfo. Na sessão de formatura, Adhemar de Barros não desperdiçou a oportunidade. Em discurso habilidoso, fez vibrar as palavras que soavam bem naquele recinto:

Deixais os bancos de uma Escola que, apesar de ser ainda muito jovem, tem prestado à cultura paulista serviços de extraordinário valor. [...]. Ser-me-ia fácil desenvolver diante de vós o meu conceito pessoal sobre a função das Universidades. Entendo, por exemplo, que estas têm de ser formadoras de elites intelectuais. Não lhes basta preparar o homem para o exercício de uma profissão. Devem elas, além disso, formar o homem para o mais árduo dos seus ofícios, que é justamente o ofício de homem, no seio da sociedade contemporânea, sob o patrocínio da civilização imortal. Precisamos de profissionais liberais, de técnicos e de pesquisadores, não há dúvida nenhuma. Mas precisamos, antes de mais nada, de homens, ou seja, de indivíduos que não se contentem com a erudição livresca, senão que façam do livro simplesmente um guia para as suas indagações pessoais (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1953a, p. 243).

É notável semelhança deste com o discurso de Mesquita Filho, para sempre lembrado como um “manifesto político” da USP. Os quinze anos de sua existência são enlaçados harmoniosamente por Adhemar de Barros quando, finalizando o discurso de 25 de janeiro de 1941, toma posse da história da cidade e da FFCL, manipulando desta forma as figuras evocadas em 1937:

A vossa festa de formatura coincide com duas datas memoráveis: a fundação da Faculdade de Filosofia e a fundação de São Paulo. Com relação à primeira, já vos disse tudo o que eu penso. A minha presença nesta solenidade é, por outro lado, um testemunho insuspeito do alto apreço em que vossa escola é tida nas esferas governamentais. Tendo sido a última a chegar, força é reconhecer que em breve tempo se integrou no concerto das demais escolas universitárias, fazendo-se digna das tradições que enfeitam o passado das irmãs mais velhas. Quanto à fundação de São Paulo, tenho certeza de que comungais comigo no entusiasmo que a grande data nos inspira. São Paulo é, no Brasil, uma das mais belas realizações do esforço, do carinho e da tenacidade dos homens. Os primeiros jesuítas que escalaram as montanhas, vencendo as surpresas e as insídias da floresta virgem, fincaram no planalto um marco indestrutível. Fundaram uma cidade e moldaram um temperamento. Ergueram o Brasil nas mãos e o colocaram no alto, a dominar as distâncias e os homens. Deram-nos uma cruz e um livro, como a quererem significar, por certo, num milagre de

intuição, que São Paulo haveria de crescer dentro da fé, sob a proteção da inteligência. Os séculos, nas vidas dos povos, contam muito poucos. São Paulo, não obstante, tem sabido aproveitar o tempo. A sua situação hoje, dentro do Brasil unido e próspero, uma situação inegável de domínio absoluto de todas as forças morais, intelectuais e materiais, tanto que a data natalícia da cidade assume hoje as proporções de verdadeira festa nacional. Haveis de ter sentido, com efeito, como eu tenho sentido, o calor e a intensidade do afeto que nos rodeia em nossa grande Pátria (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1953a, p. 244).

Em lugar do bandeirante, o jesuíta. Em lugar do choque entre “tradição” e “modernidade”, a harmonia das escolas que compõem a universidade. Em lugar do “imperialismo” paulista, uma superioridade moral aplaudida pela “Pátria”. O discurso de Adhemar de Barros traduz o significado da FFCL nos termos mais adequados ao regime, reforçando a herança cristã, a união nacional e o desejo de harmonia e paz social. A intervenção do “profano” no mundo do “sagrado” consumava-se, assim, pela apreensão das palavras e do direito de proferi-las, manifestando aos membros da “igreja” a sua necessária submissão à ordem de coisas mundanas que vigia para além de seus muros.

### **Fontes**

CARVALHO, L. R. O Brasil, a Cultura e a Universidade. *O Estado de S. Paulo*, p.21, 13/7/1969.

DUARTE, P. A criação da USP segundo Paulo Duarte. *Ciência Hoje*, vol. 3, n. 13, 1984.

MESQUITA FILHO, J. A Comunhão Paulista. *Revista do Brasil*, n. 84, 1922, p. 374-376.

MESQUITA FILHO, J. *A crise nacional*. Reflexões em torno de uma data. São Paulo: Seção de Obras de OESP, 1925.

PAVAN, C.; CUNHA, B.; MENDES, E. G.; COELHO, M. A. Faculdade de Filosofia da USP: lições inesquecíveis. *Estudos Avançados*, São Paulo, vol. 7, n. 18, p. 189-207, 1993.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo* (1936). São Paulo: Seção de Publicações da USP, 1937a.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo* (1950). São Paulo: Seção de Publicações da USP, 1952.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo* (1939-1949). São Paulo: Seção de Publicações da USP, 1953a.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo* (1951). São Paulo: Seção de Publicações da USP, 1953b.

### **Referências**

ALVES, I. M. S. Modelo politécnico, produção de saberes e a formação do campo científico no Brasil. In: HAMBURGER, A. I. et al. (org.). *A ciência nas relações Brasil-França* (1850-1950). São Paulo: Edusp/Fapesp, 1986, p. 65-76.

CAPELATO, M. H. R. *Os arautos do liberalismo*. Imprensa paulista 1920-1945. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARDOSO, I. R. *A Universidade da Comunhão Paulista*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1982.

COLLINS, R. *The sociology of philosophies*. A global theory of intellectual change. Cambridge, Massachusetts and London, England: Harvard University Press, 1998.

DURKHEIM, É. *As formas elementares da vida religiosa*. O sistema totêmico na Austrália. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FERREIRA, A. C. *A epopéia bandeirante: letrados, instituições, invenção histórica* (1870-1940). São Paulo: UNESP, 2002.

LAHUERTA, M. Os intelectuais e os anos 20: moderno, modernista, modernização. In: DE LORENZO, H. C.; COSTA, W. P. (org.). *A década de 1920 e as origens do Brasil moderno*. São Paulo: UNESP, 1997, p. 93-114.

NADAI, E. *Ideologia do progresso e ensino superior* (São Paulo 1891-1934). Tese de doutoramento. 1981. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1981.

PETITJEAN, P. As missões universitárias francesas na criação da Universidade de São Paulo (1934-1940). In: HAMBURGER, A. I. et al. (org.). *A ciência nas relações Brasil-França* (1850-1950). São Paulo: Edusp/Fapesp, 1986, p. 259-330.

## II.2. Escola Politécnica de São Paulo: produção da memória e da identidade social dos engenheiros paulistas

### Introdução

Ao mesmo tempo transmissoras de saber e lugares de sociabilidade, as universidades produzem uma riqueza simbólica que, zelosamente compartilhada por membros e egressos, tem sido relativamente pouco explorada por historiadores. Para Charle (1997), todavia, as universidades são lugares tão cruciais de cultivo e conservação da memória, que Nora (1984-88) não poderia tê-las dispensado da catedral que empreendeu em *Les lieux de mémoire*. Estimuladas por efemérides e apoiadas em políticas de restauro, organização e custódia, antigas escolas superiores de São Paulo têm oferecido um rico material memorialístico que perpetua, em palavras e imagens, um passado de personagens, tradições e mitologias que expressam muito bem o modo como se veem e como querem ser vistas e lembradas.

Afora os estudos nativos ou sob encomenda, que replicam e reforçam as crônicas institucionais e biografias ilustres, há teses acadêmicas que, no caso da Escola Politécnica de São Paulo (1893) da USP (1934), procuram objetivar a simbolização, desvendando o suposto real que se ocultaria sob os discursos<sup>49</sup>. Anunciadas como dialéticas, denunciam as representações dos engenheiros como falsificações para fins práticos e as reduzem aos interesses econômicos da classe social a que supostamente servem. Seu “discurso liberal” (NADAI, 1981, p. 13) responderia, assim, ao ajuste pela burguesia de seu poder econômico para o controle político e ideológico. O engenheiro seria, assim, um “intelectual orgânico” (KAWAMURA, 1979, p. 14) preposto à burguesia e limitado pelas condições estruturais que, até seu *telos* na fase industrial monopolista do capitalismo, constroem a categoria.

Como a oposição entre o saber técnico-científico e o bacharelesco é tratada como “falsa questão”, já que “no interior de uma divisão de esferas de poder e competências [...] [ambos] eficientemente se harmonizam como instrumento de controle da sociedade

---

<sup>49</sup> Refiro-me a Kawamura (1979) e Nadai (1987). Cerasoli (1998) diferencia-se dessas abordagens por analisar discursos e escritos, identificando os traços que caracterizam a identidade e os interesses dos engenheiros, evitando associá-los imediatamente à ideologia burguesa.

civil” (Janotti apud NADAI, 1987, p. 8), a tais estudos são indiferentes os processos de produção e sedimentação de identidades mediante os quais profissionais de escolaridade superior pleiteiam, contra os "práticos", lugares no mercado de trabalho e, contra outros grupos de elite, posições na burocracia e na política. Ainda que na pragmática política esta indiferença seja defensável, já que a resultante seria o controle das classes dominadas, do ponto de vista historiográfico a distinção é relevante. É plausível supor que um Estado coordene suas políticas conforme valores e prioridades orientados por grupos circunstancialmente influentes, como os médicos, que representam a sociedade como um organismo doente; os advogados, fiadores do estado de direito; os engenheiros, para quem o progresso e o trabalho são panaceias neutras para o bem estar geral<sup>50</sup>.

Projetar em grupos distintos e concorrentes uma identidade comum e um mesmo interesse faria supor que as finalidades últimas de uma classe produziriam a convergência, similaridade ou equivalência das "categorias sociais” (KAWAMURA, 1979, p. 11) nas quais ela se espraia. Por meio de separação, diferenciação e leitura diacrônica, entretanto, pode-se investigar como cada grupo social se apresenta em lutas concorrenciais, mediante as específicas práticas e representações que incorpora (CHARTIER, 1990). Ao aproximar-se dos indivíduos, antes de determinar-lhes as classes às quais pertencem, pode-se mostrar que mesmo “as palavras empregadas para designar os grupos, classificar os indivíduos, estabelecer hierarquias etc., não têm um valor em si, mas somente segundo o momento e o lugar em que foram empregadas” (CHARLE, 1993, p. 53).

Em contraponto aos estudos que se ocupam de identificar as posições sociais e o pensamento dos engenheiros no quadro das relações sociais essenciais do capitalismo, procuro descrever e interpretar os discursos e imagens que, alimentados e repetidos em sua instituição de formação, compõem o imaginário social, sustentam a identidade e dão sentido à missão da Escola Politécnica de São Paulo (Poli), articulando-os a fatores externos que os afetam e que desvendam os interesses da categoria, as hierarquias sociais

---

<sup>50</sup> Não por acaso, os que realizaram a passagem para a elite política são gratos às instituições que os prepararam. Paulo Maluf (1995, p. 22), ex-prefeito e ex-governador de São Paulo, declarou: “a passagem pela Escola Politécnica marcou a minha vida, não apenas em termos de formação profissional e formação de caráter, mas sobretudo por adquirir uma visão de mundo e dos problemas brasileiros a partir de um enfoque técnico, que com o tempo tornou-se base de minha carreira política”.

e os mecanismos dinâmicos de produção de memórias e identidades institucionais e profissionais.

Entre esses fatores estão o processo de regulamentação da profissão e de sua corporação, o plano geral e a estrutura da escola, as matrizes de referência organizacional e simbólica, os repertórios e acontecimentos manifestos em discursos. Pautado na hipótese de Sevcenko (2003, p. 28), de que “a palavra organizada em discurso incorpora [...] toda sorte de hierarquias e enquadramentos de valor instrínseco às estruturas sociais de que emanam”, mergulho nos discursos para investigar sua homologia com a construção do engenheiro como ser social, que passa, necessariamente, pela produção simbólica de seu nicho de formação, sociabilidade e credenciamento: a escola superior.

Para o inventário e análise do que pensavam e diziam os engenheiros da Poli recorri aos discursos de paraninfos e oradores nas sessões de formatura entre 1899 e 1910<sup>51</sup>. Por serem eventos performáticos e ritualísticos, nos quais se proclama a iniciação dos egressos na vida profissional, essas celebrações típicas das comunidades escolares são ricas em atos e falas que indicam como esses grupos se representam e representam a instituição, a história, a sociedade, sua missão e destino. Nas formaturas, como afirmou Fernando de Azevedo (s.d., p. 53), “há um instinto profundo de solidariedade humana e um nobre senso de continuidade”, além de “qualquer coisa de religioso nas homenagens que se prestam aos mestres e nas despedidas que se dão aos discípulos”:

A tradição de se investirem os estudantes a um de seus mestres a missão de os acompanhar, no ato de sua formatura, nasceu, com efeito, e se alimenta nas fontes vivas dessa solidariedade moral que liga, como os elos de uma cadeia, os mestres aos discípulos; os mestres de ontem aos de hoje, e os de hoje aos de amanhã; as gerações extintas que palpitam em nós às novas gerações em que vivemos e que levam para a vida, com a nossa experiência, toda a riqueza dos sonhos que não realizamos. (AZEVEDO, s.d., p. 53)

As refeições de grau integram de modo tão indissociável a vida das instituições de ensino que, como suas congêneres, a Poli estabeleceu em atos oficiais os espaços e tempos a elas destinados. O primeiro regulamento (SÃO PAULO, 1893, p. 7.910), define que deveria haver “um salão especial para o ato solene de formatura” e, para a

---

<sup>51</sup> Os discursos estão nos *Anuários da Escola Politécnica*, iniciados em 1899. Não foram publicados os discursos das turmas de 1911 e 1912 e não foram editados anuários em 1904, 1913 a 1931 e 1939 a 1945. O último volume foi publicado em 1947.

preservação da memória, um “Pantheon”, significativo nome de “uma sala destinada aos retratos ou fotografias dos alunos que terminarem os seus cursos e mais se houverem distinguido por seu talento, aplicação e procedimento”. As solenidades eram seguidas de uma missa em ação de graças e a Poli registrava em anuários suas atas e discursos. Antes, porém, de adentrar o recinto de solenidades, retrocedo às condições que tornaram possível a criação da instituição incubadora dos engenheiros de São Paulo.

Os cursos jurídicos surgiram em São Paulo e em Olinda no Primeiro Império, tendo em vista a formação de “homens hábeis para serem um dia sábios Magistrados, e peritos Advogados, de que tanto se carece; e outros que possam vir a ser dignos Deputados e Senadores, e aptos para ocuparem cargos diplomáticos, e mais empregos do Estado” (BRASIL, 1827). Ao longo do Império os bacharéis tornaram-se “os principais interlocutores e mediadores da representação jurídico-política da ordem social competitiva na sociedade brasileira”, figuras destacadas de um “Estado de magistrados” (ADORNO, 1988, p. 6; p. 92) e relevantes, numérica e qualitativamente, da elite política (CARVALHO, 1981). Como aponta Miceli (1979), passar pelas arcadas era como um estágio pelo qual os economicamente privilegiados acorriam às carreiras dirigentes, mas a tradicional e quase automática conversão do estudante de direito a membro da classe política começaria a se alterar a partir do final do século 19.

No que respeita à formação e ao mercado de diplomas, desencadeia o poder central um processo de recomposição e diferenciação do ensino superior, reagindo às demandas pelo preparo escolar necessário para o desempenho de funções em burocracias públicas e privadas e para a manutenção de ganhos familiares em vista das oscilações de uma economia dependente do mercado mundial (CUNHA, 2007). A facilitação do acesso ao ensino superior resulta das mudanças nas condições de admissão e da multiplicação das faculdades, em medidas sucessivas do governo federal, dentre as quais a equiparação dos estabelecimentos de ensino secundário e superior respectivamente ao Colégio Pedro II e às faculdades mantidas pelo governo federal<sup>52</sup> e a extinção do monopólio do poder

---

<sup>52</sup> A equiparação permitia aos ginásios estaduais organizados como cursos regulares e seriados que tivessem a prerrogativa de garantir acesso a qualquer instituição de ensino superior, sem a necessidade de exames (KULESZA, 2011). Em 1901, ela se estende aos particulares (CUNHA, 2007). Quanto às faculdades, mediante modelagem dos currículos conforme as federais e submissão à fiscalização, poderiam outorgar diplomas que garantissem “o privilégio do exercício das profissões regulamentadas em lei” (CUNHA, 2007, p. 158).



público na área do ensino jurídico. Essas medidas permitiram a disseminação de escolas superiores, tendo sido criados, de 1891 a 1910, 27 estabelecimentos: nove de Medicina, Obstetrícia e Farmácia; oito de Direito; quatro de Engenharia; três de Economia e três de Agronomia (MICELI, 1979; CUNHA, 2007)<sup>53</sup>.

Em São Paulo, a Escola Politécnica (1893), a Escola de Engenharia do Mackenzie (1896), a Escola Superior de Agricultura (1901), as escolas de comércio do Mackenzie (1890) e Álvares Penteado (1902), a Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo (1912) passaram a receber jovens em busca de profissões rentáveis e circunscritas à parcela escolarizada da população, procurando a reconversão de capital escolar em vista de aspirações maiores, dada a intimidade entre “doutores”, burocracia e classe política no país. Nos anos seguintes, a inflação de diplomas projetaria suas sombras sobre as arcadas, “celeiro que supria a demanda de elementos treinados e aptos a assumir os postos parlamentares e os cargos de cúpula dos órgãos administrativos, além de contribuir com o pessoal especializado para as demais burocracias, o magistério superior e a magistratura.” (MICELI, 1979, p. 35). Na virada do século, a Poli anunciava sua pretensão de formar uma nova categoria de homens escolarizados mas, desta feita, preparados para a vida prática.

Segundo Alves (1996), as escolas politécnicas desempenham papel fundamental na legitimação do engenheiro, pelo cultivo e transmissão do saber científico e pela conferência de um diploma oficial, pelo qual o Estado reconhece e atesta a competência que assegura monopólios e privilégios profissionais. Em seus programas cumprem com a formação de especialistas para constituir “uma categoria sociologicamente consistente e que pudesse servir como instância identificadora” (ALVES, 1996, p. 68). Assim como na Escola de Engenharia de Porto Alegre (1896), vários institutos aparecem como matrizes para a organização inicial da Poli, tendo em comum “a defesa do lugar central da técnica - e do aprendizado técnico - na formação profissional, e a refutação da orientação tipicamente ‘literária’ e jurídica do ensino básico e superior na tradição luso-brasileira” (HEINZ, 2009, p. 267).

---

<sup>53</sup> Seguiram-se críticas e resistências que determinaram as reformas de ensino de 1911 e 1915, alterando dispositivos de uniformização e controle desencadeados em 1891. Todavia, até a reforma de 1925, que intensificou o rigor dos vestibulares e adotou o *numerus clausus*, prosseguiu a expansão do ensino superior em estabelecimentos e alunos.

A Poli teria sido inspirada na experiência de Antônio Francisco de Paula Souza (1843-1917), seu fundador e primeiro diretor, em estabelecimentos de ensino técnico que conjugavam teoria e prática na formação de homens para enfrentar e resolver problemas reais. Nomeadamente, suas matrizes foram as escolas de Zurique e Karlsruhe, forjadas no modelo da *École Polytechnique de Paris* (1795), cuja missão original era formar alunos para os variados serviços de engenharia e para o livre exercício das profissões que demandassem conhecimentos matemáticos e físicos (ÉCOLE..., 1993)<sup>54</sup>. No projeto de lei que criaria o Instituto Polytechnico de São Paulo, dá-se ênfase à atividade industrial e ao ensino teórico e prático, aproximando-o mais das matrizes germânicas do que da francesa e revelando sua aplicabilidade na instrução da lei n. 26, que recomendava que a escola de engenharia fosse instalada na cidade “cujo desenvolvimento industrial for mais favorável à instrução prática dos alunos” (SÃO PAULO, 1892, p. 2.887).

Segundo Mayer (1987, p. 249), tendo as escolas secundárias e universidades europeias “quase congelado seus currículos tradicionais” no início do século 19, institutos foram fundados para dar espaço às ciências aplicadas e aos estudos e profissões práticas, diante das demandas de especialistas para uma burocracia centralizada. Na França, as grandes écoles - *École Polytechnique*, *École de Ponts et Chaussées*, *École des Mines* -, que proporcionavam ensino e graus práticos, não eram escolas de elite em termos de origens sociais dos estudantes, natureza curricular e destinação, embora contribuíssem para a elevação do prestígio individual em uma sociedade “protoburguesa” (MAYER, 1987, p. 258).

Na Alemanha o desafio da rápida industrialização acelerou, diante do classicismo e antimodernismo das universidades, o desenvolvimento de um sistema de institutos de ensino técnico e profissional do qual faziam parte as *technische Hochschule*, pioneiras no ensino profissional das ciências aplicadas e da engenharia. Elas “forneciam uma saída para os talentos de estudantes oriundos de escolas secundárias não-clássicas” (RINGER, 2000, p. 42), mas permaneceram, apesar da crescente importância funcional e numérica, em inferioridade acadêmica e social perante as universidades, tendo obtido o direito de conceder o título de doutor apenas no final do século 19 (MAYER, 1987; RINGER,

---

<sup>54</sup> Na França, a Convenção abolira as universidades em 1793. As escolas especiais, como a *École de Ponts et Chaussées* e a *École des Mines*, tornaram-se escolas de aplicação da *École Centraux des Travaux Publics*, depois *École Polytechnique* (CHARLE; VERGER, 2012).

2000). A Poli, a exemplo das europeias, tinha como objetivo suprir os estudantes com conhecimentos práticos e científicos, a fim de formá-los para o serviço da pátria. Não constava, explicitamente, entre suas finalidades a formação de elites, embora, como aponta Ficher (2005), a escola já tenha nascido ligada aos agentes e agências vinculados à administração pública, sendo custeada e oficializada pelo poder estadual.

A lei n. 26, de 1892, autorizava o governo a criar “uma escola de engenharia, destinada a formar engenheiros práticos, construtores e condutores de máquinas, mestres de oficinas e diretores de indústrias”. A lei n. 64, que criava o Instituto Polytechnico, definia-o como “escola superior de matemáticas e ciências aplicadas às artes e indústrias”, a oferecer “cursos especiais de engenharia civil, engenharia mecânica, arquitetura, química aplicada às indústrias, agricultura e ciências matemáticas e naturais”, além de um ensino preliminar, concentrado nas matérias que, pela lei anterior, seriam exigidas para o ingresso na escola de engenharia. Em 1893, a Poli surgiu como “escola preparatória” para os cursos superiores que seriam nela ministrados, seguindo o padrão dos institutos politécnicos germânicos (FICHER, 2005) e, ao que parece, contornando as dificuldades dos estudantes brasileiros nas matemáticas e nas ciências, dada a insuficiência dessas matérias nos currículos dos cursos secundários.

A Poli projeta, em sua criação, a expectativa de formar duas categorias profissionais: nos cursos especiais, engenheiros civis, arquitetos, agrônomos e industriais; nos cursos fundamentais, engenheiros geógrafos, condutores de trabalho, agrimensores, topógrafos, mecânicos, maquinistas e contadores. Seu segundo regulamento, de 1894, incluiu o curso especial de engenheiro-arquiteto e definiu sua dependência, assim como os de civil e industrial, ao curso fundamental, e permitiu que o título de contador fosse obtido mediante conclusão do preliminar; o de engenheiro geógrafo, pela conclusão do curso fundamental e o de agrimensor, pela adição de algumas cadeiras do curso geral às do preliminar (FICHER, 2005). A Poli se organizava para formar, em cursos longos, projetistas e construtores para posições superiores e de maior prestígio e, em cursos mais breves, seus auxiliares, atendendo assim à demanda de empregos secundários.

Na legislação transparece a filantropia liberal em matéria de instrução popular, fazendo crer que a Poli poderia atender também aos “desfavorecidos”. A lei n. 26 por exemplo, fixava o auxílio a “alunos pobres de reconhecido merecimento” e, em 1893, o

regulamento estipulava a admissão gratuita nos cursos de engenharia agrícola e de artes mecânicas de até vinte alunos pobres e, nos demais, de até dez alunos, escolhidos dentre os mais bem classificados nos exames de admissão. Isto implicava a aprovação em provas escritas e orais de língua portuguesa, geografia, noções de cosmografia e história geral; história do Brasil; aritmética, álgebra, desenho e geometria elementares, saberes que mal eram dominados pelos jovens que tinham acesso aos ginásios<sup>55</sup>. Não por acaso, sem ter matriculados, o curso de artes mecânicas foi extinto no ano seguinte à fundação<sup>56</sup>.

Em defesa da criação do Instituto Polytechnico, Paula Souza justificava sua necessidade pelo fato de que os que adquiriam escolaridade superior não tinham interesse pelos empregos secundários da indústria, imprescindíveis ao progresso nacional. Ao longo de seu desenvolvimento, porém, a Poli definiu-se como instituição de nível superior, exclusivamente, deixando aos egressos do Liceu de Artes e Ofícios “uma posição subalterna de mão de obra especializada a serviço das firmas construtoras de propriedade dos politécnicos e dos mackenzistas” (FICHER, 2005)<sup>57</sup>. Culminando um processo iniciado com as extinções dos cursos de engenheiro geógrafo, em 1902, e de mecânico, em 1908 (CERASOLI, 1998), a Poli encerrou, em 1911, logo depois de fundadas as escolas profissionais de nível pós-primário em São Paulo, todos os cursos de segunda divisão<sup>58</sup>. De acordo com o ex-diretor Fonseca Telles (apud MOTOYAMA; NAGAMINE, 2004, p. 53), a extinção desses cursos, que até 1907 haviam formado mais de 400 alunos, justificava-se pelo fato de a experiência ter provado que “o ensino da engenharia e a formação de condutores de trabalhos são coisas tão diversas que sua aproximação se torna prejudicial”.

---

<sup>55</sup> O ensino secundário era restrito aos que podiam pagá-lo, pois nem mesmo os ginásios públicos eram isentos de taxas, selos e contribuições. Como a União cuidava de manter o padrão do Colégio Pedro II e validar certificados para o ingresso em faculdades e não de expandir a oferta de vagas em estabelecimentos oficiais, o secundário permaneceu por muito tempo entregue à iniciativa privada.

<sup>56</sup> Em contrapartida, orientada pela máxima comitana de promover a “incorporação do proletariado à sociedade”, a Escola de Engenharia de Porto Alegre criou um instituto para meninos pobres, com ensino gratuito de artes mecânicas, gráficas, de edificações, marcenaria e carpintaria. A partir deste, toda uma rede de ensino técnico e profissional foi sendo instalada, de modo que ao final da década de 1910 os cursos superiores representavam “uma parte menor, embora muito prestigiosa” da instituição (HEINZ, 2009, p. 268).

<sup>57</sup> Ficher (2005) adiciona que a Escola de Engenharia do Mackenzie não tinha *status* semelhante ao da escola oficial, cujos graduados tinham preeminência no mercado de trabalho e nas entidades da categoria.

<sup>58</sup> Os cursos de primeira e segunda divisão foram instituídos pelo 3º regulamento, em 1897. Correspondiam à primeira divisão os cursos de engenheiro civil, industrial, agrônomo e arquiteto. À segunda, os de mecânicos, condutores de trabalhos, agrimensores, maquinistas e contadores (SANTOS, 1985).

Marcas de diferenciação social já se faziam presentes, todavia, nos artigos do primeiro regulamento que tratam da conferência de títulos: enquanto os de engenheiro civil, industrial ou agrônomo deveriam ser conferidos “em sessão pública da congregação, em dia marcado para esse fim, com a maior solenidade, na forma do programa especial por ela aprovado” (SÃO PAULO, 1893, p. 7.910), os diplomas de agrimensor e mecânico seriam conferidos sem a necessidade de cerimônia pública ou programa especial, em presença apenas do diretor da escola e de uma comissão da congregação. As cerimônias públicas de formatura destinavam-se, portanto, à consagração dos concluintes dos cursos especiais, diante dos quais os discursos em pauta foram proferidos.

**“Sêde bons e uteis, não vos esqueçais de que a família e a pátria contam convosco.”**

Nos discursos de formatura da Poli figuram as imagens de uma escola e de um corpo profissional votados ao progresso pelo domínio da ciência positiva e da técnica, a defesa do industrialismo e a ênfase na formação do caráter do alunado. Tomando a tipologia com que Barros (1959, p. 114) classifica as “mentalidades” dos ilustrados brasileiros entre os anos 1870 e 1889, pode-se dizer que o “cientificismo” era dominante entre os politécnicos paulistas: eles têm a plena consciência de que “os ideais, os valores, decorrem sempre do real, do ser, quer o saibamos, quer o ignoremos”. Segundo o autor, caracterizaria o “cientificismo do século 19” a crença de que o conhecimento é a fonte da conduta, que a história se incorpora à natureza e que a “filosofia científica” constitui uma “dinâmica social”, de vez que o problema humano vem a ser o seu desenvolvimento.

A Poli é definida por seus professores e alunos como instituição de “orientação puramente positiva, escudada no único lema verdadeiramente científico, o da indução e dedução, baseados na observação e experiência; tendo em vista concorrer para o bem-estar da Humanidade” (ESCOLA..., 1903, p. 158). Para o professor Ataliba Valle, “é este o caráter de nossa escola, nela o estudo prático é feito, generalizando-se os métodos de aplicação e estabelecendo-se as relações dos fatos entre si, de causalidade e analogia ou das leis dos fenômenos naturais” (ESCOLA..., 1905, p. 140). O professor Álvaro de Menezes ressalta que no caráter científico reside o diferencial da escola, relacionado diretamente a suas finalidades:

A Escola Politécnica de S. Paulo não tem como objetivo formar doutores da ciência; ela tem em mira preparar elementos que possam eficazmente reagir contra o atual estado de dependência agrícola e industrial, e portanto financeira e econômica, em que jaz a nossa Pátria. Ela, como as outras escolas técnicas, suas congêneres, será a oficina onde se forjarão as armas que nos libertem do estado em que jazemos, de tributários das grandes nações industriais. (ESCOLA..., 1902, p. 202)

O orador de sua turma, Gabriel Pentado, apresenta um quadro simplificado do povo brasileiro a fim de definir de que lado os engenheiros se encontravam:

O povo brasileiro se divide em dois grandes grupos: aquele que tem desenvolvimento intelectual mais ou menos considerado e que trata da política [...] e o outro grupo que trata do aproveitamento da natureza - fonte de toda a riqueza, símbolo de toda a civilização. (ESCOLA..., 1902, p. 206)

Do lado oposto aos “doutores da ciência” (ESCOLA..., 1902, p. 202), mais inclinado à política, ao serviço público e, nos piores casos, à sinecura e ao parasitismo, o verdadeiro engenheiro surge, segundo Paula Souza, como aquele que sabe “utilizar todas as forças da natureza em proveito do bem estar e engrandecimento da sociedade” (ESCOLA..., 1902, p. 211). Atuando “em proveito da felicidade e bem estar da sociedade em que vive” (ESCOLA..., 1901, p. 294), é capaz de orientar “as forças cegas da natureza na direção do melhor efeito útil, na direção do progresso” (ESCOLA..., 1908, p. 80). O diretor é taxativo quanto ao papel do engenheiro na história e sua missão no futuro da humanidade:

E, de fato, é por intermédio da classe dos Engenheiros e graças às suas investigações e experiências constantes que grande número de novos pontos de vista foram introduzidos nas ciências. A ação dessa classe, durante o século que findou, foi progressivamente aumentando e tornou-se finalmente preponderante não só porque encurtou distâncias, transformou por completo as indústrias aproveitando-se do calor, e subjuguou a eletricidade [...], também porque com suas constantes aplicações dos princípios científicos e suas experiências grandemente concorreu para consolidar as bases em que assenta a ciência moderna e para promover o seu desenvolvimento. Em novo século sua influência será ainda muito maior. É da atividade, saber e inteligência dos Engenheiros que dependerão o progresso e o engrandecimento das nações. (ESCOLA..., 1902, p. 210).

A conduta e os valores dos engenheiros decorrem, portanto, não só da posse do conhecimento científico, mas do conhecimento filosófico e histórico, pelo qual se pode identificar o progressivo benefício da ciência e da técnica e derivar das leis naturais uma

dinâmica social que conduziria a humanidade ao progresso: prever para prover. No panteão de valores destaca-se o apreço ao trabalho, “amigo sincero” do engenheiro, “instrumento de fraternidade”, “elemento de paz e de amor” (ESCOLA..., 1908, p. 77) e à disciplina. Com frequência e ênfase aparecem referências às largas perspectivas de trabalho e realizações para o progresso, desde que se trabalhe com afinco, fazendo uso do conhecimento e do caráter transmitidos pelas lições e pelo exemplo dos mestres.

Na Poli, o mestre por excelência é justamente o idealizador, fundador e primeiro diretor da escola, que, por ter permanecido no cargo de 1893 a 1917, esteve presente em todas as cerimônias consideradas. A produção da imagem de Paula Souza como paradigma do engenheiro paulista começa imediatamente após a sua morte, com a renomeação do Gabinete de Resistência de Materiais para Gabinete Paula Souza; a fundação, pelo Grêmio Politécnico, da Escola Noturna Paula Souza; a publicação, em 1918, de sua biografia em número extraordinário da *Revista Politécnica*. Composta com dados recolhidos junto à família, essa biografia apresenta o diretor como filho de família oligárquica, mas defensor do fim da escravidão; formado em colégios e escolas superiores no exterior, mas preocupado com o destino de seu país. Também teria-se destacado como exímio profissional, administrador público e político, defensor de uma convicta visão do engenheiro e de seu trabalho como fundamentais para o progresso da nação.

Paula Souza, cujo avô paterno fora deputado, senador e ministro do Primeiro Império e o pai, fazendeiro, deputado provincial e geral e ministro do Segundo Império, desenvolveu sua própria carreira política, tendo sido deputado estadual e presidente da Câmara de São Paulo, além de ministro das Relações Exteriores e da Agricultura. Como professor e diretor, sua atuação é tida como brilhante, marcada por empenho pessoal, austeridade e amor pelo trabalho e, assim como Gaspard Monge, da *École Polytechnique* de Paris, é venerado como “pai, diretor, professor, protetor, benfeitor” (CALLOT et al., 1993, p. 61). A imagem paradigmática de Paula Souza, fixada no busto entregue no aniversário de 20 anos da escola e que orna a sede, estende-se no tempo e em seus significados. Em livro comemorativo, Nagamine e Motoyama (2004, p. 15) o designam como digno representante do “espírito paulista” “empreendedor”, “autonomista” e “afinado com a mentalidade capitalista”. Replicada em outras edições festivas

(SAMARA, 2003; PIQUEIRA, 2013), a própria biografia tornou-se um paradigma para as histórias de vida de seus sucessores na direção da casa.

Ecos do comtismo ressoam, como no discurso do engenheiro Isaac Pereira Garcez (ESCOLA..., 1910, p. 218), que, apoiado em Luiz Pereira Barreto narra a evolução geral do espírito humano, do estágio teológico ao positivo. De toda a doutrina de Comte é sua filosofia da história a parte mais estimada e repetida, não só entre matemáticos e engenheiros, mas entre os ilustrados brasileiros de variada formação e especialidade. Em razão da intensa divulgação da “lei dos três estados” nos estratos intelectualizados de São Paulo finissecular, formou-se em torno dela um verdadeiro “clima de opinião pública esclarecida” (MONARCHA, 1999, p. 153). Os colaboradores do *Almanach Litterario de São Paulo*, por exemplo, majoritariamente bacharéis, manejam-na com naturalidade, a ponto de Ribeiro de Mendonça advertir, em ensaio escrito em 1880, que não pretendia “acompanhar as sociedades através da marcha progressiva do desenvolvimento até a conquista de uma síntese definitiva; a lei que preside a essa evolução é já bastante conhecida para que tenhamos necessidade de expô-la.” (ALMANACH..., 1884, p. 19).

Os traços do positivismo nas falas de professores e alunos da Poli são adornos que indicam a expectativa de reconhecimento da posse de um repertório erudito compartilhado, não correspondendo ao positivismo social (BOSI, 2004, p.47) então sustentado por apostólicos e caudilhistas. Quanto à mudança de atitude com relação ao estudo das ciências, marcada na orientação de seu plano e finalidades originais, pode-se afirmar, assim como Carvalho (1978) aponta com relação à Escola de Minas de Ouro Preto, que a Poli não deve tanto ao positivismo quanto a Escola Militar e a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro.

O mentor do plano geral da escola, Paula Souza, poderia ser classificado como cientificista, jamais como positivista. Desde suas primeiras aparições literárias, manifestou admiração pelo “espírito industrial e comercial” dos norte-americanos, que no Brasil poderia ser atingido com “o tempo, a atividade incansável dos bons cidadãos, a maior difusão da instrução por toda a parte e em todas as camadas sociais, e principalmente a descentralização completa, isto é um regime democrático puro, que poderá de alguma maneira encaminhar-nos pela vereda certa do progresso e



engrandecimento da pátria” (SOUZA, 1876, p. 37). Admirador do *struggle for life* e avesso às ditaduras, Paula Souza era liberal, federalista e republicano, desde a primeira hora engajado no Partido Republicano Paulista, como os positivistas, cultuava a razão fundada na ciência, mas não pregava a solidariedade entre as classes e a benemerência para com os proletários, intrínsecas ao pensamento social comtiano (BOSI, 2004).

Diante de um reconhecido positivista, aliás, Paula Souza viu-se obrigado a defender a proposta de criação do Instituto Polytechnico de São Paulo da acusação de ter um caráter classista e seletivo, deixando transparecer sua desconsideração quanto à existência de classes e, mais propriamente, do proletariado. Na terceira discussão de seu projeto no Congresso Legislativo, o deputado Gabriel Prestes, normalista, professor e membro da comissão de instrução pública, defendeu que diante do analfabetismo generalizado o Estado deveria priorizar a profusão de escolas primárias e a criação de escolas normais, em vez de criar escolas superiores. Para Prestes, em vista da falta de meios econômicos e intelectuais da classe proletária, a instituição haveria de ser frequentada pelos “favorecidos da fortuna” (apud SANTOS, 1985, p. 536), o que só aumentaria o abismo social reinante. Em escolas superiores, argumentava, a classe dos “abastados” (p. 536) adquiriria mais recursos para vencer a luta econômica e se apropriar dos melhores postos de trabalho. Algo surpreso com a formulação do colega, Paula Souza argui que “uma das felicidades do Brasil [...] consiste justamente em não haver classes”, e que seu projeto não poderia tê-las em vista (apud SANTOS, 1985, p.541).

Se os fundamentos da mentalidade cientificista na Poli fincam-se em suas finalidades técnicas e utilitárias, o positivismo remonta ao idioma dos matemáticos e engenheiros das antigas Escola Militar e Escola Politécnica do Rio de Janeiro (CASTRO, 1995; KROPF, 1994). A Politécnica do Rio, desmembrada em 1874 da Escola Militar da Praia Vermelha, em que germinou o comtismo no Brasil, forneceu à instituição paulista não só estudantes, porque a Poli dispensava seus diplomados do exame de entrada, mas professores, porque as primeiras nomeações de docentes foram feitas por Paula Souza entre mestres e estudantes daquela casa e da escola de Ouro Preto. Os politécnicos da escola fluminense, aliás, tiveram sucesso como administradores máximos da instituição paulista: de 1928, quando faleceu Ramos de Azevedo, segundo diretor vitalício, até 1937,

quando assumiu Alexandre Albuquerque, dois diretores haviam sido nela formados, prestígio que faz supor que tenham contribuído para manter vivo o léxico positivista.

Nesta chave analítica compreende-se o tom crítico diante dos “doutores da ciência” (ESCOLA..., 1902, p. 202), cuja origem institucional finca-se na Escola Militar da Praia Vermelha (COSTA, 1956; BARROS, 1959; CASTRO, 1995). Segundo Castro (1995) era bastante frequente, entre os jovens, a oposição entre os científicos, perfil que os caracterizava, e os bacharéis das faculdades de Direito, a quem faltariam as noções mais elementares de ciências naturais e matemáticas. Estas matérias não só ocupavam lugar central na Escola Militar como, para os estudantes, eram “elemento constitutivo de sua identidade social” (CASTRO, 1995, p. 52). O discurso em prol da ciência e seus efeitos positivos sobre a organização social, disseminado em parte da intelectualidade brasileira desde 1870, era hegemônico entre os jovens militares da Praia Vermelha, embora nela a prática de ensino fosse tão verbalista e livresca quanto nos cursos de direito e, afinal, a escola conferisse ao concluinte o título de “bacharel em matemáticas e ciências físicas” (CASTRO, 1995, p. 55).

Em seus discursos, os engenheiros da Poli exercitam a filosofia da história positivista e o evolucionismo para interpretar a realidade do país e para deduzir um programa transformador conforme os ditames da ciência. Não deixam, entretanto, de introduzir caracteres peculiares, em que designam as missões da escola e da profissão no quadro da conjuntura nacional. Naqueles tempos, o diagnóstico da realidade brasileira corrente entre os formandos era de “dependência agrícola e industrial, e portanto financeira e econômica”, o que era grave, pois, para o orador da turma de 1901, a indústria “na existência social, [é] a condição e o fundamento de tudo” (ESCOLA..., 1902, p. 287). A escola técnica em que se absorvem esses saberes constituiria “a oficina onde se forjarão as armas que nos libertem do estado em que jazemos, de tributários das grandes nações industriais”, mantendo sempre indissociadas a teoria e a prática (ESCOLA..., 1910, p. 202; 212). De porte delas, os engenheiros poderiam “eficazmente reagir contra o atual estado em que jaz a nossa Pátria” (ESCOLA..., 1902, p. 202), aplicando-se em ações como a construção de estradas de ferro, obras públicas e trabalhos de saneamento urbano.

À parte os significados associados à indústria como elemento de produção da riqueza e da felicidade geral em sociedades regidas pela razão e pela ciência, havia entre os estudantes uma forte preferência pela engenharia civil e arquitetura, especialidades relacionadas a projeto e construção de edificações. As oportunidades de trabalho e o prestígio social explicam a predominância de engenheiros civis e arquitetos entre os formados até a década de 1930, ou seja, mesmo depois da introdução, entre 1911 e 1925, dos cursos de engenheiros mecânico-eletricista, eletricista e químico. Com efeito, até 1911, na diplomação nos cursos especiais de engenharia civil, arquitetura, industrial e agrônoma as duas primeiras perfazem 475, entre 528 formados (NAGAMINE; MOTOYAMA, 2004). Em face de tantas oportunidades de trabalho, os engenheiros acalentavam uma visão promissora de um país que, rico em recursos naturais e carências civilizacionais, retratavam de maneira onírica: “O Brasil é a ilha encantada onde o Destino guardou todos os primores” (ESCOLA..., 1906, p. 17), “mimoso jardim de fadas, alcatifado de flores, onde a brisa fala amores” (ESCOLA..., 1908, p. 79). Se “tudo temos com abundância e facilidade”, todavia, “estas riquezas precisam ser geridas, sabiamente aproveitadas, convenientemente administradas”, para que forças latentes convertam-se em progresso. Para isto, seria necessário e indispensável o trabalho do engenheiro: daí a missão dos egressos (ESCOLA..., 1908, p. 79):

Em suma, daqui saímos capazes de elevar o Brasil à altura a que tem direito, colocando a nossa indústria ao lado da indústria agrícola norte-americana ou ao lado da química alemã, indo buscar no estudo das ciências agrônomicas, complementos das ciências naturais, os elementos precisos para pleno conhecimento da natureza. (ESCOLA..., 1903, p. 159)

A Poli declara como missão constituir um “viveiro de homens úteis ao desenvolvimento do país e prosperidade de nossa Pátria” (ESCOLA..., 1909, p. III), a beneficiária de seus esforços e talentos: “a ela, a cara Pátria, todo o nosso esforço, a ela a nossa melhor dedicação” (ESCOLA..., 1908, p. 78). O amor e o serviço à pátria inspiram-se na missão École Polytechnique de Paris, que desde 1804 adota a divisa “Pour la patrie, les sciences et la gloire” (CALLOT et al., 1993). Cinquenta anos mais tarde, em agradecimento à medalha enviada por ocasião do centenário da matriz parisiense, Paula Souza o admite ao comandante da instituição, general André:

Notre École, comme la soeur de Paris [...] se propose de développer le plus possible, à côté de l'enseignement scientifique, l'amour de la Patrie. Ce culte n'exclue pas [...] la confraternité des peuples; au contraire, il cimente les bonnes relations entre eux, développe les tentatives ayant pour but le progrès et le bonheur de l'humanité. (ÉCOLE..., 1895, p. 95)

Não estão ausentes na Poli os elementos polemológicos que frequentam a linguagem e os usos dos *camarades* da congênera napoleônica<sup>59</sup>. A diferença é que, enquanto os esforços de guerra foram desde cedo conhecidos pelos politécnicos militares de Paris, quer na defesa da capital, em 1814, nas revoluções de 1830 e 1848 e na Grande Guerra (ÉCOLE..., 1993, p. 6), sua presença nas falas dos civis da Poli de São Paulo, ao menos até a Revolução de 1932, é metafórica. No discurso à primeira turma, Paula Souza afirmara que a escola se fundou para dar à mocidade as “armas poderosas que tudo conquistam” (ESCOLA..., 1900, p. 417), no que daria início ao uso de expressões como “armados da profissão que escolhemos para as lutas da vida prática” (ESCOLA..., 1908, p. 86), combinadas ao repertório heróico da cristandade: “ao sermos armados cavalheiros da grande cruzada procuraremos a grande missão que vamos exercer para com a nossa Pátria” (ESCOLA..., 1906, p. 17). A representação do engenheiro como guerreiro alude, além disso, à deusa Minerva, patronessa da Poli. Desde 1894, quando foi pintada no teto da sede, a efigie da deusa guerreira da sabedoria passou a figurar em fachadas, estátuas, diplomas, publicações e carimbos da escola, estendendo assim suas virtudes aos engenheiros formados sob sua permissão e supervisão.

## A transição

Em 1909, o paraninfo da turma pintou um quadro do Brasil mais sombrio do que de costume. A despeito das riquezas naturais e de oportunidades do país,

após um século de independência e quarenta anos de paz exterior, dispomos de apenas uma indústria enfezada, ressentindo-se a cada passo da atmosfera de estufa do protecionismo em que foi criada. No mercado universal [...] a nossa representação limita-se a um certo número de artigos tropicais, dos quais dois - o café e a borracha -

---

<sup>59</sup> A não ser entre 1816 e 1831, a EPP manteve, desde 1804, caráter militar. Os alunos têm estatuto militar, sendo submetidos a seus regulamentos, carreira e soldos. O uso do uniforme é obrigatório; o brasão escolar traz o dístico, além de armadura, elmo, asas, canhões e uma âncora. Para a criação um vocabulário particular, medalhas, festas e trotes (*bahutage*), teriam contribuído o acasernamento e o imiscuir da escola na vida política nacional (ÉCOLE..., 1895; 1993; CALLOT et al., 1993).

alcançam a quase totalidade da exportação. E, apesar do monopólio desses dois produtos, o orçamento nacional é difícil de equilibrar, a circulação está depreciada, a dívida pública apresenta-se considerável. (ESCOLA..., 1909, p. 75)

Pela primeira vez, aspectos críticos da economia e da política econômica nacional são apontados com uma objetividade que destoa da retórica romantizada que marcava as falas precedentes. O paraninfo prossegue, afirmando que “não é, de fato, lisonjeira entre nós a situação do engenheiro”, porque o país, orientado para a “produção natural”, não se esforçava em praticar uma política econômica que visasse ao crescimento da indústria e ao “controle da produção da fortuna nacional” (ESCOLA..., 1909, p. 75), ameaçada de desnacionalização. A missão social do engenheiro surge, transcendendo os limites da técnica:

Social e profissional a um tempo, o que vos já não deve surpreender, porque foi essa, sempre, a condição social do engenheiro. Não são eles somente trabalhadores ocupando-se da força e da matéria; parecem ocupados a estudar os acessórios de uma máquina, quando, de fato, se acham no caminho da solução de problemas políticos, morais e sociais. (ESCOLA, 1909, p. 81)

O discurso de 1909 marca uma inflexão, seja quanto ao tom crítico e algo pessimista sobre o país, seja quanto à representação do engenheiro como responsável e ocupado de “problemas políticos, morais e sociais” (ESCOLA..., 1909, p. 81) cuja solução poderia encaminhar para o bem da nacionalidade. Sua condição social, portanto, é vista nas dimensões técnica e dirigente. Não havia, até então, nos discursos indícios de uso da palavra “elite”, tampouco menções à vocação da escola na formação de dirigentes ou exortações aos egressos para que ingressassem na política. Em 1910, o paraninfo Rogério Fajardo faria a primeira referência à elite como grupo minoritário, que teria como distinção o domínio de conhecimentos para controlar as forças naturais e manter sua harmonia para com os homens:

E não é à pequena elite de homens de que ides agora engrossar as fileiras, que cabe, pelas luzes da ciência, saberem utilizar conscientemente o poder da sua influência sobre a natureza, sobre os seus semelhantes e mesmo sobre si, procurando estabelecer a maior solidariedade possível neste conjunto de elementos tão variados e tão complexos? (ESCOLA..., 1910, p. 204)

Desde 1900, quando um decreto presidencial tornou nacionalmente válidos seus certificados, a Poli foi-se consolidando como instituição formadora de profissionais

superiores de engenharia e dando aos egressos condições para a conquista dos melhores empregos na especialidade e, por extensão, de boas posições na sociedade e na política. O anuário de 1907 (ESCOLA..., 1907, p. I) menciona as “incumbências importantes confiadas a vários membros do corpo docente em serviços da Administração Pública”, referindo-se, certamente, a cargos como os que vinham sendo ocupados por Paula Souza desde fins da década de 1870, quando organizou a Repartição de Águas e Esgotos da Província de São Paulo<sup>60</sup>; Ramos de Azevedo, disputado arquiteto de edifícios públicos, a quem em 1895 fora confiada a direção do Liceu de Artes e Ofícios; Manoel Garcia Redondo, que participava de comissões de comércio e indústria, fora engenheiro da Câmara Municipal de Santos e responsável pelo relatório para o projeto de obras de melhoramento do porto; Victor da Silva Freire, atuante na Comissão de Saneamento do Estado em 1897 e 1898 e primeiro diretor da Seção de Obras da Prefeitura de São Paulo; João Pereira Ferraz, empossado prefeito da cidade de Niterói em 1907, data em que Carlos Gomes de Souza Schalders completava 18 anos à frente da São Paulo Light.

Em São Paulo das primeiras décadas republicanas, além de oportunidades de empregos de boa remuneração pela expansão e dinamização dos negócios do café e dos setores ferroviários, hidrelétricos e de serviços urbanos (DEAN, 1971; KAWAMURA, 1979), havia, ainda, possibilidades de acesso aos cargos públicos em vista da reorganização burocrática do Estado (PERISSINOTO, 1999). No que respeita ao mercado de trabalho de engenheiros civis e arquitetos, este era determinado pelos negócios da construção, notadamente, de estradas de ferro e infra-estrutura urbana (FICHER, 2005). Além do crescimento das demandas no setor privado, também no serviço público novas atribuições, funções e cargos para quadros especializados surgiam do reordenamento encetado pelo regime, com o saber técnico sendo requisitado nas seções, repartições e superintendências do município e do Estado, nas comissões criadas para projetar e empreender melhoramentos. À luz da distinção de Bobbio (1997, p.73), os engenheiros acediam à política como *expertos*, a fornecerem conhecimentos técnicos indispensáveis para problemas cuja resolução transcendia a competência do político, mais

---

<sup>60</sup> Paula Souza foi nomeado, além disso, para a direção da Superintendência de Obras Públicas do Estado de São Paulo (1889). Em 1892, elegeu-se deputado estadual e foi designado para Ministro do Exterior do governo de Floriano Peixoto. Assumiu, em seguida e por pouco tempo, a pasta da Agricultura. Em 1898, elegeu-se novamente deputado, em São Paulo (SANTOS, 1985).

do que como “ideólogos”, ou seja, fornecedores de ideias gerais sobre os objetivos a perseguir.

Ao longo dos primeiros anos de funcionamento da Poli, várias falas em sessões de formatura trazem o clamor de mestres e alunos pela regulamentação da profissão. Era preciso que para o pleno estabelecimento do engenheiro no mercado de trabalho e nos serviços públicos os portadores de formação escolar afastassem dos melhores postos os “leigos” ou “empíricos”, ou seja, os práticos sem escolaridade ou diploma válido para o exercício dos *métiers* da arquitetura, das construções, da energia e das viações. Além da produção da necessária massa crítica, a cargo da própria escola, avanços importantes haveriam de ser feitos para a consolidação da profissão, tais como a criação, em 1916, do Instituto de Engenharia, para “defender os direitos da categoria e dos interesses da classe, a regulamentação e a cooperação profissional e o posicionamento frente a questões nacionais” (INSTITUTO..., 2014, s/p); a sanção, em 1923, pelo presidente do Estado de São Paulo, do projeto que englobava a atividade de engenheiros, arquitetos e agrimensores; a criação, em 1925, da Sociedade Auxiliadora dos Engenheiros e, finalmente, a regulamentação nacional da profissão e a criação do Conselho Federal de Engenharia e Arquitetura, em 1933, para zelar pelo cumprimento das diretrizes legislativas que normalizavam e autorizavam o exercício e regular “o diâmetro do funil pelo qual necessariamente deveriam passar, ao final dos cursos acadêmicos regulares, os candidatos ao exercício das profissões” (COELHO, 1999, p. 31).

No decorrer do século, estando cada vez mais próximas as condições de estabilidade da profissão, bem como seus privilégios e exclusividades, é possível que o vislumbre de brechas na política com a eclosão de dissensões na oligarquia (MICELI, 1979; PRADO, 1986) ensejassem a competição entre frações sociais de escolarização superior e portadoras de boas credenciais familiares e profissionais em torno de valores, visões de mundo e projetos de salvação da pátria.

Visando a sua legitimação como grupo aspirante a lugares de direção na sociedade civil e no Estado, os engenheiros, diante de outros grupos formuladores de projetos societários, elaboraram e a ele incorporaram o seu próprio imaginário social (BACZKO, 1985). Haveriam de estimular outras elaborações discursivas a insurgência, nos anos 1920, de um consenso em torno da função “superior e inalienável” da universidade no

“preparo e aperfeiçoamento das classes dirigentes” (AZEVEDO, 1960, p. 191); a eclosão da Revolução Constitucionalista (1932), na qual se engajaram a Poli e o Instituto de Engenharia; a criação no estado de duas instituições para a formação de elites, a Escola Livre de Sociologia e Política (1934) e a USP (1934). Depreende-se das falas proferidas após 1931 um novo tom, que acentua o “orgulho paulista” e as capacidades intelectuais e morais do engenheiro na condução da sociedade e da política. Mas isto será abordado em outro artigo.

### **Fontes**

ALMANACH LITTERÁRIO DE SÃO PAULO para o anno de 1883. São Paulo: Typographia da Provincia, 1884.

AZEVEDO, F. A missão da universidade. In: AZEVEDO, Fernando de. *A educação e seus problemas*. Tomo I. São Paulo: Melhoramentos, s/d., p. 53-71.

AZEVEDO, F. *A educação na encruzilhada*. São Paulo: Melhoramentos, 1960.

BRASIL. Projeto de regulamento ou estatutos para o Curso Jurídico creado pelo Decreto de 9 de janeiro de 1825, organizado pelo Conselheiro de Estado Visconde da Cachoeira, e mandado observar provisoriamente nos cursos jurídicos de S. Paulo e Olinda pelo art. 10 desta lei. [1827] In: MOTA, C. G. (coord.). *Os juristas na formação do estado-nação brasileiro*. Vol. I. Século XVI a 1850. São Paulo: Quartier Latin, 2006.

ÉCOLE POLYTECHNIQUE. *Annuaire de l'École Polytechnique pour l'an 1895*. Avec des notices scientifiques, historiques et statistiques et le mémorial de l'École. Paris: Charles-Lavauzelle, 1895.

ÉCOLE POLYTECHNIQUE. *Notice d'information*. Le Bicentenaire 1794-1994. Paris: École Polytechnique, 1993.

ESCOLA POLYTECHNICA DE SÃO PAULO. *Anuario da Escola Polytechnica de São Paulo para o anno de 1900*. São Paulo: Typographia do Diário Oficial, 1900.

ESCOLA POLYTECHNICA DE SÃO PAULO. *Anuario da Escola Polytechnica de São Paulo para o anno de 1901*. São Paulo: Typographia Brazil, 1901.



ESCOLA POLYTECHNICA DE SÃO PAULO. *Anuario da Escola Polytechnica de São Paulo para o anno de 1902*. São Paulo: Typographia Brazil, 1902.

ESCOLA POLYTECHNICA DE SÃO PAULO. *Anuario da Escola Polytechnica de São Paulo para o anno de 1903*. São Paulo: Typographia do Diário Oficial, 1903.

ESCOLA POLYTECHNICA DE SÃO PAULO. *Anuario da Escola Polytechnica de São Paulo para o anno de 1905*. São Paulo: Typographia do Diário Oficial, 1905.

ESCOLA POLYTECHNICA DE SÃO PAULO. *Anuario da Escola Polytechnica de São Paulo para o anno de 1906*. São Paulo: Typographia do Diário Oficial, 1906.

ESCOLA POLYTECHNICA DE SÃO PAULO. *Anuario da Escola Polytechnica de São Paulo para o anno de 1907*. São Paulo: Typographia Brazil, 1907.

ESCOLA POLYTECHNICA DE SÃO PAULO. *Anuario da Escola Polytechnica de São Paulo para o anno de 1908*. São Paulo: Typographia Brazil, 1908.

ESCOLA POLYTECHNICA DE SÃO PAULO. *Anuario da Escola Polytechnica de São Paulo para o anno de 1909*. São Paulo: Typographia Brazil, 1909.

ESCOLA POLYTECHNICA DE SÃO PAULO. *Anuario da Escola Polytechnica de São Paulo para o anno de 1910*. São Paulo: Typographia Brazil, 1910.

ESCOLA POLYTECHNICA DE SÃO PAULO. *Anuario da Escola Polytechnica de São Paulo para o anno de 1911*. São Paulo: Typographia do Diário Oficial, 1912.

ESCOLA POLYTECHNICA DE SÃO PAULO. *Anuario da Escola Polytechnica de São Paulo para o anno de 1912*. São Paulo: Typographia do Diário Oficial, 1913.

ESCOLA POLITÉCNICA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Minerva*. Disponível em <http://www.poli.usp.br/pt/a-poli/historia/minerva.html>». Acesso em 03/12/2014.

MALUF, P. S. Engenheiro sempre. In: ASSOCIAÇÃO DOS ANTIGOS ALUNOS DA ESCOLA POLITÉCNICA. *Os engenheiros politécnicos e sua escola*. São Paulo: Fundação Vanzolini, 1995.

SÃO PAULO (ESTADO). *Lei n. 26*, de 11 de maio de 1892. In: *Diario Oficial*, 17 de maio de 1892, p.2.887.

SÃO PAULO (ESTADO). *Lei n. 64*, de 17 de agosto de 1892. In: *Diario Oficial*, 19 de agosto de 1892, p.3.869-3870.

SÃO PAULO (ESTADO). *Lei n. 191*, de 24 de agosto de 1893. In: *Diario Oficial*, 7 de setembro de 1893, p.7.897-7.910.

SEVCENKO, N. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

SOUZA, A. F. P. Esboço rápido de algumas de nossas industrias comparadas às dos Estados-Unidos. In: ALMANACH LITTERARIO DE SÃO PAULO para o anno de 1876. São Paulo: Imprensa Oficial, 1982. (fac-similar).

### **Referências**

ADORNO, S. *Aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1988.

ALVES, I. D. Modelo politécnico, produção de saberes e formação do campo científico no Brasil. In: HAMBURGUER, A. et al. (org.). *A ciência nas relações Brasil-França (1850-1950)*. São Paulo: Edusp, 1996, p. 65-75.

BACZKO, B. Imaginação social. In: *Enciclopedia Einaudi*, v. 5, Lisboa: Imprensa Nacional, 1985, p. 296-332.

BARROS, R. S. M. *A ilustração brasileira e a ideia de universidade*. São Paulo: Universidade de São Paulo/Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1959.

BOBBIO, N. *Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea*. São Paulo: Unesp, 1997.

BOSI, A. O positivismo no Brasil: uma ideologia de longa duração. In: PERRONE-MOISÉS, L. *Do positivismo à desconstrução: idéias francesas na América*. São Paulo: Edusp, 2004, p. 17-47.

CALLOT, J-P; CAMUS, M.; ESAMBERT, B.; BOUTTES, J. *Histoire et prospective de l'École Polytechnique*. Paris-Limoges: Lavauzelle, 1993.

CASTRO, C. *Os militares e a República: um estudo sobre cultura e ação política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

- CARVALHO, J. M. *A Escola de Minas de Ouro Preto: o peso da glória*. São Paulo: Editora Nacional/Rio de Janeiro: Finep, 1978.
- CARVALHO, J. M. *A construção da ordem: a elite política imperial*. Brasília: UNB, 1981.
- CERASOLI, J. F. *A grande cruzada: os engenheiros e as engenharias de poder na Primeira República*. Campinas: Unicamp, 1998. 265f. Dissertação (mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual de Campinas.
- CHAGAS, V. *Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus. Antes, agora e depois?* São Paulo: Saraiva, 1980.
- CHARLE, C. La mémoire des lieux. *Sociétés Contemporaines*, n. 28, 1997, p. 103-110.
- CHARLE, C. Micro-histoire social et macro-histoire sociale: quelques réflexions sur les effets des changements de méthode depuis quinze ans en histoire sociale. In: *Histoire sociale, histoire globale?* Actes du colloque des 27-28 janvier 1989. Paris. Fondation de la Maison des Sciences de l'Homme, 1993, p. 45-53.
- CHARLE, C.; VERGER, J. *Histoire des universités XII<sup>e</sup>-XXI<sup>e</sup> siècle*. Paris: PUF, 2012.
- CHARTIER, R. *A história cultural entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 2002.
- COELHO, E. C. *As profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro (1822-1930)*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 1999.
- COSTA, J. C. *Contribuição à história da ideias no Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.
- CUNHA, L. A. R. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T. et al. (org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 151-204.
- DEAN, W. *A industrialização de São Paulo (1880-1945)*. São Paulo: Difel, 1971.
- FICHER, S. *Os arquitetos da Poli: ensino e profissão em São Paulo*. São Paulo: Fapesp: Edusp, 2005.

HEINZ, F. M. Positivistas e republicanos: os professores da Escola de Engenharia de Porto Alegre entre a atividade política e a administração pública (1896-1930). *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 29, n. 58, 2009, p. 263-289.

INSTITUTO DE ENGENHARIA. *História*. Disponível em «[http://www.institutodeengenharia.org.br/site/instituto/index/id\\_sessao/18/id\\_texto/14](http://www.institutodeengenharia.org.br/site/instituto/index/id_sessao/18/id_texto/14)».

Acesso em 3 dez. 2014.

KAWAMURA, L. K. *Engenheiro: trabalho e ideologia*. São Paulo: Ática, 1979.

KULESZA, W. A. O processo de equiparação ao Ginásio Nacional na Primeira República: o caso do Colégio Diocesano da Paraíba. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 11, n. 2, 2011, p. 81-102.

KROPF, S. P. O saber para prever, a fim de prover: a engenharia de um Brasil moderno. In: HERSCHMANN, Micael M; PEREIRA, Carlos A. M. *A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 202-223.

MICELI, S. *Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-45)*. São Paulo: Difel, 1979.

MONARCHA, C. *Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes*. Campinas: Unicamp, 1999.

MOTOYAMA, S.; NAGAMINE, M. *Escola Politécnica, 110 anos construindo o futuro*. São Paulo: Edusp, 2004.

NADAI, E. *Ideologia do progresso e ensino superior (São Paulo 1891-1934)*. São Paulo: USP, 1981. 275p. Tese (doutorado em História). Universidade de São Paulo.

NADAI, E. *Ideologia do progresso e ensino superior (São Paulo 1891-1934)*. São Paulo: Loyola, 1987.

NORA, P. (dir.). *Les Lieux de Mémoire*. t.1 La République. Paris: Gallimard, 1984 (Bibliothèque Illustrée des Histoires).

NORA, P. (dir.). *Les Lieux de Mémoire*. t.2 La Nation. Paris: Gallimard, 1986 (Bibliothèque Illustrée des Histoires).

- NORA, P. (dir.). *Les Lieux de Mémoire*. t.3. Les France. Paris: Gallimard, 1988 (Bibliothèque Illustrée des Histoires).
- MAYER, A. J. *A força da tradição: a persistência do Antigo Regime*. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.
- PERISSINOTTO, R. M. *Estado e capital cafeeiro em São Paulo (1889-1930)*. São Paulo: Anablume/Fapesp, 1999.
- PIQUEIRA, J. R. C. (coord.). *Fazendo história*. São Paulo: Riemma, 2013.
- PRADO, M. L. C. *A democracia ilustrada: o Partido Democrático Brasileiro de São Paulo (1926-1934)*. São Paulo: Ática, 1986.
- RINGER, F. K. *O declínio dos mandarins alemães: a comunidade acadêmica alemã, 1890-1933*. São Paulo: Edusp, 2000.
- SAMARA, E. M. *Diretores da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo: vidas dedicadas a uma instituição*. São Paulo: Edusp, 2003.
- SANTOS, M. C. L. *Escola Politécnica (1894-1984)*. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Engenharia, 1985.

### **II. 3. Universidade de São Paulo: a efêmera comunhão das escolas paulistas**

No Brasil, sempre que pensamos em universidade, notadamente para diferenciá-la de outros tipos de instituições de educação superior, associamos-lhe de pronto a ideia de congregação ou integração, seja de instituições, competências ou serviços. Exemplo disso é o Decreto Federal nº. 5.773/06, que hierarquiza e dispõe em progressão crescente em atividades, produção de conhecimento e composição do corpo docente os tipos faculdade, centro universitário e universidade, destes o grau mais complexo e pluridisciplinar. É plausível crer que a imagem de universidade como organismo predomine em países que não a conheceram no *modus* medieval, ou seja, como corporações de mestres e estudantes, protegidas ou cooptadas por papas e príncipes, mas na forma contemporânea, correspondente às reformas e refundações havidas nos grandes centros europeus, tanto quanto às inovações norte-americanas.

Em sentido estrito, a universidade brasileira consiste originariamente de uma elaboração normativa do governo federal, que instituiu a ideia de congregação de institutos que ainda pauta sua representação. O Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-lei nº. 19.851, de 1931) soma-se a outros dois decretos que Ministério da Educação e Saúde Pública fizera promulgar a fim de regular aspectos decisivos da organização da educação superior brasileira, o que incluía a definição formal de seus estabelecimentos. Por aquele estatuto definiu-se como universidade a congregação de pelo menos três institutos de ensino superior, dentre os quais uma faculdade de direito, uma faculdade de medicina, uma escola de engenharia e uma faculdade de educação, ciências e letras. (BRASIL, 1931).

Rothen (2009, p. 146) observa que, tendo mantido dois termos (“escola” e “faculdade”) para designar estabelecimentos de mesmo nível e permitido a instalação de uma universidade mesmo sem a faculdade de educação, ciências e letras, o legislador pretendeu não dificultar o cumprimento das exigências estatutárias por parte da Universidade do Rio de Janeiro (URJ), que funcionava desde 1920 no Distrito Federal. Do mesmo modo, os decretos de 1931 não ousaram extinguir o regime de cátedras, tradição coimbrã abraçada no ensino superior brasileiro. Sendo assim, a história da formação das universidades no século 20 no país haveria de ser o balanço mais ou menos precário, caso a caso, entre o antigo e estabelecido sistema de escolas profissionais autônomas e o novo “espírito universitário” decretado.

Várias razões e circunstâncias podem ter interferido para que o processo de constituição das universidades brasileiras tivesse esse destino. Autores como Maria de Lourdes Fávero (2000) apontam, por exemplo, a manutenção do antigo sistema de cátedras como uma das ambiguidades do projeto universitário de Francisco Campos. Celeste Filho (2009) reforça a tese de que as resistências das congregações diante da reorganização do poder institucional fizeram resultar uma universidade “sem coesão e predominantemente conglomerada”. Rothen (2009) sugere que a dubiedade quanto ao que era específico da URJ ou válido para todas as congêneres pode ter gerado interpretações variadas do “modelo” a seguir para a confecção de seus regulamentos. Seja como for, para uma história das universidades no Brasil as variações locais do “modelo federal” e seus acidentes abrem perspectivas promissoras para investigações sobre como

diferentes “modelos” de universidade, inclusive estrangeiros, entraram em concorrência ou convergência na formação de organismos locais reconhecidamente híbridos (CHARLE, 2013).

Criada em 1934, a Universidade de São Paulo (USP) é uma das interessantes variações históricas e locais do modo de organização conglomerada da universidade brasileira. Consagrada pelo epíteto “modelo paulista” (ANTUNHA, 1974), a organização da USP porta uma história peculiar, cuja decifração permite compreender por que razões se tornou um aglomerado de escolas escassamente integradas. Dentre as várias hipóteses não excludentes de explicação, desenvolvo a que explora as dimensões simbólicas em jogo, seja as que permitiram a congregação fundante de várias escolas superiores pré-existentes, seja as que corroeram o pretendido “espírito universitário”. No primeiro caso, trata-se da convergência, consoante o movimento político de frente ampla das elites paulistas contra o varguismo, em torno da “paulistanidade” que brandia o projeto universitário da Comunhão Paulista. No segundo caso, trata-se da imediata incompatibilidade gerada pela justaposição de símbolos, tradições, lugares de memória e valores relativos às antigas e novas escolas, reunidas por decreto em uma mesma instituição<sup>61</sup>.

A hipótese a sustentar este ensaio é a de que a pluralidade incongruente de concepções de universidade, tradições e imaginários sociais no universo acadêmico uspiano expõe no plano simbólico a coexistência competitiva de grupos de elite que, momentânea e estrategicamente convergentes quanto à expectativa de promover a “liderança paulista” pela fundação de uma instituição de ensino e cultura superior, divergiam quanto ao segmento profissional que por suas propensões e propriedades distintas deveria conduzi-la. A coexistência institucional forçada dos diferentes agrupamentos a que essas tradições se reportam, presidindo a significativos momentos de dissensão e conflito entre professores, estudantes e gestores explica por que razão o desejado “espírito universitário” não veio amalgamar a vida acadêmica e política da

---

<sup>61</sup> A ideia de que a configuração da USP, malgrado seu projeto generosamente integrador, tenha resultado de uma “incongruência simbólica” entre as instituições foi desenvolvida primeiramente no projeto *O espírito decretado e os outros espíritos: tradições e mitologias conflitantes na Universidade de São Paulo (1934-1968)*, com apoio do CNPq e da FAPESP. Tive como colaboradores as bolsistas Bruna Noronha (PIBIC/CNPq) e Andrea Barbosa (PIBIC/CNPq), junto à Faculdade de Medicina; Juliana Lança (PIBIC/CNPq), junto à Escola Politécnica; Juliana Teggi Lopes (Bolsa FEUSP/Reitoria), junto à Faculdade de Direito, cujos relatórios foram fundamentais para a elaboração deste ensaio.

universidade, tendo permanecido como letra morta do decreto original em que surgira como uma *tradição a ser criada*:

Para a criação de um ambiente e de uma tradição, de espírito universitário, serão adotados meios de desenvolver o espírito de iniciativa, de trabalho e de pesquisa, a união e solidariedade de professores, auxiliares de ensino, e dos antigos e atuais alunos das diversas Faculdades, Escolas ou Institutos, na defesa da eficiência e do prestígio das instituições universitárias. (SÃO PAULO, 1934).

Centrada nos elementos simbólicos da vida universitária, reportados a momentos decisivos de convergência e conflito, a investigação alinha-se às pesquisas históricas sobre o “imaginário social”, tomado na acepção de Baczko (1985, p.309) como um dos “pontos de referência no vasto sistema simbólico que qualquer coletividade produz e através da qual [...] se percepção, divide e elabora os seus próprios objetivos”. Por meio do imaginário coletivo, coletividades tais como as que se reúnem sob instituições superiores de ensino e cultura designam identidades, criam representações de si e dos outros, exprimem e expõem crenças comuns, estabelecem códigos de conduta, delimitam territórios. Assume-se que os imaginários sociais podem ser parcialmente constituídos pelo que Hobsbawm (2008, p.9) denomina “tradição inventada”, ou seja, práticas “de natureza ritual ou simbólica [que] visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado”. Essas tradições não se restringem a ideologias justificadoras a acrescentar poderes ilusórios ao poder “real”, econômico ou político, mas tomam forma de “esquemas intelectuais incorporados” (CHARTIER, 1990), pelos quais os grupos passam a se representar, a representar a realidade social e a atuar diante dos demais.

### **A universidade como frente ampla da paulistanidade**

A historiografia sobre a Universidade de São Paulo consagra a relação entre a formulação de um projeto cultural, acalentado desde a década de 1920 por setores ilustrados de sua oligarquia e os acontecimentos políticos que na década seguinte deram-lhe outros significados e permitiram sua concretização. Até 1930, as oligarquias de São Paulo e Minas Gerais, ligadas aos negócios do café e politicamente representadas pelo Partido Republicano Paulista (PRP) e pelo Partido Republicano Mineiro (PRM), vinham



conduzindo a política nacional em função de seus interesses. Em 1930, mediante um golpe de Estado, a Aliança Liberal, frente que reunira a nova geração de fazendeiros “gaúchos” aos dissidentes de São Paulo, tomou o executivo nacional a fim de reordenar a distribuição do poder no país. O Presidente Getúlio Vargas, porém, antipático à autonomia dos estados e ao regime misto de *laissez-faire* e protecionismo, antigas bandeiras dos republicanos paulistas, “traiu” a Aliança ao nomear interventores nos estados para garantir a governabilidade das iniciativas de centralização e intervenção econômica. A nomeação do militar pernambucano João Alberto para interventor em São Paulo foi tida como um golpe pelos aliados, que prezavam o governo civil e acreditavam na superioridade econômica e moral do estado que haveria de conduzir a nação ao progresso e à democracia. Da manobra política de Vargas resultou a ruptura com os paulistas, que não só refizeram o laço entre o PRP e o Partido Democrático (de 1926) na Frente Única Paulista, como lançaram-se à Revolução Constitucionalista (1932), guerra civil que terminaria com a derrota militar de São Paulo. A derrota militar não representou, entretanto, revés político integral. Além da promessa de constituição, após a trégua Vargas afagou os adversários com a nomeação de Armando de Salles Oliveira<sup>62</sup> para interventor do estado, com o que ofereceu a oportunidade para a criação da universidade ansiada pelo grupo de *O Estado de S. Paulo* (CARDOSO, 1982), sob a liderança política do cunhado, Júlio de Mesquita Filho<sup>63</sup>.

Mesquita Filho, um dos trinta e sete civis exilados pelo governo federal durante a Revolução de 1932, desde os anos 1920 vinha se inspirando no ímpeto dissidente de seu pai diante da oligarquia paulista, alimentado pelas bandeiras de representação e justiça, levantadas por entidades como a Liga Nacionalista, assim como pela densidade do debate intelectual que medrava em publicações como a *Revista do Brasil*, fundada sob os

---

<sup>62</sup> Armando de Salles Oliveira (1887-1945) formou-se engenheiro na Escola Politécnica. Casou-se com Raquel, filha de Júlio de Mesquita, de quem viria a ser amigo e sócio e a quem sucedeu na presidência da sociedade anônima de *O Estado de S. Paulo*. Filiado ao PD, participou da criação da Frente Única Paulista e da Revolução Constitucionalista. Após a derrota e o exílio do cunhado, assumiu por um ano a direção do jornal. Em 1933, foi nomeado interventor em São Paulo. (OLIVEIRA, 2016, s/n.).

<sup>63</sup> Filho do advogado, deputado estadual, jornalista e empresário Júlio César de Mesquita e de Lucila Cerqueira César de Mesquita, Júlio de Mesquita Filho (1892-1969) fez o curso secundário na Europa, vindo, em 1911, matricular-se na Faculdade de Direito de São Paulo. Ainda como estudante, engajou-se na fundação da Liga Nacionalista (1916). Bacharelou-se em 1917, abrindo um escritório de advocacia, enquanto começava a trabalhar em *O Estado de S. Paulo*, jornal de propriedade de seu pai. Em 1919, assumiu a secretaria de redação; com a morte do pai, em 1927, tornou-se diretor geral. Na Revolução de 1932, fez do jornal um baluarte da causa paulista. (MESQUITA FILHO, 2016, s/n.).

auspícios de OESP (LUCA, 1999). Mesquita Filho defendia a necessidade de instituir na política nacional medidas como o voto secreto, pelo qual se poderia conduzir, em substituição às oligarquias rurais atrasadas, uma nova elite urbana e ilustrada à liderança do país. Para ele, faltaria à nação uma elite intelectual capaz de compreender os seus problemas e conduzi-la ao progresso e à democracia. A ideia diretamente ligada a esta era o sonho de criar em São Paulo uma universidade, para formar homens educados segundo os padrões cívicos, morais e intelectuais do liberalismo capaz de formular “o problema brasileiro” e articular a coesão política em favor dos “interesses nacionais” (MESQUITA FILHO, 1925).

Politicamente falando, a criação da universidade seria uma revanche imposta por São Paulo à vitória militar de Vargas, como passo decisivo para a “revolução cultural” que subverteria a ordem política dominante (GARCIA, 2002). Some-se a esta expectativa a crença, comum aos contemporâneos da classe dominante paulista, de que ao estado caberia, por seu desenvolvimento econômico e vocação histórica, liderar a federação, tem-se a ideia-força que sustentava a fundação da universidade. Apoiado por Fernando de Azevedo e Paulo Duarte e nutrido por pareceres de comissões organizadas para este fim, Mesquita Filho elaborou o projeto da USP, criada pelo decreto n.º. 6.283/34, promulgado por Armando de Salles Oliveira. Pelo decreto, criou-se a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) e foram reunidos institutos, museus e escolas superiores pré-existentes, como a Faculdade de Direito, a Escola Politécnica, a Escola Superior de Agricultura e a Faculdade de Medicina<sup>64</sup>. Esta reunião de escolas tão tradicionais como diferentes só se tornou possível, entendo, devido ao apelo à causa comum da "paulistanidade", bandeira levantada contra um inimigo comum: o governo varguista. O fenômeno cultural da luta hegemônica, expresso na fundação da universidade, repetiria a trilha do movimento de

---

<sup>64</sup> O Estatuto da Universidade de São Paulo (1934) denomina como institutos universitários: Faculdade de Direito, fundada a 11 de agosto de 1827; Escola Politécnica, criada em 24 de agosto de 1893; Faculdade de Medicina, instalada em 1913; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criada em 1934; Instituto de Educação, criado em 1933; Faculdade de Farmácia e Odontologia, fundada em 1934; Escola de Medicina Veterinária, de 1928; Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, de 1901; Faculdade de Ciências Econômicas e Comerciais e Escola de Belas Artes, criadas em 1934. Além destes, há estabelecimentos complementares: Instituto Biológico; Instituto de Higiene; Instituto Butantã; Instituto Agrônomo de Campinas; Instituto Astronômico e Geográfico; Instituto de Rádio Arnaldo Vieira de Carvalho; Assistência Geral a Psicopatas; Instituto de Pesquisas Tecnológicas; Museu de História Natural, Arqueologia, História e Etnografia; Serviço Florestal.

1932: a criação de uma frente única, que suspendia momentaneamente as fissuras entre os próprios paulistas, as quais ressurgiram imediatamente depois.

A "guerra paulista" envolvera as principais instituições de ensino superior de São Paulo. A Escola Politécnica havia se unido à Federação das Indústrias do Estado de São Paulo e ao Instituto de Engenharia para a composição da Comissão Inspetora das Delegacias Técnicas, empenhada em organizar o esforço dos engenheiros no suporte técnico para o conflito bélico. Todo o corpo docente se pôs à disposição da mobilização, oferecendo as instalações e os serviços de seus laboratórios (SAVELLI, 1982); estudantes e professores estiveram no *front*, figurando entre os mortos três engenheiros e um aluno de engenharia civil (SANTOS, 1985). No ano seguinte, o empenho do movimento incorporava-se às tradições da casa. Em discurso aos formandos de 1933, o paraninfo Alexandre Albuquerque definiu o momento como “crítico para a nacionalidade”, de “decadência assustadora” que conduzia “àquela Roma, em que às Legiões cabia o direito supremo de eleger os Imperadores” (ESCOLA..., 1934, p. 77). Mas a Poli lutara pela Constituição, e Albuquerque os lembra com orgulho, ativando a herança bandeirante:

Já destes o grande exemplo de amor à terra que vos viu nascer. Na organização, no arsenal e nas trincheiras, já ensinastes a incrédulos como se pode fazer guerra sem recursos materiais, mas aquecidos por um grande ideal, ideal de filhos de uma terra que almeja a liberdade – de uma terra que vem, há quatro séculos, plantando exemplos para o resto da nação – de uma terra que é símbolo de uma raça. Mostrastes que em nossas veias corre o sangue daqueles que recuaram fronteiras, desfizeram-se de vizinhos indesejáveis, expulsaram governantes, lugares-tenentes de dominadores estrangeiros – daqueles que fizeram a liberdade política, igualaram os homens e prepararam a democracia. Aos fastos do Ipiranga, 13 de maio e 15 de novembro, ajustastes o 23 de maio. (ESCOLA..., 1934, p. 77).

Para Albuquerque,

[...] aquela luta veio evidenciar ao país o valor de São Paulo, de seus filhos, e de sua Escola de Engenharia. Veio evidenciar que aqui não se preparam só engenheiros – aqui também se preparam guerreiros [...] Ao troar dos primeiros canhões, despovoaram-se as fábricas, os escritórios e as repartições públicas – os engenheiros paulistas, conscientes de sua missão histórica, correram para o preparo das linhas de combate e dos arsenais. E vós, já então engenheiros, fostes os elementos preponderantes, contribuindo com a vossa lealdade, com o vosso entusiasmo e as vossas vidas, para o brilhante resultado da nossa vitória, porque São Paulo venceu! (ESCOLA..., 1934, p.80).

A atuação no levante, que valeu a construção, em 1935, de um monumento em memória a seus mortos, deu substância ao uso dos termos “guerreiros” e “armados

cavaleiros” nos discursos, a sustentar a pretensão de protagonizar o soerguimento da cúpula do edifício da nacionalidade, combatida pelas "legiões". Albuquerque afirma que uma obra desta envergadura caberia a “obreiros livres e conscientes do seu próprio valor”, dos quais os formandos representam uma “elite”, para a qual, mais do que o cultivo da força, “o preparo intelectual é a grande arma de luta e será nele que ides alicerçar o vosso futuro e o vosso sucesso profissional” (ESCOLA..., 1934, p. 78). A palavra "elite", ausente dos discursos proferidos naquela escola até a década de 1920, passa a expressar a condição dos politécnicos na sociedade. O paraninfo de 1936, diretor Fonseca Telles, lembra a responsabilidade que ela lhes traz:

Entrais hoje para um dos corpos da elite de nossa organização social. Deveis refletir na imensa responsabilidade que esse fato faz recair sobre os vossos ombros [...] Para o engenheiro, chamado constantemente, como o militar, a exercer funções de direção e comando, o poder da vontade é fator decisivo de êxito”. (ESCOLA..., 1937, p. 91).

Nesta mesma sessão, o orador Guilherme Zaidan (ESCOLA..., 1937, p. 94) investia contra as antigas elites, em nome da necessidade de sincronizar direção política e evolução econômica:

Desde que o nosso país se tornou independente, a sua classe intelectual, a elite dirigente da sua vida política têm sido formada unicamente dos bacharéis saídos a princípio das Faculdades de São Paulo e de Olinda e depois das outras faculdades que mais tarde se fundaram. A verdade manda que se diga que essa elite deu cabal desempenho a seu cargo, quer no terreno político, quer no terreno jurídico. [...] No entanto, se essa elite soube auscultar os anseios do nosso povo e pôde satisfazer aos reclamos da realidade brasileira, é porque as condições coloniais de nossa economia no período assim o permitiram. Hoje, porém, por força dos novos ideais econômicos decorrentes da necessidade da vida atual, exige-se das classes dirigentes uma intervenção maior e mais cuidadosa na organização econômica da sociedade.

Reivindicava a participação dos engenheiros na condução no “Estado Econômico”, que já predominava, em contraposição ao “Estado Jurídico” vigente no século anterior. Para Zaidan (1937, p.94-95), seria natural

que dos órgãos dirigentes da nação, façam também parte, juntamente com os bacharéis, as outras classes que exercem influência precípua na economia da nação. São os engenheiros, os médicos, os industriais, os lavradores. No entanto, por efeito do pequeno número de engenheiros que se dedicam à política, a sua contribuição para as classes dirigentes da nação não está em correspondência com a intensidade sempre crescente de sua influência na economia. Urge, portanto, remover as causas que afastam o engenheiro da política.

Enquanto Zaidan exortava os engenheiros a se somarem aos bacharéis, médicos, industriais e lavradores na condução do Estado, Júlio de Mesquita Filho, paraninfo da primeira turma da FFCL, dizia o mesmo aos cientistas e filósofos da novíssima Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, à qual a Poli se integrara havia cerca de três anos. O principal mentor da universidade falava aos formandos da primeira turma da FFCL dos “estados de civilização” que via conviver no território nacional: os “agrupamentos primitivos” do Norte, o “feudalismo” do Nordeste ao Sul e o “único trecho de civilização industrial do complexo brasileiro”, pelo qual “integra-se o Brasil no número de países evoluídos e que emprestaram à civilização moderna o seu feitio diferencial”: Distrito Federal, São Paulo e parte de Minas Gerais (UNIVERSIDADE..., 1937, p. 198).

Traçado este panorama, Mesquita Filho pergunta, retoricamente: “pois bem, senhores, para se haver com essa trama quase inextricável de terríveis problemas, com que conta o brasileiro?” Responde que o Brasil vinha contando com os profissionais das faculdades de Direito, Medicina e Engenharia, instituições a que se resumira o ensino superior brasileiro em mais de um século de vida política independente. Esse “inacreditável estado de indigência cultural” só poderia ser rompido pelos formados na FFCL, a quem caberiam as tarefas de fazer progredir a ciência e despertar nas novas gerações “o gosto das pesquisas desinteressadas”. Com isso, Mesquita Filho postulava a formação de uma nova elite intelectual, que viesse destituir as oligarquias atrasadas e articular a coesão política em favor dos “interesses nacionais”, inatingíveis para a massa inculta e para as elites tacanhas. Para Mesquita Filho, a tarefa de unificar o país em torno de uma “mística nacional” passava às mãos dos licenciados da FFCL, definidos, na qualidade de paulistas, como herdeiros dos bandeirantes: “o Brasil nada mais é do que um problema posto pelas bandeiras; e, ou nós, paulistas de hoje e de amanhã, o resolveremos, ou teremos irremediavelmente falido ante nossos antepassados” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1937, p. 198-206).

Como apontam Santos e Mota (2010), a herança bandeirante que se reivindicava no turbulento início dos anos 1930 vicejava há tempos na elite paulista, tendo encontrado sua acabada justificação "científica" nas teorias racistas e eugênicas que faziam crer na superioridade da "sub-raça paulista", cuja relativa pureza se exumava mediante

malabarismos retóricos e históricos e que sustentava, também no ambiente da Faculdade de Medicina de São Paulo, a pretensão da liderança salvacionista para a nacionalidade. Nesta construção simbólica, papel fundamental cumpriu a figura de Arnaldo Vieira de Carvalho, seu idealizador e protagonista, que, segundo Caldeira (1991, p. 20), teria firmado os alicerces da "magnificente Faculdade de Medicina, um dos mais belos padrões da cultura bandeirante."

Dr. Arnaldo, por indicação do presidente do estado Rodrigues Alves fora incumbido da tarefa de implantar a faculdade, instituída no final do século anterior. Usando de reconhecimento profissional, habilidade política e sociabilidade privilegiada junto à elite paulista<sup>65</sup>, articulou acordos com a Fundação Rockefeller, pelos quais a Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo<sup>66</sup> pôde contar com os recursos humanos e materiais para adotar um modelo de formação profissional associado de pesquisa científica e ensino da prática médica (MARINHO, 2001; 2012). Foi, contudo, a força simbólica de Dr. Arnaldo, falecido no cargo de diretor em 1920, que transcendeu largamente os feitos de sua vida terrena. Como aponta Mota (2005, p.62-70), Vieira de Carvalho é tido como mentor e realizador de uma instituição cujos fins eram inculcar nos estudantes um pensamento médico "originariamente e naturalmente paulista" e recolocar o estado na liderança econômica, intelectual e científica. Gravita em torno dele boa parte do imaginário social dos médicos paulistas, em que se afigura como "paradigma de sua classe" (CALDEIRA, 1991, p.19).

Encarnando com excelência sua função e missão, Dr. Arnaldo, "reconhecido cirurgião e administrador, pessoa de altíssimo nível intelectual e humano" (MAZZIERI, 2004, p.24), é lídimo representante do espírito "moderno" e "empreendedor" dos paulistas; não por acaso, a data escolhida pelas autoridades estaduais para o lançamento

---

<sup>65</sup> Arnaldo Augusto Vieira de Carvalho (1867-1920) era filho de Joaquim José Vieira de Carvalho, professor da Faculdade de Direito e membro da Loja Maçônica Independência, de Campinas. Diplomou-se em 1888 pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, foi diretor da Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo, do Instituto Vacinogênico e da Santa Casa de Misericórdia. Presidiu, por duas vezes, a Sociedade de Medicina e Cirurgia de São Paulo, tendo dirigido os Anais Paulistas de Medicina e Cirurgia. Foi sócio-fundador da Comissão do Instituto Pasteur de São Paulo, membro do conselho consultivo da Cruz Vermelha Brasileira e presidente da Sociedade Eugênia de São Paulo. Colaborou, sob o pseudônimo de "Epicarnus", com o jornal *O Estado de S. Paulo*, participou da Liga de Defesa Nacional da dissidência dos Mesquita com o Partido Republicano Paulista. Sua filha Marina casou-se com Júlio de Mesquita Filho. (MARINHO; MOTA, 2013, p.48-9).

<sup>66</sup> A Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo tornou-se, em 1926, Faculdade de Medicina de São Paulo. Em 1934, passou a ser Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo.

da pedra fundamental da sede da Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo, já em 1920, foi 25 de janeiro, aniversário da cidade, que anos mais tarde seria a data escolhida para a promulgação do decreto que criou a USP. Dr. Arnaldo representaria o que de melhor havia no estado de São Paulo: a memória institucional reafirma a ligação íntima entre os “anseios” da sociedade paulista e a criação da faculdade, afinal alcançada por um “educador por excelência”, de “ampla visão dos problemas do país” (MAZZIERI, 2004, p.25; p.44).

Em 1918, em presença das mais altas autoridades do executivo estadual, o paraninfo Arnaldo Vieira de Carvalho profetizava aos 27 formandos que “os homens cobrirão de bênçãos o vosso nome” e lhes assegurava que “a verbiagem dos poetas e dos crentes não emperecerá vossa ação”. Apesar do quadro sombrio da época, em que “ao embate do prussianismo desumano regredimos às épocas pré-históricas”, vaticinava-lhes o pleno reconhecimento social do serviço médico e a vitória final do especialista sobre o obscurantismo. Fiel ao cientificismo de sua formação, completado à sombra de Luiz Pereira Barreto, Arnaldo adverte os futuros médicos para que jamais recorram a “hipóteses fantásticas e absurdas”, mas à “lei da física, dessa verdadeira e única ciência, que tudo explica e tudo esclarece”. O homem seria “um conjunto de células”, “cujas manifestações não são outra coisa além das manifestações físico-químicas em um aglomerado de protoplasmas” e a sociedade, uma projeção dessa condição, dada a “completa e fatal interdependência” entre organismos e meio. Logo, “ao médico, hoje, além do alívio dos males físicos do próximo, incumbe também a restauração da sociedade avariada e a enorme e completa tarefa de sanear e melhorar o meio ambiente onde ambos evoluem!” (CARVALHO, 2009).

Para Arnaldo, que desde o início de sua carreira questionava a dominação dos negócios públicos pelos bacharéis e dizia não compreender por que os médicos neles não se imiscuíam (apud MARINHO, 2012, p.43), o Brasil era tido como um imenso hospital; sendo assim, era justo e desejável que se entregasse aos médicos “a direção das coisas públicas”, posto que a vida social, organismo complexo, demandava cura. A história, porém, não entregou o Brasil aos médicos, tampouco aos paulistas. Em 1933, o Dr. José de Almeida Camargo convidava os presentes à cerimônia de comemoração do vigésimo ano do Centro Acadêmico Oswaldo Cruz a uma “profissão de fé, que é a confiança que

possuímos nos destinos de nossa pátria" (DISCURSO..., 1933, p.2). Nesta, abordou a revolução de 1930, que implantou "o caos", e a de 1932, que contra ele reuniu os paulistas:

Acordamos, estarecidos, depois de Outubro de 1930. De onde viemos? O que queremos? Para onde vamos? [...] Nem tudo se desperdiçou e se perdeu na revolução de Outubro de 1930, nestes três anos de provação paulista. Falemos corajosamente".

O médico segue, analisando a Revolução de 1930 à luz de seus equívocos e insuficiências:

Considerada em si mesma, a revolução falhou, lamentavelmente. E tinha de falhar. Pretendia substituir homens por homens, esquecida de que o abalo tinha origens econômicas, muito mais profundas que as apontadas no programa que levantou [...]; trouxe, em seu bojo, todas as oposições que estavam dispersas pelo país, o que lhe tirava, pela heterogeneidade dos chamados "revolucionários" qualquer disciplina em torno de princípios; [...] determinou o afastamento de S. Paulo, o que implicava na impossibilidade de qualquer orientação duradoura, já que não existia o concurso do principal estado da Federação e tinha, forçosamente, de falhar em sua finalidade, por não encontrar um ambiente preparado para tanto. (DISCURSO..., 1933, p. 2).

O "principal estado da federação" reagiu, porém, na "maravilhosa eclosão do sentimento paulista", em julho de 1932. Para Camargo, teria sido este o "grande passo no sentido da nossa cultura política", que trouxera "uma consciência nova, de uma consciência que quer, precisa, deve interessar-se pelos destinos desta terra." Essa consciência rejeitava, todavia, a adesão precipitada a qualquer "doutrina extremada", fixando-se nas raízes e na tradição:

[...] vamos procurar nos descobrir, saber o que somos, assentar as nossas leis naquilo que temos de positivamente nosso, na nossa organização da família, no nosso espírito de religiosidade, no nosso amor à terra. [...] Cabe a São Paulo, novamente, o papel preponderante no trabalho de reorganização nacional. Coordenador das aspirações brasileiras, campeão das grandes causas, São Paulo conservará [...] o sentido bandeirante da sua história, aquele caráter que o faz diferente dentre as unidades da Federação: o sentido expansionista. [...] Vós, que voltastes da "luz crua das enfermarias e da terra lamacenta das trincheiras" sabereis defender, a todo transe, o sentido bandeirante da história paulista, que é o nosso patrimônio secular." (DISCURSO..., 1933, p.2).

Na parte final do trecho, destaca-se a dramaticidade com que se representa o esforço de guerra dos médicos paulistas, que efetivamente ocorreu. Respondendo à exortação do diretor Cantídio Moura Campos, em junho de 1932, para que pegassem em armas pela causa "da Lei e da Justiça" (apud SANTOS; MOTA, p.130), os médicos



paulistas engajaram-se várias frentes, como os Centros de Assistência Social e Propaganda Cívica, organizando o oferecimento de leitos em hospitais e bancos de sangue; os serviços de imunização do Instituto Butantã e no próprio campo de batalha, no socorro aos feridos e como soldados voluntários (SANTOS; MOTA, 2010, p.130).

Em que pese seu apreço pela lei e justiça, por essa época releva entre engenheiros, cientistas puros e médicos o consenso em torno da negatividade de seu promotor por direito: o "bacharel", signo de uma elite imperial de formação livresca e adversa à prática, alienada da realidade nacional e da modernidade em curso e, nos piores casos, inclinada ao parasitismo e às sinecuras. A urgência da situação política, porém, aliada à iniciativa de criar uma universidade como usina de homens esclarecidos para a condução ao progresso obrigava a uma aliança estratégica das novas frações da elite profissional e ilustrada paulista com os magistrados, juizes e advogados da vetusta Faculdade de Direito do Largo de São Francisco. Novamente, o laço mais forte e decisivo será a paulistanidade, construída e sedimentada no esforço de guerra a um inimigo comum, pois, ao lado de engenheiros e médicos, professores e alunos das Arcadas foram às ruas e às armas em defesa de São Paulo.

Ao longo dos séculos XIX e XX, o “bacharel” se fez personagem notória entre as elites políticas no Brasil, ocupando posições chave, de cargos burocráticos a altas posições políticas. Para Adorno (1988, p. 92), foi ele figura central na transformação do Estado brasileiro em um “Estado de magistrados”, ocupando a posição “mediadora entre interesses privados e interesses públicos, entre o estamento patrimonial e os grupos sociais locais”. Formando grande parte da elite política da transição império-república, os egressos da Faculdade de Direito cultivaram a circulação e a interlocução direta com o poder, em uma pletera de narrativas, imagens e personagens que a posicionam em primeiro plano no palco dos acontecimentos políticos do Brasil. Aqueles que tomam a palavra nas sessões de formatura repetem a respeitável trajetória da instituição, a importância de seus egressos para a construção da nacionalidade e a gravidade da missão dos novos bacharéis. A criação da Academia em São Paulo aparece como divisor de águas na história nacional:

[O] Povo que se organizava em Estado independente, precisando de leis próprias para com elas traçar o seu destino, agora desligado da mãe lusa, sentiu logo, pelo órgão dos seus mais notáveis estadistas, a necessidade de criar uma fonte de

direito, um grande manancial luminoso, onde pudessem haurir as nações lídimas da justiça aqueles que teriam de governar o país dentro da liberdade e da lei (REVISTA..., 1928, p. 333).

A longa tradição de uma escola que remonta o Primeiro Império se destaca, relativamente ao apelo à modernidade evocado nas instituições mais novas, como as dos engenheiros, médicos e filósofos. Os discursos dos paraninfos Almeida Nogueira aos formandos de 1908, e Amâncio de Carvalho, aos de 1912, recorrem de modo insistente a metáforas religiosas, apelando para imagens da tradição cristã brasileira: no primeiro, os bacharéis aparecem como “apóstolos de um sagrado princípio”; no segundo, o magistrado é “semeador da boa semente”, personagem da “santa parábola” que deve ouvir “os gemidos dos desgraçados”, assim como deseja que Deus o ouça (REVISTA..., 1911, p. 152). Mais tarde, no rescaldo de 1932, as Arcadas são representadas como “templo onde a oração é o trabalho pelo futuro”, por onde quem passa leva consigo a “estranha religiosidade”, sua personalidade única e a “memória bendita do teu nome, glorificado e excelso.” (REVISTA..., 1933, p. 320).

Não obstante, há metáforas polemológicas que associam a justiça à força bélica, assim como no brasão da faculdade a espada sustenta a balança sobre o livro. No discurso de Braz de Souza Arruda para a turma de 1930, os bacharéis aparecem como “soldados do progresso, batalhadores incansáveis”, “paladinos da justiça”, a quem se exorta irem “altivamente à conquista de uma melhor organização social” (REVISTA..., 1930, p. 294). Talvez Arruda tenha se surpreendido com o próprio vaticínio, ao saber da prisão pelas tropas federais dos advogados em armas Henrique Bayma e Francisco Mesquita, que serviram no Batalhão de Piratininga durante a Revolução Constitucionalista (PACHECO E SILVA, 1982, p. 72).

De modo similar ao que ocorre com as instituições superiores formadoras dos engenheiros, médicos e filósofos/cientistas de São Paulo, os discursos dos anos 1930 têm chamados enfáticos para a participação dos egressos na organização social para o progresso da nação, com a competência profissional e "consciência" adquiridos nos anos de formação naquelas casas. Na Faculdade de Direito, dada a antiguidade de sua relação com a política e a administração do Estado, os chamados não representam novidade. Em 1908, já se dizia, sem receio e com frequência, que:

Faz-se [...] necessário, que cooperemos todos, no governo, na administração, no parlamento, na imprensa, na tribuna popular, para que siga desassombrada a nossa grande pátria no caminho do progresso, à conquista dos gloriosos destinos que lhe parece vaticinar o esplendor da natureza física que a emoldura. (REVISTA..., 1908, p. 31).

No discurso de Cardoso de Mello Neto aos bacharéis de 1928, o jusnaturalismo é representado como capaz de diminuir os “apetites individuais”, garantindo a convivência harmoniosa do homem em sociedade. Seu promotor, o bacharel, é quem “coordena as energias sociais”. “Se a ciência é indispensável à vida humana; se somente Ela eleva o homem e o diferencia dos brutos, sem o Direito, e fora dele, nada pode de duradouro existir na terra. É a ciência do Direito que garante o direito da ciência a governar a Humanidade” (REVISTA..., 1929, p.169).

O primado da lei, aliás, unifica os paulistas contra o regime de Vargas, sendo palavra de ordem de fácil articulação no idioma jurídico. A defesa da constituição foi o carro-chefe dos comícios, manifestações e passeatas organizados pela Liga Paulista Pró-Constituinte, liderada por estudantes da Faculdade de Direito (MARTINS; BARBUY, 1999, p.173). Por sua vez, o Instituto dos Advogados de São Paulo lançou em 1932 manifestação em que desafiava o diplomado que não aderisse à causa:

São Paulo quer simplesmente a restauração da lei. São Paulo reclama para o Brasil o regime do direito e da disciplina. São Paulo bate-se pela ordem jurídica e pelas liberdades cívicas, sem restrição alguma, ao serviço dessa causa. Quem não o fizer, trairá a classe, não cumprirá sua missão social e não será digno do diploma que recebeu. (apud PACHECO e SILVA, 1982, p. 72).

Durante o levante constitucionalista, até mesmo o "Onze de Agosto", data que celebra a fundação dos cursos jurídicos no Brasil, tomou maior expressão e coloração diferenciada. Excepcionalmente, a ocasião não foi celebrada em presença de docentes, estudantes e autoridades no salão nobre das Arcadas. Estando os estudantes às ruas, a efeméride foi incorporada à programação do "Radio-Jornal", criado com o objetivo de propagandear a causa e mobilizar os paulistas, de modo que os discursos de Alcântara Machado, Cantídio de Moura Campos e Carlos Shalders, respectivamente, diretores da Faculdade de Direito, da Faculdade de Medicina e da Escola Politécnica de São Paulo fossem irradiados aos "estudantes que se batem pela causa da Lei". No dia seguinte, *O Estado de S. Paulo* os reproduziu na "nobre" página 3.

O discurso de abertura, de Alcântara Machado, é lembrado por Pacheco e Silva (1982, p.75) como "primorosa oração, que teve grande repercussão entre eles". O diretor foi capaz de criar, com impressionante efeito dramático, a imagem de uma sessão no salão nobre, para a qual compareciam vivos e falecidos próceres da história da Faculdade de Direito. Todos eles exaltam, por similitudes de trechos citados de suas obras com a situação daquele momento, a justiça da causa e a bravura dos estudantes na "guerra paulista", até o desfecho emocionado do mestre:

Eis aí o que foi neste ano glorioso de 1932 a sessão comemorativa da fundação dos cursos jurídicos, meus queridos discípulos. Discípulos? Não. Porque a vossa atitude em 23 de maio e em 9 de julho inverteu os valores e destituiu de seus cargos todos os mestres. Os únicos professores que hoje existem no território nacional sois vós e os vossos companheiros de armas. A trincheira é a vossa cátedra. E o Brasil inteiro está aprendendo convosco: o Brasil sitiado pelas trevas, amordaçado pela censura, emasculado pelo horror das responsabilidades, e o Brasil que para vossa vitória trabalha nas oficinas, nos hospitais e nos transportes [...]. Com o coração dilatado de orgulho e os olhos rasos de lágrimas, em nome da Faculdade de Direito, eu vos saúdo, nesta hora em que fazeis à pátria a oblação sublime de vossa vida, meus jovens professores de bravura consciente, de dignidade cívica e de heroísmo. (XI DE AGOSTO, 1932, p.3).

Notadamente na inflexão para os anos de crise política, as quatro escolas superiores enfatizaram e repetiram falas que, advertindo seus egressos para a urgência do momento, procuraram lhes inocular um "estimulante moral", composto de boas doses de confiança nas capacidades dirigentes de seus profissionais e de um sentimento patriótico que, indignado pela marginalização política, reconstituía a herança bandeirante em sua alegada bravura e no destino de marchar sobre o *hinteland*, conduzindo ao progresso. Imbuíram, de fato, os estudantes dessa "mística", forjada pela invocação de narrativas, personalidades e tradições inventadas.

Em torno de tópicos comuns e convergentes como o progresso, a lei e, sobretudo, o orgulho paulista, entretanto, emergiam diferenças com as quais a reunião das escolas em uma só universidade haveria de lidar: os bacharéis reivindicam-se defensores do estado de direito; os médicos buscam a cura dos males sociais; os engenheiros são guerreiros da ciência aplicada; os filósofos/cientistas cultuam, *blasés*, a ciência pura. Simultaneamente chamados a ocupar as elites dirigentes, por definição minoritárias, esses grupos se acotovelam já em sua antessala. Assim é que, consumada a organização universitária, de pronto as autoimagens acadêmicas e profissionais que haviam

convergiu para a comunhão de interesses contra o inimigo comum tornam-se armas fratricidas com que se digladiam, sem solução de continuidade, as diferentes escolas reunidas, por decreto, sob o teto de um mesmo "espírito universitário". As desavenças entre as expectativas de unir as diversas escolas em torno de um tronco filosófico comum e, de outra parte, gozar das prerrogativas universitárias sem perder substantivamente a autonomia didática e administrativa, fizeram com que aflorassem concepções diversas de ensino superior, seu caráter e utilidade, acompanhadas das fissuras, menos racionais e ponderadas, entre as identidades forjadas em culturas e sociabilidades privadamente institucionais.

### **O curto verão do espírito universitário**

No chamado “modelo paulista”, a aglutinação de escolas pré-existentes deveria ser feito de molde a garantir à FFCL uma posição superior, central e articuladora das diversas faculdades componentes, por ser ela incumbida de promover e divulgar a cultura livre e desinteressada, isto é, que não tivesse fins profissionais ou políticos imediatos e cuja única ambição fosse o aumento do conhecimento humano, bem como a formação do magistério secundário, responsável pela vulgarização do conhecimento e formação de uma “mentalidade média” sadia e democrática.

Pautada no Estatuto das Universidades Brasileiras (1931), mas sustentada numa peculiar concepção "iluminista" de Mesquita Filho e do grupo d'*O Estado*<sup>67</sup>, a variante paulista do modelo nacional em finalidades e estrutura tornava implícita a superioridade da faculdade de filosofia, ciências e letras sobre as escolas profissionais. Afinal, seu mentor duvidava da capacidade dos liberais das tradicionais escolas formularem e enfrentarem “o problema nacional”. Dada esta ineficiência, aos egressos da faculdade de filosofia cumpriria irradiar o amor e esforço à “cultura pela cultura” para todos os integrantes do novo organismo universitário.

Da vossa dedicação às disciplinas puramente especulativas, do vosso exemplo de sacrifício pelo bem público, há de com certeza originar-se um movimento de sadia transformação dos hábitos e métodos dos demais institutos

---

<sup>67</sup> Para Candido (2006), a sustentar o sonho universitário de Mesquita Filho haveria uma inspiração "iluminista" no que tange à formação de uma elite competente para um regime liberal-democrático.

universitários. Fostes os primeiros a vos dedicar, de um lado, à especialização para a prática do magistério secundário, de outro, à cultura pela cultura. Essas circunstâncias, a que deveis a vossa qualidade de elite dentro dos próprios domínios da nossa Universidade, vos conferem as necessárias credenciais para imprimir à totalidade dos institutos que constituem o organismo universitário a mesma fé criadora que vos anima e vos distingue. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1937, p. 205).

Eis aí, na fé distintiva da “elite” da universidade, sediada na escola que cultivaria as “disciplinas puramente especulativas”, a tradução que Mesquita dá ao “espírito universitário”. Do modo de conceber a finalidade e a estrutura da universidade, em que a posição central caberia aos filósofos e cientistas e em que o saber não teria finalidade prática ou uso imediato, implica a tentativa de deslizar para a margem do sistema as profissionais superiores, intentada nos primeiros anos da Universidade de São Paulo mediante estratégias de alocação de homens de confiança do interventor em posições-chave das escolas superiores (CELESTE FILHO, 2009).

Em 1934, as escolas superiores pré-existentes passaram a fazer parte da Universidade de São Paulo, “sem sofrer, naquele momento, qualquer processo de adaptação ou de reforma interna à nova situação” (ANTUNHA, 1974, p.85). A administração da universidade tentou, entretanto, promover a *centralização de cátedras* de “ciências puras” na Faculdade de Filosofia, o que, ao contrapor antigas formas de organização provocou resistências das escolas implicadas, particularmente a Escola Politécnica. A ideia, atribuída por Mesquita Filho ao engenheiro e professor Fonseca Telles<sup>68</sup>, nomeado diretor da Escola em julho de 1934, consistia em vincular todas as escolas por meio de cátedras comuns, que seriam oferecidas exclusivamente na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (ANTUNHA, 1974). Esta teria reservadas as ciências básicas, obrigando os alunos dos demais institutos a frequentá-la. Vale lembrar que, para a completa renovação e modernização do ensino superior e da pesquisa, os

---

<sup>68</sup> Francisco Emygdio da Fonseca Telles (1888-1971) formou-se engenheiro eletricitista e de minas na Bélgica, ingressou na Poli em 1914, como substituto e, em 1926, tornou-se catedrático de Física Industrial e Eletrotécnica. Em 1931, foi nomeado diretor, ocupando o cargo por poucos meses. Desde o final da década de 1920 defendia a ideia de universidade, não como conjunto de escolas superiores de formação de profissionais, mas, em convergência com as ideias dos mentores da USP, como centro de desenvolvimento da “cultura desinteressada” e pesquisa científica em todos os ramos do conhecimento (SAMARA, 2003, p.41-43). Essa afinidade, provavelmente, determinou sua escolha para a direção da escola no regime universitário, pois boa parte de seus colegas docentes não pensava da mesma forma.

professores dessas cadeiras deveriam ser os contratados na França, Itália e Alemanha.

Embora tendo afetado o conjunto das escolas incorporadas, notadamente porque professores nacionais seriam preteridos pelos adventícios das “missões estrangeiras”, as medidas visando à *centralização das cátedras* incomodaram especialmente a Escola Politécnica. Nas palavras de Mesquita Filho, levantaram-se então “os pequeninos interesses das escolas profissionais”, “incapazes de vislumbrar o imenso alcance dessa profunda reforma” (apud ANTUNHA, 1974, p. 92). Para outro fundador, Paulo Duarte (1984, p.44), a reação negativa explicar-se-ia facilmente:

[Foi] por ciúme. E outra coisa, o simulador de cultura e o mau cientista têm sempre recalque contra o verdadeiro. E na Politécnica era assim. A Politécnica era inferior àqueles homens que trouxemos para cá, para a Botânica, para a Química.

A crise entre a Politécnica e a Faculdade de Filosofia, cujas divergências centravam-se na “relação entre os estudos científicos e os técnicos na Universidade, e em particular sobre o papel da formação científica na preparação dos engenheiros” (ANTUNHA, 1974, p.113), tornou-se um dos momentos mais críticos dos primórdios da USP<sup>69</sup>. Para a Congregação da Politécnica, contrariando o entendimento que pautava a centralização de cátedras “existem formações distintas para o cientista e para o engenheiro” (UM CONFLITO... 1938, p. 36), sendo que para a ideal formação dos últimos caberia a organização de universidades técnicas, dedicadas exclusivamente à formação profissional de “agentes industriais”. Este era, aliás, não só o modelo original de seu mentor, Antonio Francisco de Paula Souza<sup>70</sup>, mas a base do projeto da Universidade Técnica de São Paulo, cujo núcleo seria a Poli, mas que foi vencido justamente pela fundação da USP (NADAI, 1987, p.70).

Malgrado os arrazoados técnicos e jurídicos que recebeu, o Conselho Universitário ignorou o parecer contrário da Congregação da Escola Politécnica e aprovou a centralização das cátedras. Frustrava-se assim a reação, infringindo a lei federal, que desautorizava modificações estruturais e funcionais das instituições de ensino superior sem o prévio consentimento das congregações a autonomia das congregações, ou seja, o poder de deliberarem sobre o que tocasse a seus interesses e

<sup>69</sup> Além do trabalho de Antunha (1974), ver a respeito Bontempi Jr. (2001) e Celeste Filho (2009).

<sup>70</sup> Sobre o projeto n.9, de Paula Souza, ver Santos (1985), Bontempi Jr. e Tizzot Filho (2005).

objetivos didáticos. A sustentar a posição da congregação, contudo, havia não só uma concepção de universidade que negava o caráter desinteressado da ciência<sup>71</sup>, mas o afeto da comunidade dos engenheiros por símbolos, lugares, mestres e pela tradição, antiga que representavam<sup>72</sup>, na qual a especulação desinteressada era justamente o que mais caracterizava o "bacharel" como antípoda do "engenheiro politécnico".

Outra ocorrência significativa a ferir o "espírito universitário" foi o conflito entre a Faculdade de Medicina e a de Filosofia, Ciências e Letras, em torno da ocupação de um pavimento do prédio da escola médica pelos alunos da faculdade de filosofia. Embora existisse desde a origem da USP um projeto para a construção da Cidade Universitária, os poucos recursos e meios à disposição haviam obrigado os administradores a instalar os primeiros cursos improvisadamente em espaços cedidos pela Politécnica e pela Medicina. No prédio da Faculdade de Medicina, onde em 1935 fora realizada a sessão de abertura dos cursos da universidade, haviam sido instalados os laboratórios dos professores estrangeiros Felix Rawitscher, Ernst Marcus e Heinrich Hauptman. A turbulência, entretanto, conflagrou-se em junho de 1937, quando os estudantes de medicina ficaram sabendo que a torre de despejo de cimento que havia sido erguida junto ao edifício sede serviria às obras de construção de um andar para receber os cursos da área biológica da FFCL. Então aluno do curso de química, Paschoal Senise (apud FREITAS, 1993, p.312-313) recorda-se de que

alguns alunos da Faculdade de Medicina resolveram deprender e jogar abaixo o andaime que estava sendo montado. A imprensa compareceu ao local e alguns jornais publicaram fotografias e reportagens com declarações de alunos da

---

<sup>71</sup> Campos (2004 [1954]) relata que em 1929 fora proposto ao Rotary Clube de São Paulo a constituição de uma comissão para reunir "dados e documentos" que subsidiassem o estudo do "problema universitário brasileiro". Nas sessões, enquanto Geraldo de Paula Souza expressava a concepção de que o fim primordial de "uma universidade em São Paulo" deveria ser a formação das elites e que "uma faculdade de filosofia e letras, outra de ciências formariam a base da [sua] organização", o engenheiro Victor da Silva Freire, futuro diretor (1933-1934) da Escola Politécnica, "acendeu discussão ardorosa que por parte de alguns tomou feição agressiva" ao defender que "todo o problema universitário gira[va] em torno da questão industrial" e que a função da universidade deveria ser "desenvolver nos indivíduos as aptidões requeridas para o desempenho de funções superiores, das funções de 'chefe'", aumentando "o rendimento da nação em cabeças" (apud CAMPOS, 2004, p.89).

<sup>72</sup> Para Marcelo Damy (1994, p. 82), ex-aluno da Matemática, havia então "um clima de revolta entre os antigos professores, tanto da Escola Politécnica quanto da Faculdade de Medicina, que haviam sido afastados, bem como dos alunos que achavam que o curso não era próprio para engenheiros e sim para formar *filósofos*. Havia muita efervescência, e como acontece nos meios universitários, por trás de movimentos estudantis sempre há um professor que os instiga. Isso aconteceu naquela época na Faculdade de Medicina e na Escola Politécnica. Os alunos das Ciências Naturais foram expulsos da Medicina. E nós, da Politécnica, fomos confinados a uma pequena sala no sótão."



Medicina, como esta: “Não admitimos a invasão desses ‘filosóficos’, o prédio é nosso” [...]. Os alunos do curso médico consideravam-se ligados à Faculdade de Medicina e não à USP. Os por ele chamados “filosóficos” eram, pois, vistos como invasores de uma propriedade que legitimamente pertencia à Faculdade de Medicina.

A cobertura jornalística de *O Estado de S. Paulo*, diário francamente favorável à Universidade de São Paulo, deplorou as “cenas degradantes” deste “episódio tristíssimo e sobremaneira deprimente” (SCENAS..., 1937, p.9), em que, além da derrubada da torre, os elementos envolvidos teriam perturbado ruidosamente as aulas da filosofia e hostilizado professores e estudantes. Negando, entretanto, a possibilidade de haver sinceras divergências entre os universitários, o diário responsabilizou pelo vandalismo “um grupo reduzido – trinta ou quarenta alunos – induzidos a tanto por elementos alheios à classe”. O evidente incômodo das autoridades universitárias diante do fato, que prometeram apurar rigorosamente e punir os responsáveis, revela o sentimento de frustração ao “espírito universitário”. O vice-reitor em exercício, Almeida Prado, lamentou naquela mesma noite a cissura na recente história de colaboração da Faculdade de Medicina com a novel universidade:

A inalterada colaboração que se vinha sempre prestando entre os nossos laboratórios e os professores da Faculdade de Medicina, a cujos departamentos pertenciam na distribuição interna do prédio, era mesmo *uma conquista do espírito universitário* que falava muito em abono do grau de nossa cultura. Nada fazia prever, portanto, os atos de verdadeira barbárie de hoje. (SCENAS..., 1937, p.9, grifos meus).

Um ano depois, o periódico estudantil da Faculdade de Medicina, *O Bisturi*, comemorava o feito e zombava dos filósofos. A nota que se publicou em junho de 1938, assinada jocosamente por "Pi e Rô", intitula-se "As grandes datas da medicina", e expressa o "apreço" dos futuros médicos à "Faculdade Internacional de Filosofia":

Comemora-se a 8 de junho, o 1º aniversário da parada do barulho de uma serra que se destinava à elevação de uma torre necessária à construção de 2 pavimentos da cadeira de Química da Faculdade Internacional de Filosofia. Suspenso o barulho, sinal de estar parada a serra, a famosa Torre, abandonada, ruiu fragorosamente sobre a sala de histologia patológica.

A medicina inteira, indignada, chamou a polícia afim [sic] de evitar o êxodo voluntário da FIF, que passou à posteridade sob o pseudônimo de expulsão filosófica.

Recentemente, a 1º de abril pp., a Medicina ofereceu o presente do dia à FIF: um estandarte com inscrições tendíneas [sic] em latim, convidando-a a

retirar a parte restante, sob pena de suster novamente o barulho da serra e subir a dita (AS GRANDES..., 1938, p.3).

A reação dos alunos da Faculdade de Medicina à ocupação de seu território transcendia à discussão racional sobre as possibilidades de aproveitamento do espaço físico da “Casa de Arnaldo” ou sobre o cuidado de preservar o projeto arquitetônico que, empreendido nos anos 1920, completara o conjunto com mais adequados espaços de ensino, laboratórios e atendimento hospitalar (MAZZIERI, 2004). Havia, na cizânia dos estudantes em torno do espaço físico, a demonstração de que “os ideais do grupo de Mesquita Filho, de criar uma universidade integrada estavam longe de ser alcançados” (SENISE apud FREITAS, 1993, p. 312-313).

O amor pelo *lugar de memória* alicerçou, também, o conflito da Faculdade de Direito com a Universidade de São Paulo, quando das tratativas sobre a transferência das unidades para a Cidade Universitária. A cidade universitária figurava entre as ideias de criação da USP, como medida desejável para o "espírito universitário". Não tendo sido implantada de início, a união física das unidades permaneceu sendo acalentada por seus propositores e apoiadores. Aos ideais que presidiram à concepção da universidade a centralização era indispensável, pela possibilidade de “articulação da Faculdade de Filosofia com as outras Faculdades e Escolas, suas respectivas seções entrosando-se com as demais em um sistema eficiente e econômico” e de “formação do espírito universitário, libertando alunos do conceito de uma só escola como sua ‘alma mater’” (CAMPOS, 2004, p.154-5). A Faculdade de Direito, porém, assim não o entendeu, como indica a reprodução da Ata da 3ª reunião da comissão encarregada de estudar a localização da cidade universitária:

Aberta a sessão, o Dr. Ernesto Leme pede a palavra a fim de comunicar a Comissão o pronunciamento unânime da Congregação da Faculdade de Direito, contrário à transferência da Faculdade para o local em que foi instalada a Universidade. Explica o Professor Leme os motivos que levaram a Congregação a opinar deste modo, dividindo-os, *segundo a sua ordem, em sentimentais e jurídicos*. Os de ordem sentimental têm origem na tradição centenária da Faculdade [...] [e] os de ordem jurídica, no seguinte: a cessão do edifício ao Governo Imperial, pela Ordem de São Francisco, foi feita com a condição irrevogável de ser o mesmo aplicado, única e exclusivamente, ao funcionamento da Academia; e, além disso, quando transferiu a Faculdade de Direito ao Governo Estadual, com todo o patrimônio da mesma, fê-lo o Governo Federal [...], impondo a esses bens a cláusula de inalienabilidade e devendo os mesmos reverter à União, quando aplicados a fim diferente daquele a que se destinavam”.

(apud CAMPOS, 2004, p.159, grifos meus).

Não é fortuito que os argumentos tenham sido organizados desta forma, pois o sentimento de pertença aos lugares equivale ao da pertença ao grupo. O edifício, seus ambientes internos e cercanias integram as experiências, narrativas e tradições da Faculdade de Direito, tal como a “Casa de Arnaldo” para os médicos paulistas.

Os conflitos indiciam que a estrutura do projeto universitário e “espírito”, definidos no decreto n. 6.283/34 não expressavam um consenso generalizado, senão o desejo de um grupo de criar uma universidade que não correspondia às crenças radicadas nos antigos focos de formação e sociabilidade. A memória das comunidades indicia conflitos em torno da instalação física das primeiras turmas da FFCL, da distribuição de poderes didáticos e administrativos entre as congregações, dos divergentes concepções de universidade e da implantação do espaço “de aproximação e de convívio” que elucidam, não só a existência de *projetos* de ensino superior que se acoplam, sem se integrar (CELESTE FILHO, 2009), mas de imaginários que, momentaneamente amalgamados pela paulistanidade, expressam diferenças entre os grupos acadêmico-profissionais aspirantes à elite política.

### **Fontes**

AS GRANDES datas da medicina. *O Bisturi*. Periódico literário, humorístico e noticioso.

Faculdade de Medicina de São Paulo. São Paulo, 8 de junho de 1938, p. 3.

BRASIL. *Decreto Federal n.º 19.851*, de 11 de abril de 1931. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/D19851.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19851.htm) Acesso em: 25/05/2016.

BRASIL. *Decreto Federal n.º 5.773*, de 9 de maio de 2006. Disponível em: <http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>. Acesso em: 24/05/2016.

BRASIL. Projeto de regulamento ou estatutos para o Curso Jurídico criado pelo Decreto de 9 de janeiro de 1825 [1827] In: MOTA, C. G (coord.). *Os juristas na formação do Estado-Nação brasileiro*. Vol. I. Século XVI a 1850. São Paulo: Quartier Latin, 2006.

CAMPOS, E. S. *História da Universidade de São Paulo*. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004. Edição Fac-Similar [1954].

CARVALHO, A. V. Discurso de colação de grau da primeira turma da Faculdade de

Medicina e Cirurgia de São Paulo. In: MOTA, A.; MARINHO, M. G. S. M. C. (org.). *Arnaldo Vieira de Carvalho e a Faculdade de Medicina: práticas médicas em São Paulo (1888-1938)*. São Paulo: Faculdade de Medicina da USP, 2009. [Catálogo].

DAMY, M. Revolução no ensino da física. *Estudos Avançados*, São Paulo, vol.8, no 22, p.79-96, 1994.

DISCURSO pronunciado na sessão solene do vigésimo aniversário do Centro Acadêmico "Oswaldo Cruz" pelo Dr. J. de Almeida Camargo. *O Bisturi*. Periódico literário, humorístico e noticioso. Faculdade de Medicina de São Paulo, 10 de outubro de 1933, n.5, p.1-3.

DUARTE, P. A criação da USP segundo Paulo Duarte. *Ciência Hoje*, vol.3, n.13, p.40-44, jul-ago 1984.

ESCOLA Politécnica de São Paulo. *Anuário*. São Paulo: EPUSP, 1934.

ESCOLA Politécnica de São Paulo. *Anuário*. São Paulo: EPUSP, 1937.

REVISTA da Faculdade de Direito de São Paulo, vol.16, 1908.

REVISTA da Faculdade de Direito de São Paulo, vol.19, 1911.

REVISTA da Faculdade de Direito de São Paulo, vol.24, 1928.

REVISTA da Faculdade de Direito de São Paulo, vol.25, 1929.

REVISTA da Faculdade de Direito de São Paulo, vol.26, 1930.

REVISTA da Faculdade de Direito de São Paulo, vol.28, 1933.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº. 6.283, de 25 de janeiro de 1934*. Disponível em <http://citrus.uspnet.usp.br/leginf/criacao/decreto6283.htm> Acesso em 25/05/2014.

SCENAS degradantes. *O Estado de S. Paulo*, 9 de junho de 1937, p.9.

SENISE, P. Entrevista. In: FREITAS, S. M. *Reminiscências*. São Paulo: Maltese, p. 299-328, 1993.

UM CONFLITO entre a Congregação da Escola Polytechnica e o Conselho Universitário da Universidade de São Paulo perante o Conselho Nacional de Educação. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1937.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS. *Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1934-1935*. São Paulo: Empreza Grafica da "Revista dos Tribunaes", 1937.

## Referências

- ADORNO, S. *Aprendizes do poder*. O bacharelismo liberal e na política brasileira. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1988.
- ANTUNHA, H. C. G. *Universidade de São Paulo*. Fundação e reforma. São Paulo: Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Sudeste. Estudos e Documentos, vol. 10, 1974.
- BACZKO, B. Imaginação social. In: *Enciclopedia Einaudi*, v.5. Lisboa: Imprensa Nacional, 1985, p. 296-332.
- BONTEMPI Jr., B. *A cadeira de História e Filosofia da Educação da USP entre os anos 40 e 60*: um estudo das relações entre a vida acadêmica e a grande imprensa. Tese de Doutorado em Educação. 2001. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.
- BONTEMPI Jr., B.; TIZZOT FILHO, O. Instrução pública e positivismo: discussão parlamentar do projeto para a criação de um Instituto Politécnico em São Paulo (1892). *Anais do X Congresso Brasileiro de História da Educação*. Maringá: UEM, 2015. Disponível em <http://8cbhe.com.br/media/doc/996b63c39b894aa8fd5d3f60dd2a99f4.pdf> Acesso em 25/05/2016.
- BONTEMPI Jr., B. *História e Memória das instituições paulistas de ensino superior*. Projeto de Pesquisa USP/FAPESP. São Paulo, 2014.
- BONTEMPI Jr., B. *O espírito decretado e os outros espíritos*: tradições e mitologias conflitantes na Universidade de São Paulo (1934-1968). Projeto de Pesquisa USP/CNPq/FAPESP. São Paulo, 2011.
- CALDEIRA, M. P. R. *Centenário de criação da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (1891-1991)*: lei nº 19, 24 de novembro de 1891. São Paulo: Comissão de Eventos Comemorativos da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, 1991.
- CANDIDO, A. Um "ilustrado" Júlio de Mesquita Filho. In: MESQUITA FILHO, R. (org.). *Cartas do exílio*. A troca de correspondência entre Marina e Júlio de Mesquita Filho. São Paulo: Terceiro Nome, 2006, p.357-358.
- CARDOSO, I. R. *A universidade da Comunhão Paulista*. São Paulo: Cortez, 1982.
- CELESTE FILHO, M. Os primórdios da Universidade de São Paulo. *Revista Brasileira*

- de História da Educação*. Campinas, n.19, p.187-204, jan/abr 2009.
- CHARLE, C. Jalons pour une histoire transnationale des universités. *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique* [On line], 121, p.21-42, 2013. Disponível em <http://chrhc.revues.org/3147> Acesso em 15/04/ 2014.
- CHARTIER, R. *A História Cultural entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel/Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- FÁVERO, M. L. A. *Universidade e Poder. Análise Crítica/Fundamentos Históricos (1930-45)*. 2.ed. Brasília: Plano, 2000.
- GARCIA, S. G. *Destino ímpar*. Sobre a formação de Florestan Fernandes. São Paulo: Editora 34, 2002.
- HOBSBAWM, E. Introdução: a invenção das tradições. In: HOBSBAWM, E. & RANGER, T. (org.). *A invenção das tradições*. 5ª ed. Tradução de Celina C. Cavalcante. São Paulo: Paz & Terra, 2008.
- LUCA, T. R. *A Revista do Brasil: um diagnóstico para a (N)ação*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.
- MARINHO, M. G. S. M. C. *Norte Americanos no Brasil: Uma história da Fundação Rockefeller na Universidade de São Paulo (1934-1952)*. Campinas-SP: Autores Associados, São Paulo: Universidade São Francisco, 2001.
- MARINHO, M. G. S. M. C. *Trajetória da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo: aspectos históricos da "Casa de Arnaldo"*. São Paulo: FMUSP, 2006.
- MARINHO, M. G. S. M. C.; MOTA, A. (org.). *Da Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo à Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo: Conjunturas e Contextos*. 2ª edição. São Paulo: USP, Faculdade de Medicina: UFABC: CD.G Casa de Soluções e Editora, 2013.
- MARINHO, M. G. S. M. C.; MOTA, A. (org.). *Departamentos da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo: Memórias e Histórias*. Volume II. São Paulo: CD.G Casa de Soluções e Editora, 2012.
- MARTINS, A. L. & BARBUY, H. *Arcadas*. Largo de São Francisco. História da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. 2a ed. São Paulo: Melhoramentos: Alternativa, 1999.

- MAZZIERI, B. R. *A Casa de Arnaldo*. São Paulo: Fundação Faculdade de Medicina, 2004.
- MESQUITA FILHO, J. *A crise nacional*. Reflexões em torno de uma data. São Paulo: Seção de Obras de OESP, 1925.
- MESQUITA FILHO, J. In: Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/busca/Busca/BuscaConsultar.aspx>. Acesso em: 10/05/2016.
- MOTA, A. *Tropeços da medicina bandeirante: medicina paulista entre 1892-1920*. São Paulo: Edusp, 2005.
- NADAI, E. *Ideologia do progresso e ensino superior (1891-1934)*. São Paulo: Loyola, 1987.
- OLIVEIRA, A. de S. In: *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro*. Disponível em: [http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/armando\\_sales](http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/armando_sales). Acesso em: 10/05/2016).
- PACHECO E SILVA, A. C. A mobilização da retaguarda em 1932. In: CINQUENTENÁRIO da Revolução Constitucionalista de 1932. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 1982, p.65-82.
- ROTHEN, J. C. A universidade brasileira na Reforma Francisco Campos. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n.17, mai/ago 2008, p.141-160.
- SAMARA, E. M. *Diretores da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo: vidas dedicadas a uma instituição*. São Paulo: Edusp, 2003.
- SANTOS, M. C.; MOTA, A. *São Paulo 1932*. Memória, mito e identidade. São Paulo: Alameda, 2010.
- SANTOS, M. C. L. *Escola Politécnica (1894-1984)*. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Engenharia, 1985.
- SAVELLI, M. A indústria e a tecnologia paulista em 32. In: CINQUENTENÁRIO da Revolução Constitucionalista de 1932. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 1982, p.86-97.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No campo da história da educação brasileira, uma das primeiras formas de escrita a se estabelecer como padrão narrativo duradouro foi a “História das Ideias Pedagógicas”, disseminada nos manuais didáticos para a formação de professores elaborados nos anos 1930 e consolidada, sem grandes alterações, nas décadas seguintes. Além de apresentar a história da educação como uma sucessão de acúmulos positivos, este gênero se caracteriza, segundo Vieira (2009, p. 190), pela “ênfase sobre o significado das ideias e das correntes de pensamento; a organização cronológica dos capítulos; a estruturação de um cânone de obras e de autores consagrados; a relação indireta com as fontes; e, sobretudo, a análise das ideias a partir de um método internalista”. São seus personagens os criadores e mediadores dos perenes ideais filosóficos e pedagógicos, que nessas narrativas adiantam-se a seu tempo para se consagrarem como ícones.

Essa história cumulativa e benfazeja das ideias desencarnadas foi posta em xeque e subjugada pela crítica marxista, que nos anos 1970 e 1980 tornou-se a chave-mestra de interpretação da história do pensamento educacional e da organização escolar brasileira. Vistas dessa perspectiva, as belas ideias da Escola Nova foram desmascaradas como discursos e práticas pedagógicas funcionais a uma ideologia liberal, senão reacionária. Seus pedagogos e reformistas, notadamente os “pioneiros”, foram apontados como seus agentes, conscientes ou não de seu significado social. Mergulhadas e dissolvidas na ideologia e, como falsidade e ocultação, contrapostas à realidade que a história desvelava ao exumar a “infraestrutura”, as ideias pedagógicas e seus autores caíram em descrédito.

Não obstante a desconfiança para com pensadores e reformistas, as “ideias pedagógicas” seguiram sob o foco de alguns poucos pesquisadores do campo da história da educação durante a efervescência do debate teórico-metodológico que, desde fins dos anos 1980, desafiava a hegemonia do “materialismo dialético” na produção de conhecimento histórico em educação. No primeiro Congresso Brasileiro de História da Educação, em 2000, um dos subtemas era “Pensamento educacional”; o termo “intelectual” apareceria como descritor de eixo temático na terceira edição, em 2004. De 2006 em diante, foi associado a “impressos” na formulação “intelectuais, impressos e história da educação”, para a qual afluíu o interesse pela “imprensa pedagógica”,



crescente desde sua eclosão, em 1993, no Grupo de Trabalho História da Educação da Anped. Multiplicaram-se estudos sobre imprensa educacional, livros e práticas de leitura ressoando nos congressos e convergindo para a tendência da “nova história cultural” de fundir a atividade de pensar dos intelectuais às iniciativas editoriais, jornalísticas e empresariais de que foram protagonistas, com atenções voltadas às práticas de representação e à materialidade em que as ideias eram, no jargão da época, “dadas a ler”.

Completo-se, assim, no limiar do século XX, o que Vieira (2015) denominou “a consagração da crítica ao modo filosófico de narrar a educação”. A atenção para a história das ideias e dos intelectuais, porém, não cessou, mas o desafio dos pesquisadores passou a ser como manter suas temáticas em pauta, resguardando-se tanto da infrutífera polêmica sobre o valor relativo de tal ou qual ideia pedagógica ou de seus defensores para o progresso ou para a democracia, quanto da dicotomia, embora mais profícua do que aquela, entre abordagens internalistas ou externalistas. Tenho enfrentado o desafio e conduzido o grupo que coordeno a desenvolver pesquisas cujo horizonte seja investigar os intelectuais, suas ideias e ações para além da dimensão individual e autorreferente, procurando revelar o que não está em sua narrativa ou a seu alcance, as múltiplas relações com seus contemporâneos e suas diferentes modalidades de inserções na vida pública, que é, afinal, o caráter particular que desperta nos historiadores o interesse por sua figura.

Uma amostra de meu modo de ver e praticar a história das ideias e dos intelectuais está expressa no corpo desta tese, mas ainda cabem algumas palavras. Antes de tudo, tenho buscado a liberdade teórica e metodológica, sem ortodoxia ou modelagem, para mim e para os pesquisadores que procuro formar. Entendo que toda pesquisa acadêmica deva ser motivada e instituída por uma pergunta, embora nesses tempos pragmáticos tudo possa ter seu começo no simples desejo de concluir a pós-graduação e receber um título. Deriva daí a perplexidade de recebermos, para orientação, projetos de pesquisa nos quais sequer se identifica uma questão ou um ponto de interrogação. Diante disso, o caminho mais fácil seria entregar ao orientando meia dúzia de livros de uma mesma linha teórica ou metodológica, acompanhado de um tema de pesquisa canônico, e lhe dizer: “Estão aí as peças, agora monte o *puzzle*”. Este, porém, não é o meu modo. Instigo-o a perguntar, a querer saber, para que busquemos, só depois de haver uma pergunta clara, os autores que possam nos acompanhar e ajudar.

Espero ter mostrado, nesta tese, que tenho aplicado este veneno-remédio a mim mesmo, ao longo desses anos. Ao percorrer os olhos pela bibliografia dos sucessivos artigos e capítulos que juntei, notam-se os resultados do exercício da liberdade de perguntar e buscar ajuda, seja na história das ideias, na história política, em Bourdieu ou Sahlins, na microanálise, na semiótica ou na filosofia. A cada encontro com o desconhecido desencadeia-se uma temporada de mergulhos profundos, cujos achados se tornam mais significativos à medida que consigo aplicá-los e com eles fazer surgir novos objetos e perguntas que gerem outras perguntas e mais objetos...

Outra prática cada vez mais rarefeita na especialidade, mas que cultivo pacientemente, é a revisão bibliográfica. Têm sido frequentes minhas queixas, em bancas de titulação, a doutorandos que não se dão ao trabalho de ler as obras mais incontornáveis a respeito de seu tema de pesquisa. Não o fazendo, não só correm o risco de “descobrir a roda”, como de pronto perdem justamente os interlocutores mais qualificados de seu trabalho. Sem eles para o diálogo, sob a crítica ou à vista, pouco podem avançar no estado da arte, em outras palavras, produzir conhecimento novo. Em tudo o que faço prossigo atento aos movimentos, às cristalizações, continuidades e rupturas na história da educação brasileira. Nem sempre é possível, diante da proliferação incessante, manter-se atualizado, mas é preciso acelerar a marcha, sempre com um dos olhos no retrovisor. Gosto, enfim, de saber para que lado apontamos, tanto quanto imaginar de onde viemos. Nisso reconheço claramente as marcas profundas e perenes de minha primeira formação como pesquisador, experimentada, como já disse, bem no olho do furacão.

### **Referência**

VIEIRA, C. E. História da Educação e História da Filosofia: culturas cruzadas a partir das concepções de história e de escrita da história em Hegel. *Pro-Posições*, v. 20, n. 1 (58), p. 189-205, 2009.