

2 A configuração educacional do Rio de Janeiro nos anos de 1930

Antes da análise das políticas educacionais que marcaram o período, torna-se pertinente traçar um breve panorama do contexto político do Rio de Janeiro, capital federal durante o período em estudo.

A cidade tinha como particularidade de sua estrutura política ser formada pelo exercício do poder local e pela agregação federal. A política carioca buscava eixos de articulação para a formação de uma maior expressão de força nas esferas decisórias no âmbito federativo. Os debates tensos entre a elite política do Rio de Janeiro e o governo federal dificultavam as articulações e, com frequência, enfraqueciam o objetivo daqueles que buscavam o fortalecimento das representações políticas na cidade devido a um Estado republicano que insistia em controlar e influenciar o poder local. Como afirma Sarmiento (2001, p.34), por ter sido um “eixo simbólico da construção nacional”, o Rio de Janeiro teve sua política fortemente influenciada pelas “forças governativas da nação” e, por isso, acabou, em muitos momentos, limitado por rígidos impedimentos que atrofiavam o campo de manobra das lideranças cariocas.

Já na época do Império do Brasil, a província do Rio de Janeiro encontrava-se diretamente subordinada à gestão do governo monárquico, a participação política e a autonomia da municipalidade deveriam ser limitadas e a coroa a responsável por garantir uma melhor gerencia dos assuntos locais (SARMENTO, 2001).

A justificativa para a restrição das atribuições do poder local se baseava principalmente na necessidade de bases sólidas para o exercício do poder imperial e, a um só tempo, na construção de um espaço diretamente identificado com a nação. O objetivo era garantir a formação de uma cidade que deveria ser o centro e “o palco privilegiado das ações e decisões da política brasileira” (SARMENTO, 2001. p. 34).

Apesar de o debate acima ter se tornado hegemônico no período, Sarmiento (2001) afirma que as críticas ao modelo de intervenção da corte no Rio de Janeiro já existiam no Brasil Império. Para o autor, o modelo acima poderia ser

considerado a base de uma estrutura política que prevaleceria durante o período republicano, já tendo o Rio de Janeiro se tornado Distrito Federal.

De fato, o foco da cidade como centro da nação se intensifica no regime republicano e, de modo simultâneo, as tensões em torno das indefinições do rumo da política carioca se sobressaem. A cidade vivia um clima de instabilidade e insegurança no final do século XIX, a população carioca havia crescido de modo significativo com a abolição do trabalho escravo (1888) e com a chegada dos imigrantes de outras regiões do Brasil e de diversas partes do mundo (como europeus, japoneses e sírios). A característica da população local do Rio de Janeiro já era bastante desarmônica, a cidade se mostrava como “um verdadeiro caldeirão de culturas em ponto de ebulição” (SARMENTO, 2001. p. 35) e como um palco de desemprego que culminava numa estrutura social bastante desproporcional.

Sarmento (2001) nos chama a atenção para dois movimentos complementares que marcavam a capital no período. Para o autor, o esforço duplo de neutralização das forças políticas locais e de modernização da cidade era “precondição necessária para o investimento na europeização do espaço urbano da capital do Brasil” e para sua formação como “vitrine da nação” (SARMENTO, 2001, p. 37).

A transformação urbana empenhada no início do século XX por Francisco Pereira Passos surge neste movimento de remodelação da cidade. A aparente desordem incomodava ao grupo que defendia o Rio de Janeiro como “vitrine da nação” e tornava prioridade republicana o projeto político de reforma urbana na cidade capital. Assim, as mudanças começariam pelo desalojamento da população moradora de cortiços na sua parte central, pela modernização das instalações portuárias para o melhor escoamento das mercadorias, pelo alargamento das ruas e pela criação da Avenida Central, que representaria o paradigma francês da *Belle Epoque*.

Para além das melhorias empenhadas por Pereira Passos em algumas faces da cidade, decerto, uma herança significativa do projeto político de remodelá-la foi a fragmentação de uma população que já vivia em desarmonia. De um lado, era possível encontrar aqueles que viam esse processo como um avanço para a

nação; do outro lado, os que sofreram ao se verem deserdados das reformas urbanas¹.

No campo político, a atuação da população local já era bastante limitada desde os anos iniciais do novo regime, mas, na primeira República, torna-se evidente uma política de continuidade do modelo administrativo monárquico, no qual se buscou a garantia das condições administrativas do governo central sobre a cidade. Ainda de acordo com Sarmiento (2001), a Constituição de 1891 definiria o nível de interferência federal sobre as demandas da cidade e demarcaria certa indefinição em relação ao estatuto jurídico e administrativo da capital. Em 1892, houve uma nova alteração na organização político-administrativo que resultou numa redução radical da possibilidade de auto-organização do poder local. A criação do cargo de prefeito do Distrito Federal, que deveria ser escolhido pelo próprio presente da República, dificultou ainda mais o campo de manobra político do poder local e fomentou os debates em alguns grupos locais sobre a perspectiva autonomista.

O processo de fortalecimento do poder público do Rio de Janeiro foi bastante difícil e delicado. De fato, Henrique Valadares (1893 a 1895), prefeito indicado por Floriano Peixoto², fez com que o Conselho Municipal carioca ganhasse um pouco mais de expressividade frente ao poder federal. No entanto, a situação no Rio de Janeiro se tornou ainda mais crítica com a “política dos estados” do presidente Campos Sales (1898 e 1902). O objetivo dos cariocas de ter maior controle do legislativo municipal, na expectativa de ter mais votos durante as eleições para o Congresso Nacional, foi sendo enfraquecido ao longo dos anos. De acordo com Freire (2000, p. 25), Campos Sales “apostava no fortalecimento das correntes majoritárias dos estados em troca de uma maior liberdade político-administrativa no plano federal”, mas, no caso do governo local carioca, propôs uma política diferente. Nesse caso, o objetivo do novo presidente era diluir o crescente jogo político-partidário existente na cidade e desmontar a

¹ Segundo Sarmiento (2001, p. 38), “algumas correntes historiográficas interpretam a Revolta da Vacina de 1904 como a forma que a população do Rio de Janeiro encontrou para extravasar seu descontentamento com os rumos assumidos pela administração municipal em relação às transformações urbanas e ao processo de expulsão dos setores populacionais de menor renda das áreas marginais ao perímetro da cidade”.

² FREIRE, 2000, p.22

iniciativa de estruturação da política local, transformando “novamente a cidade em sede do governo” (id, p. 25).

A falta de sintonia entre os interesses do município e do governo federal continuou durante a presidência de Rodrigues Alves (1902 a 1906). Segundo Freire (2000 p. 27), de maneira mais enfática, Alves “alterou radicalmente a organização municipal do Distrito Federal”, chegando a retirar do presidente do Conselho Municipal a prerrogativa de substituir automaticamente o prefeito em caso de necessidade e, no movimento de asfixiar ainda mais o governo local, passou a indicar o prefeito e seu substituto, sem anuência do Senado.

Desde a criação do Distrito Federal e a aprovação da Lei Orgânica, esta fora a mais profunda intervenção produzida no sistema político-administrativo da cidade. Perderam força tanto os grupos políticos locais, que tinham por base o Conselho Municipal, como o Senado Federal, que reduziria em parte o seu poder de órgão supervisor da administração da capital federal. Foi, portanto a Lei 939 que criou a figura do prefeito/interventor federal³.

Aqueles que não conseguissem estreitar laços com o prefeito eram então marginalizados e, por sua vez, ficavam sem os empregos disponíveis na administração (na educação, na saúde, na polícia e no âmbito jurídico) ou mesmo sem a possibilidade de ocupar cargos pela via eleitoral. Sarmiento (2000) afirma que a hegemonia interna de determinados grupos, durante um bom período, só existiu por intermédio de acordos com as forças externas (governo federal). Por sua vez, tais acordos entre o poder local e federal asfixiavam e segregavam ainda mais os demais grupos cariocas e “impedia a livre concorrência e a renovação das forças políticas da cidade”⁴.

Uma questão sempre presente nesta relação e que embaraçava ainda mais os tratados entre as duas instâncias era o fato de ser o prefeito sempre um homem estrangeiro, de acordo com Freire, nascido e socializado politicamente em outro Estado que não o Rio de Janeiro⁵. Buscavam-se o tempo todo formas de negociação e intermediação no campo político e, aos poucos, foi sendo consolidada, de um lado, a forte marca clientelista na política local e, do outro, a redução do campo de manobra para os cariocas.

³ Id, p. 27

⁴ SARMENTO, 2000, p. 35.

⁵ FREIRE apud SARMENTO, 2001.

A presença do governo federal na cidade se desdobrou nos anos posteriores, intensificando a fragmentação dos grupos locais e o estreitamento do campo político. Para Freire,

o elemento que possibilitava a reunião das diferentes lideranças e agrupamentos locais era a autonomia política da cidade do Rio de Janeiro frente à chamada "intervenção externa", que assumiria contornos variados de acordo com as conjunturas políticas. Era pelo discurso autonomista que as principais lideranças cariocas atacavam de frente pelo menos três graves questões que marcavam o campo político do Rio, a saber: a) o problema da legitimidade da atividade política na capital federal; b) a já citada fragmentação política; e c) finalmente, o enorme distanciamento em relação à sociedade civil⁶.

Sarmiento (2001) nos chama a atenção para as ideias que circulavam no período e que tinham como base a luta pela libertação do campo político carioca das forças interventivas do Governo Federal. De acordo com o autor, a população carioca que reivindicava por mais autonomia na política local não tinha como inspiração imediata eleger seu governante, o prefeito. Mas desejava buscar “equilíbrio interno sem condicionar-se às forças federais em atuação sobre a esfera municipal”⁷. Para Sarmiento:

Autonomia significava a libertação dos canais formais de exercício político para a livre atuação destes grupos locais, representava uma garantia de que os principais fóruns de representação não corriam riscos de serem frequentemente bloqueados, ou seja, defender a autonomia política e administrativa do Distrito Federal era lutar pela continuidade da existência e do funcionamento de seu campo político em toda a sua dinâmica e amplitude⁸.

Para aqueles que defendiam a intervenção do governo federal, as propostas autonomistas eram entendidas como um risco para o projeto republicano. Por outro lado, o discurso do período em torno dos termos da intervenção, cada vez se tornava frágil, principalmente quanto aos questionamentos constantes sobre a pertinência de se asfixiar o poder local em prol do exercício do poder federal.

Com o passar dos anos o discurso autonomista foi ganhando eco na arena política carioca. O próprio candidato à presidência, Rui Barbosa, que por anos havia sido favorável à intervenção do governo federal na capital, num discurso

⁶ Id

⁷ SARMENTO, 2001, p. 48.

⁸ Op. cit., p. 48

proferido em campanha, no ano de 1910, defendeu o direito dos cidadãos cariocas de eleger o prefeito da cidade⁹.

Esta mudança no cenário político evidenciava a lógica organizativa clientelista da cidade. Assim, a rede de clientela definia o encaminhamento da política e naquele novo momento no qual o Rio de Janeiro se subdividia em microrregiões e presenciava um crescimento significativo da Zona Sul e das áreas suburbanas¹⁰, as demandas por iluminação pública, esgoto sanitário, centros de saúde, transportes e escolas se intensificavam. De acordo com Sarmiento (2001), foi por essas razões que “os olhares dos grandes políticos cariocas se dirigiram para estes novos espaços suburbanos, procurando, por meio de reivindicações das regiões, estabelecer novas clientelas urbanas e fortalecer suas bases eleitorais”¹¹.

Na década de 1930, o debate sobre autonomia e intervenção assumiria então uma nova dinâmica. Com mais reconhecimento e apoio das forças locais, o discurso autonomista se fez de forma mais evidente, tornando-se vital para o campo político carioca. Na expectativa de atrair as novas lideranças políticas locais, Getúlio Vargas apoia declaradamente a bandeira autonomista em seu discurso de campanha presidencial. A Aliança Liberal passou a ter como um dos pontos centrais a liberação da esfera municipal das forças políticas federais.

Para Sarmiento (2001), o ano de 1930 representaria assim um marco no percurso da discussão em torno da autonomia para a cidade do Rio de Janeiro e a sua bandeira seria a forma de convergir e organizar os fragmentados elementos constitutivos cariocas¹².

Decerto, foi na primeira metade da década 1930 que o Rio de Janeiro conseguiu vivenciar certa agregação da política local por intermédio da bandeira autonomista. A indicação do médico pernambucano Pedro Ernesto por Getúlio Vargas para assumir a política local marca o início de um diálogo com as lideranças políticas locais. O debate central tinha como mote “o papel da cidade

⁹ SARMENTO, 2001, p.50

¹⁰ Segundo Sarmiento (2001, p. 53), existe um traço relacional entre a estagnação populacional do centro da cidade e a ascensão entre estas duas regiões que remota às reformas urbanas promovidas no início do século por Pereira Passos.

¹¹ SARMENTO, 2001, p.55

¹² Op. cit., 60.

frente ao país e a necessidade de livre atuação de suas forças internas” (SARMENTO, 2000, p. 33).

De acordo com Sarmiento (2000, p. 38), Pedro Ernesto apresentava-se como um “verdadeiro porta-voz da presidência”, mostrando-se, ao mesmo tempo, confiante no governo provisório e favorável na concretização da autonomia local. Para autor, Pedro Ernesto:

surgia como um amistoso aceno por parte do governo federal, um convite irrestrito à cooperação lançado aos diferentes setores da vida política carioca, que parecia indicar em direção ao cumprimento de uma das mais constantes reivindicações cariocas (id).

A habilidade política de Pedro Ernesto acabou contribuindo para a fundação do Partido Autonomista, no ano de 1933. Por ser “defensor dos princípios da autonomia diante da futura Assembleia Nacional Constituinte”, o Partido favoreceu a agregação de “diferentes matizes das forças políticas cariocas em torno de um eixo comum”, tornando possível a existência de certa coesão no cenário fragmentado da política carioca (id). Ainda de acordo com Sarmiento¹³, Pedro Ernesto tornou-se uma figura central do Partido, “na medida em que passava a ser identificado como o elo que permitiria o contato entre a esfera da política local e o governo Vargas”, possibilitando o equilíbrio entre os diversos grupos políticos diante do contrastante quadro da política carioca.

Apesar do avanço acima exposto, cabe chamar atenção para a permanência de um cenário que ainda se constituía pela via da rede de clientela. A vida política continuava na dependência do acesso aos cargos e serviços públicos, elementos necessários para as negociações políticas no interior do campo. Assim, a autonomia significava, de acordo com Sarmiento, além da existência do poder local na política do município, o acesso a vias de negociações sem a ingerência do poder externo, principalmente para obter e manipular uma maior gama de bens e serviços públicos, que consolidavam as redes de patronagem e clientela nas quais embasavam a liderança na vida política da cidade¹⁴.

Com isso, a inserção do Partido Autonomista na vida política carioca não representava uma transformação das práticas políticas de patronagem, mas, sim, uma mudança no “estatuto político do Distrito Federal”, uma vez que, de forma

¹³ SARMENTO, 2000, p. 40

¹⁴ SARMENTO, 2001, p. 94.

gradativa, foi passando “de uma situação de direta intervenção do Executivo federal para a franca experiência autonomista” pela primeira vez na história da cidade capital¹⁵.

No entanto, dois vetores poderiam fragilizar a sustentação do partido. De um lado, as críticas dos opositores que, contrários ao governo de Vargas, insistiam em críticas pesadas à administração de Pedro Ernesto, principalmente “ao favorecimento das redes de clientelas políticas na indicação de empregos públicos”¹⁶. Por outro lado, o Partido havia se constituído em torno de um núcleo comum, no entanto, com integrantes de segmentos conflitantes. Pedro Ernesto, na expectativa de postergar a resolução de alguns impasses no sistema de patronagem, acabava retardando a definição ideológica do Partido.

Chegava a hora de Pedro Ernesto determinar os limites da renovação que pretendia, o momento crucial para a manutenção de sua base de apoio, tão arduamente construída. Estava ele diante do mais intrincado de todos os exercícios de arquitetura política, o de transformar uma difusa frente em um partido coeso¹⁷.

Decerto, o projeto político e social de Pedro Ernesto não pode ser resumido à análise da edificação do Partido Autonomista. O primeiro prefeito eleito da cidade do Rio de Janeiro possuía uma proposta de renovação da sociedade que tinha como pilares três vetores importantes: a saúde pública, o sistema educacional e a proximidade com a associação trabalhista.

Na década de 1930, despontava uma preocupação com as questões sociais e um reconhecimento da responsabilidade do Estado em manter o bem-estar da população e a proteção das camadas mais pobres por intermédio da dignificação física, moral e cultural desse segmento. O processo de industrialização seria a reforma a ser operada, bem como, a mola propulsora para as transformações da sociedade. Frente à nova lógica do capitalismo industrial, na perspectiva do prefeito interventor, caberia ao Estado ofertar bens de serviços para que fosse possível inserir as camadas menos favorecida da sociedade nas relações de produção¹⁸.

¹⁵ SARMENTO, 2001, p. 100.

¹⁶ Op. cit., p. 123.

¹⁷ Op. cit., p. 126.

¹⁸ Sarmiento, 2001, p. 131.

Médico e inserido no rol dos homens da ciência, o prefeito se enquadrava em um perfil do político almejado no período. Questionava-se aquele antigo modelo de engenheiros à frente da política da cidade que tinha como bandeira as reformas urbanistas como forma de alavancar o progresso no Brasil, como ocorrera na capital no final do século XIX e início do XX¹⁹. Para Sarmiento, o projeto renovador de Pedro Ernesto tinha como premissa uma administração guiada por princípios científicos e, por isso, de um lado, teria condições de compreender, sem os rasgos da paixão, a ‘realidade’ e conhecer o cerne da ‘verdade’ e, do outro, como médico, seria capaz de encaminhar uma eficaz “terapêutica nacional” a partir de um “diagnóstico preciso” da sociedade brasileira²⁰.

Em sua administração, acabou utilizando a estrutura do Estado para “promover a elevação da população e a formação dos novos cidadãos”²¹, principalmente a partir de uma política que privilegiava a educação, a saúde e os setores trabalhistas. Com um canal de comunicação entre o Estado e a população, conseguiu a crescente ampliação das ações municipais, favorecendo a fomentação de uma gestão pública baseada na criação de órgãos administrativos e no fortalecimento do funcionalismo público.

No que diz respeito às instituições criadas para a saúde pública, Pedro Ernesto entendia que a finalidade da medicina não se encontrava em sua função de remediar as patologias e apenas tratar do corpo enfermo. As ciências médicas deveriam ser usadas para uma atuação mais formativa da sociedade, principalmente “enquanto fator de aprimoramento das condições de vida e de ‘elevação física’ da população”²².

A proximidade com os setores trabalhistas foi outra base do tripé da política do prefeito interventor. O papel político da população era o ponto crucial do projeto político-social de Pedro Ernesto, por isso existia um esforço constante de “assimilação deste contingente populacional à vida política”. A ampliação dos serviços públicos era um dos vieses da promoção do acesso à cidadania da população local, mas o jogo político-partidário também se fazia presente como

¹⁹ Como exemplo Paulo de Frontin e Pereira Passos.

²⁰ SARMENTO, 2001, p. 128.

²¹ Op. cit., p. 132.

²² Id, p. 137.

uma estratégia importante para o interesse de aprimoramento da sociedade. Para Sarmento:

O esforço de se promover um processo maciço de alistamento eleitoral e a incorporação de núcleos organizativos das camadas trabalhadoras deve ser considerado um sinal evidente deste caráter básico do projeto político de Pedro Ernesto, que apresentava-se como singular experiência no panorama brasileiro²³.

No entanto, como nosso objeto de estudo está localizado no campo educacional, interessa-nos aprofundarmos nesta outra dimensão do projeto político de Pedro Ernesto, principalmente para compreender como ocorreu a administração da instrução pública do município frente à conjuntura nacional na qual se configurava o campo.

2.1.A reorganização do campo educacional nas décadas de 1920 e 1930

A educação pública merece o devido destaque no projeto de reforma social de Pedro Ernesto. A formação da população tornava-se uma estratégia importante para a sociedade brasileira na nova ordem industrial e o prefeito do Rio de Janeiro, diante de uma política de incorporação dos setores populares aos espaços políticos, buscava investir na formação do cidadão, em busca de um trabalhador mais moderno, adequado as demandas da sociedade da época.

Segundo Motta²⁴, no governo de Pedro Ernesto a incorporação da população não se limitava a espaços formais do voto e ao acesso as políticas públicas, pois, na concepção do prefeito, era necessário o estabelecimento de escolas nas regiões faveladas e não a implementação da força policial, como era costume. De acordo com a autora, no governo de Pedro Ernesto, houve a inauguração da primeira escola pública localizada dentro de uma favela, neste caso o morro da Mangueira. Para Motta, a “meta-desafio era provar que, na capital federal, os pobres haviam saído da polícia e entrado na política”²⁵.

Em linhas gerais, Pedro Ernesto considerava a atuação do Estado como o único elemento propulsor de um processo de transformação capaz de equalizar as diferenças existentes entre as camadas sociais. Portanto, como foi visto anteriormente, o pensamento do prefeito mostrava que seria de responsabilidade

²³ SARMENTO, 2001, p. 151.

²⁴ MOTTA, 2001, p. 57.

²⁵ Op. cit, p. 57.

do Estado promover e manter o bem-estar da população e dar proteção às camadas menos favorecidas pela via da elevação física, moral e cultural deste segmento²⁶.

Para a edificação dos serviços educacionais no campo das políticas municipais, Pedro Ernesto estabeleceu alianças com um grupo de intelectuais que, no período, pensava a educação em sintonia com as diretrizes de seu projeto de reformulação da administração pública. O ideal de sociedade liberal e democrática presente na ideia do prefeito também se manifestava nas reflexões daqueles que compreendiam a educação como um agente de transformação social, de responsabilidade do Estado e pautada em bases científicas.

Sendo assim, tornava-se favorável a convergência do projeto de Pedro Ernesto ao do baiano recém-chegado ao Rio de Janeiro, Anísio Teixeira, que, insatisfeito com os rumos tomados na administração que havia deixado na Bahia, encontrava-se atento às mudanças políticas da capital federal.

Anísio Teixeira foi apresentado a Pedro Ernesto por seu ex-colega de turma, Themistocles Cavalcanti. Para Lima²⁷, Anísio somente aceitaria dirigir a instrução carioca se lhe fosse garantida a total autonomia na direção do serviço. Decerto, como afirma Nunes²⁸, a presença de Pedro Ernesto na prefeitura do Rio de Janeiro favoreceu a Anísio Teixeira a oportunidade de, a um só tempo, tentar realizar o programa de ação que sonhava para a instrução pública e se afirmar nacionalmente no campo de atuação que escolhera.

Anísio assumiu a diretoria da Instrução Pública, no dia 15 de outubro de 1931, sem ser muito conhecido em âmbito nacional. Para alguns cariocas, ele era mais um “estrangeiro” a ficar a frente de um cargo público no município do Rio de Janeiro. Sua trajetória política, até aquele momento, havia ocorrido na gestão da Inspeção Geral do Ensino em Salvador, no ano de 1924. Conhecido entre os intelectuais engajados na educação, ao desembarcar no Rio de Janeiro, em 1930, foi logo incentivado pelo seu amigo Delgado de Carvalho a se envolver profissionalmente em sua nova cidade. Na Reforma de Francisco Campos, contribuiu com reorganização do ensino secundário, posicionando-se sobre a

²⁶ SARMENTO, 2001, p. 130.

²⁷ LIMA, 1978, p. 106.

²⁸ NUNES, 2000, p. 229.

direção do serviço de inspeção dos estabelecimentos de ensino (LIMA, 1978, p. 106).

De acordo com Vidal (2001), a indicação de Anísio Teixeira para assumir a instrução do ensino do Rio de Janeiro respondia às reivindicações da Associação Brasileira de Educação (ABE), “especialmente na tentativa de recuperar a imagem de alguns educadores hostilizados com as mudanças políticas resultantes da revolução de 1930. Como era o caso de Fernando de Azevedo” (VIDAL, 2001, p. 58). Naquele momento, Anísio passava a ser a figura central, no Rio de Janeiro, do movimento de renovação educacional que acontecia no Brasil desde o início do século XX.

Em âmbito nacional, o debate sobre educação já havia se tornado bastante caloroso. Decerto, como veremos a seguir, o campo educacional vinha se configurando como um espaço de disputa e tensões desde a década de 1920 e, apesar de se apresentar como um período conturbado no âmbito dos debates educacionais, a partir de 1930, as definições entre os grupos vinham se tornando mais claras.

De acordo com Xavier (2002, p. 15), após a Revolução de 1930, em função da reorganização do Estado brasileiro, o campo educacional adquiriu um novo contorno, definindo-se como uma área específica da política pública setorial, principalmente por intermédio da criação do Ministério da Educação e Saúde e da valorização dos congressos da Associação Brasileira de Educação (ABE) e das reformas educacionais (ROCHA apud XAVIER, 2002, p. 15).

A ABE havia sido criada no ano de 1924 por intelectuais com concepções divergentes, mas engajados no movimento de convergir projetos educacionais comuns. A crença na escolarização e no horizonte que se propunha para a modernização do Brasil vinha sendo enriquecida por debates ora consensuais, ora divergentes, principalmente quando o tema em questão eram os fins a serem atingidos por intermédio da escola. De certo modo, até o início dos anos de 1930, os debates se mantiveram coesos, favorecendo o reconhecimento e a legitimidade da Associação frente ao governo federal, assim como a neutralidade, por alguns anos, dos desacordos existentes entre os grupos ligados a ABE.

Segunda Xavier (2002, p. 17), já no início dos anos 1930, a relação entre a ABE e o governo brasileiro era direta e tinha fronteira de difícil demarcação. Para

essa autora, os memorandos de convocação para IV Conferência Nacional de Educação (CNE), promovida pela Associação, comprovam a participação ativa do governo na organização do evento. O próprio Francisco Campo, na época ministro da educação, fazia referência a Conferência como sendo “convocada pela ABE, sob os auspícios do Governo”²⁹.

Entretanto, foi a partir dessa mesma conferência que caminhos novos surgiram e, por sua vez, acabaram favorecendo ainda mais a redefinição do campo educacional, não apenas estabelecendo novos rumos para a Associação, mas, principalmente, novas trajetórias para a política da educação no Brasil.

Getúlio Vargas, ao inaugurar a sessão IV CNE solicitou aos conferencistas que elaborassem naquele “encontro a fórmula mais feliz que pudesse estabelecer em todo o nosso grande território a unidade da educação nacional”³⁰. No entanto, sua solicitação não foi atendida pelos conferencistas e integrantes da ABE. De acordo com Xavier (2002, p.20), Nóbrega da Cunha havia sido o responsável naquele momento pelo impasse gerado pelo pedido de dimensão desproporcional de Vargas. Para esta autora, Nobrega da Cunha acabou destacando as incongruências de Francisco Campos e de Vargas diante de solicitações de “definir as linhas fundamentais do Governo em uma Conferência que reunia educadores de todo o país com o objetivo de trocar experiências”³¹.

Ainda de acordo com Xavier, a atuação de Nóbrega da Cunha acabou servindo como “uma estratégia que visava garantir ao grupo de educadores afinados com *renovação educacional* o monopólio da interlocução com o governo”³². Como recurso final obteve a incumbência de redigir um manifesto que servisse de base para a solicitação do Governo. Foi nesse contexto, dois meses depois da IV CNE, que foi redigido o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, por Fernando de Azevedo.

Em 1932, ícones do movimento da Escola Nova no Brasil assinavam esse documento que representaria a organização expressa de ideias sobre a educação de

²⁹ Ver IV Conferência Nacional de Educação – comissão organizadora, nota distribuída aos jornais (04/12/1931). Arquivo ABE.

³⁰ Discurso proferido pelo Presidente Getúlio Vargas na sessão inaugural da IV Conferência Nacional de Educação (XAVIER, 2002, p.19).

³¹ Op. cit., p. 20.

³² Op. cit., p. 21.

um determinado grupo filiado a ABE. De um modo geral, os Pioneiros que assinaram o manifesto se opunham a grupos que também estavam ligados à mesma Associação, especialmente aos intelectuais católicos (XAVIER, 2002, p. 15), e reivindicavam para si a hegemonia na condução dos rumos que se pretendia dar à educação no período. Assim, como afirma Xavier:

O manifesto deveria lançar, em nível nacional, o projeto de um grupo que reivindicava para si a liderança na condução do processo de modernização do país. Podemos considerá-lo, portanto, como uma estratégia de poder, um documento que visava reafirmar princípios e, em torno destes, selar alianças necessárias ao enfrentamento das disputas políticas do momento³³.

A autora também nos chama a atenção para o fato de que, apesar de representar a bandeira de um grupo, o Manifesto não foi fruto de uma construção coletiva. Fernando de Azevedo assumiria a autoria do manifesto em cartas enviadas a Anísio Teixeira. No entanto, afirma Xavier, Azevedo comportou “uma possível incorporação de ideias e sugestões de outros signatários, especialmente de Anísio Teixeira, o que não invalida a autonomia de seu autor em aceitar e selecionar as referidas sugestões”³⁴.

O contexto educacional em âmbito nacional dos anos 1930 merece destaque em nossa pesquisa, principalmente se levarmos em consideração a importância desse momento para a historiografia da Educação. Como será visto mais adiante, foi a partir da publicação desse Manifesto que se deu a cisão dentro da ABE. Decerto, o campo de disputa se tornou cada vez mais acirrado durante os anos posteriores à publicação do documento e novos contornos foram sendo dados à área.

De início, para o entendimento das políticas educacionais no município do Rio de Janeiro, interessa-nos, para este momento da pesquisa, identificarmos as configurações políticas do grupo de educadores que compunha a ABE, principalmente compreendermos a ação dos responsáveis pelas Reformas desenvolvidas na Instrução Pública carioca no período de 1922 a 1935. No entanto, de antemão, cabe sinalizar para o fato de que pretendemos ao longo deste trabalho fazer referência não apenas ao momento da publicação do Manifesto,

³³ Op. cit., p. 21

³⁴ Op. cit., p. 23.

mas principalmente a alguns desdobramentos no campo educacional ao longo da década de 1930.

2.2. Antecedentes da Reforma de Anísio Teixeira no DF

A empreitada de Reformular a educação no município carioca não aconteceu a partir de um marco zero, já que as iniciativas de reorganização já ocorriam desde as reformas anteriores de Carneiro Leão e Fernando de Azevedo, como veremos mais adiante, neste mesmo capítulo.

No entanto, ao analisar a gestão de Anísio Teixeira frente à Instrução Pública do Rio de Janeiro no início dos anos 1930, é possível identificar uma iniciativa organizacional particular baseada, de um lado, numa perspectiva administrativa influenciada pelo pragmatismo de John Dewey e, de outro lado, numa experiência criativa que era muito própria do educador.

De acordo com Xavier (2007, p. 148), as políticas desenvolvidas por Anísio Teixeira tiveram características de acordo com a “perspectiva experimentalista, típica da filosofia Deweyana”, na qual a segurança no planejamento técnico e a flexibilidade nas propostas pedagógicas eram conciliadas para uma melhor apreciação da situação educacional. Assim como também nos indica Clarice Nunes, o liberalismo deweyano forneceu a Anísio um “guia teórico” para combater o autoritarismo e o improvisado, permitindo a “possibilidade de operacionalizar uma política e criar a pesquisa educacional no país” (NUNES, 1993, p. 24).

Mesmo tendo recebido forte influência de John Dewey, Anísio Teixeira não assimilou a obra do americano de maneira incondicional³⁵. Para Nunes, em alguns encaminhamentos, Anísio conseguiu dialogar com a multiplicidade que enriquecia o seu entorno e imprimiu, nos desafios da prática política, lógicas diferentes quanto às particularidades culturais de seu tempo. Assim, de acordo com Nunes:

Se Dewey nunca entrou na polêmica entre escola confessional e escola pública. Anísio mergulhou em cheio nela. De fato, Dewey forneceu a Anísio instrumentos para pensar criticamente, pela ótica liberal, a sociedade capitalista. Anísio assumiu também a crítica deweyana dirigida tanto à escola tradicional quanto à escola nova, o respeito ao pluralismo e um pragmatismo temperado pela sua formação jesuítica e sua experiência na política regional (NUNES, 1993, p. 24).

³⁵ idem

Lima (1978, p. 108) também nos chama a atenção para o processo de edificação da obra educacional de Anísio Teixeira e afirma que não havia espaços para as improvisações, mas sobrava para “um gradualismo experimental das decisões”. Para Anísio Teixeira, a experiência era a possibilidade de criação. Como afirmaria Paschoal Lemme (LEMME apud NUNES, 2000, p. 231), a gestão de Anísio havia sido "a mais criativa, corajosa e também controvertida administração de ensino como jamais se verificara no país".

Além da presença da filosofia de John Dewey e da dimensão criativa do modo de administrar as ações na esfera educacional, Anísio também agradeceu a política carioca com uma postura que acabou se tornando determinante no conturbado contexto no qual o Rio de Janeiro vivia.

Antes da indicação de Pedro Ernesto para o cargo de prefeito interventor, a capital federal presenciava a gestão tumultuada de Adolfo Bergamini (SARMENTO, 2001, p. 64). Esse governo havia sido marcado por progressivas sindicâncias que proporcionaram desgastes e perseguições políticas durante o governo provisório de Getúlio Vargas. Sendo a prefeitura do Distrito Federal um ponto de disputa importantíssimo para o contexto político nacional, Adolfo Bergamini foi logo substituído. De acordo com Sarmento (2001), devido a um erro de percepção, Bergamini acabou subestimando Getúlio Vargas ao julgá-lo como um político reticente e de pouco apoio, uniu-se a Lindolfo Collor e foi afastado pela força da aproximação política de Vargas com as lideranças tenentistas.

No âmbito das políticas na instrução pública carioca, os desgastes também foram intensos no governo de Bergamini. Oswaldo Orico, então Diretor-geral da Instrução, aproveitou a sua gestão para dar vazão a seus ressentimentos e passou a perseguir Fernando de Azevedo e seus colaboradores (NUNES, 2000, p. 229). Durante a administração anterior de Fernando de Azevedo (1927 -1930), Orico havia sido afastado da Escola Normal do Distrito Federal e quando assumiu o cargo de Diretor-geral nos anos de 1930 aproveitou o contexto para dar início a uma insustentável represália política.

Neste contexto, no ano de 1931, um ano após a Revolução, o campo educacional carioca demandava manifestações de solidariedade (Vidal, 2001, p. 58) e de realinhamento político. Durante a cerimônia de posse para a Diretoria-

geral da Instrução Pública, Anísio Teixeira realça bem este tom em seu discurso. Segundo Vidal (2001), naquele momento, o recém Diretor-geral declarou o seu compromisso em dar continuidade às políticas educacionais de Fernando de Azevedo (1927 -1930), resgatando a imagem de seu amigo e companheiro de ideias.

O realinhamento político, decerto era necessário, pois estavam todos diante das conturbações e inquéritos referente a gestão anterior de Oswaldo Orico e, de mesmo modo, o movimento de organização do sistema de ensino iniciado nos anos 1920 não poderia ser enfraquecido com as reconfigurações políticas tumultuadas de 1930.

Para Nunes (2000), no discurso realizado por Anísio Teixeira, a relação com Fernando de Azevedo e Carneiro Leão foi assumida com clareza e, naquele momento, a postura de técnico havia sido evidenciada publicamente, o que representava o seu distanciamento das disputas político-ideológicas que efervesciam a cidade. A autora considera que, na perspectiva de Anísio Teixeira, “ser técnico era defender as proposta ABE, por oposição às assumidas por quaisquer partidos políticos ou corporações religiosas. Ser técnico era apresentar uma determinada política de educação, marcando sua natureza específica” (NUNES, 2000, p. 230).

Como bem afirma Diana Vidal (2001, p. 84), Azevedo e Teixeira defendiam uma nova concepção de ensino para as políticas educacionais e buscavam erguer a mesma bandeira da escola nova em seus discursos. No entanto, ao desembaraçar as falas dos dois reformistas, Vidal aponta para algumas particularidades nos discursos dos dois amigos e nos chama a atenção para os contornos diferenciados das reformas conduzidas por Azevedo e Teixeira. Para ela, as ações dos dois gestores assumiram um caráter diferenciado no que diz respeito à prática administrativa e os enunciados comuns acabaram se configurando como uma exigência política³⁶.

³⁶ Assim, como exemplo, Vidal (2001) cita a diferente acepção em relação à escola-laboratório no pensamento destes dois intelectuais. No caso de Fernando de Azevedo, na escola como laboratório, o aluno deveria transformar-se “em experimentador, em pesquisador, reproduzindo em laboratório as experiências aprendidas em sala”. Já para Anísio Teixeira essa nova função da escola ia além do “ensino-ação”, pois deveria servir como um campo de experimentação e observação do aluno e, também, de reflexão sobre a prática educativa do professor (Vidal, 2001, p. 84).

Para o objetivo de nossa pesquisa, interessa-nos dar destaque ao “caráter de diferença” da Reforma de Anísio Teixeira sinalizado por Diana Vidal, principalmente chamar a atenção para o modo de administrar inovador que imprimiu durante a sua gestão. No entanto, antes de fazermos uma análise um pouco mais detalhada sobre a Reforma de 1932, consideramos pertinente também chamar a atenção para o realinhamento do grupo na esfera educacional frente à política carioca. Deste modo, apesar de também considerarmos os contornos diferenciados das acepções de Azevedo e Teixeira sinalizados no trabalho de Diana Vidal, entendemos que a reforma de Anísio Teixeira não deixa de representar a retomada dos primeiros esforços inaugurados nas Reformas da década de 1920, especialmente se analisarmos o movimento de modernização da Instrução Pública no Distrito Federal.

No momento de sua posse, ao sinalizar para o caráter de continuidade da gestão de Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira buscou firmar sua aliança com este e com aqueles cujo pensamento era desempenhar uma reforma educacional de acordo com os preceitos da Escola Nova. Deste modo, torna-se pertinente, de início, dar destaque para as reformas da administração pública do ensino no período de 1922 a 1935, para, em seguida, apontar para as particularidades da organização de ensino empreendida em 1932 por Anísio Teixeira.

2.3. As Reformas de Instrução Pública no antigo DF

De acordo com Paulilo (2007, p. 15), mesmo com mudanças de diretorias, as três reformas exprimem uma importante regularidade nas práticas de reorganização do ensino público num momento de grande instabilidade política.

Silva (2008, p. 117) acredita que a administração e a Reforma de Fernando de Azevedo devem ser analisadas também como um momento de intensificação e divulgação dos debates educacionais do período. Pretendia-se uma renovação das práticas educacionais e dos saberes escolares, temática que já vinha sendo pauta dos debates desde o final do século XIX.

De fato, o avanço na organização do sistema de ensino a partir das Reformas da década de 1920 é de reconhecimento geral. A iniciativa de organizar um sistema público de ensino no DF que fosse capaz de suportar as demandas

republicanas já vinha ocorrendo desde a Reforma de Carneiro Leão, entre 1922 e 1926.

Assim, como nos indica Paulilo (2005, p.161), pensar nas políticas de Carneiro Leão e Fernando Azevedo como um instrumento de reforma social dentro de um contexto de modernização da República favorece na análise para o entendimento das suas contribuições para o período. Para esse autor, foram duas as principais finalidades dessas reformas: "recompor o sistema produtivo e delinear um civismo de cunho nacionalista a partir da remodelação do aparelho de ensino da cidade". Neste sentido, ao pensarmos nas três Reformas, no horizonte do período entre 1922 a 1935, é possível identificar como marco principal na municipalidade do Distrito Federal o debate sobre a gratuidade e a organização da escola como um serviço público.

Ainda de acordo com esse autor (2003b, p. 58) nas diferentes configurações que tiveram as três administrações,

foi comum o esforço de expandir a educação primária. Inicialmente pela gratuidade e, progressivamente, pela obrigatoriedade escolar, as políticas públicas de instrução do Distrito Federal fizeram entender que, longe de ser privilégio, a educação era uma necessidade. Com este sentido pretenderam abrir o sistema de educação ao grande público.

O esforço de criar um sistema público de educação popular na capital do país aparece então nos três períodos. No entanto, cada um apresenta características determinantes que dariam contorno próprio às suas Reformas. Longe de querermos simplificar as dimensões de cada reforma, consideramos pertinente apresentar marcos que as diferenciam.

Como nos indica Paulilo (2007, p.47), Carneiro Leão, em função de seu projeto para a educação do DF acabou por promover uma "reestruturação administrativa da instrução pública". Para esse autor, a percepção desse reformador de identificar na "Diretoria Geral de Instrução Pública como central nas generalizações das melhores práticas educativas", acabou sendo "o pontapé inicial na direção de um novo arranjo entre o funcionamento institucional e operatório das atividades escolares e o enquadramento profissional do magistério" (PAULILO, 2007, p. 47).

Carneiro Leão chamava a atenção para os compromissos que a instrução pública deveria assumir e dava destaque para a educação física e higiênica, a

assistência escolar e as atividades práticas e ativas que todos os alunos, até mesmo os pobres e abastados deveriam ter (Paulilo, 2007, p. 48). Atento aos problemas da escola, o reformador considerava que seria inútil, senão prejudicial, o ensino despreocupado das questões atuais vivenciadas pelo mundo da época. E nesse sentido, “sua maior esperança em relação ao professorado era que os mestres deveriam adotar uma visão contínua dos fatos e das coisas, uma observação acurada das necessidades do tempo e das exigências do meio” (CARNEIRO apud PAULILO, 2007, p. 50).

Os programas de ensino também eram fontes de preocupação para Carneiro Leão. As matérias se tornavam um pretexto para a questão do método a ser desenvolvido pelo professor, pois, antes mesmo da importância de um programa de ensino, vinha de modo prioritário a formação do magistério. Para Paulilo, a Diretoria de Instrução Pública, entre 1923 e 1926, esteve disposta a circunscrever as funções docentes na escola, convertendo os métodos e as técnicas de ensino em instrumentos de utilidade social.

Ainda de acordo com esse autor, no período acima, não houve uma novidade na maneira de a Diretoria “dispor das definições das diferenciações e das correlações que poderiam existir entre o exercício docente e o seu controle”. Para Paulilo (2007, p. 52):

Por um efeito ligado à uniformização pretendida pelos cursos e pelo programa, Carneiro Leão reformou inteiramente os critérios de promoção do professorado por meio do decreto n. 2.008, de 12 de agosto de 1924. Em proveito de uma reforma que ligava os métodos e as concepções de ensino às condições efetivas de trabalho do professor, a Diretoria Geral de Instrução modificou as condições de organização da carreira da qual dependia a fixação da sua orientação e por meio da qual procurava reorganizar a instrução pública.

Outras considerações também foram trazidas durante sua reforma, como a questão da relação da escola com o ambiente familiar, a saúde na escola, “a organização da assistência escolar, a generalização da educação física e a orientação profissional pela escola como tarefas administrativas da Diretoria Geral de Instrução” (PAULILO, 2007. p, 57). Assim, como afirma esse autor, a Diretoria da Instrução Pública passou a encarar o sistema público de ensino, após

a reforma de Carneiro Leão, como um “aparelho múltiplo e integrável a estratégias de planejamento social”³⁷

A segunda reforma que gostaríamos de trazer para o debate foi a promovida por Fernando de Azevedo. Segundo Paulilo (2007, p. 61), já ao assumir a Instrução Pública Azevedo identifica que o seu antecessor não havia solucionado o problema, mas, de fato, o havia identificado.

No entanto, as estratégias de Fernando de Azevedo se aproximavam das de Carneiro Leão no que diz respeito ao fato de ambos terem envolvido a administração pública em ações que pudessem gerar uma experiência renovada do ensino das escolas do DF.

O que dará contorno diferenciado à reforma de Azevedo foram as duas ordens que deveriam ser imediatamente coordenadas pela Diretoria quando o reformador assumiu a Instrução Pública da capital: a estrutura organizacional da direção e a formação do professor. Para Paulilo (2007, p. 62), Azevedo promoveu nesse órgão público ações que buscavam, “de um lado, centralizar, controlar e direcionar as atividades de articulação e conservação do aparelho de ensino, e de outro, por fim à rotina vigente no trabalho educativo, de tipo subjetivo e arbitrário”.

Novamente segundo Paulilo (2007, p. 66), o que estava em questão na reforma de Azevedo era o “próprio sentido do trabalho educativo e o caráter do sistema que o definia e controlava”. De fato, o decreto n. 3281, reestruturou a Diretoria, enquadrando a estrutura administrativa e redefinindo as “competências do Diretor Geral, as regras a serem observadas pelos diretores de escolas, as normas de escrituração escolar e os deveres dos professores”³⁸.

Já na terceira, de Anísio Teixeira, houve a criação do Departamento Geral da Educação a partir da reconfiguração administrativa da Instrução Pública, que mais tarde se transformou em Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro.

Como nosso objetivo de estudo localiza-se mais especificamente no período da reforma de 1932 caberá, nesse momento da pesquisa, compreendê-la em relação a um processo de continuidade das anteriores, contemplando, do

³⁷ Op. cit., p. 57.

³⁸ Op. cit., p. 66.

mesmo modo, as tensões entre princípios filosóficos, conjuntura política e administração pública. Assim, de um modo geral, como destaca Xavier (2007, p.146), as três reformas "demonstram que a complexa relação entre o que se idealiza como projeto e o que se consegue realizar como política depende de variáveis muito complexas, pois emergem da relação entre campos com lógicas muito particulares".

2.4. A Reforma da Instrução Pública de 1932

No ano de 1932, a expectativa era de sanar o "atraso" na realidade educacional atingindo diretamente a maneira como funcionava a administração pública de ensino. As mudanças ocorreram, então, por intermédio de um processo composto por etapas claras, nas quais a centralização e a articulação dos serviços se constituíram como o grande diferencial desta Reforma.

Na concepção de Anísio, faltava à educação um setor "qualitativamente especializado para o estudo da condição e execução de planos" de ensino, um setor que pudesse principalmente administrar de fato todo um sistema escolar. A ausência de inspeções especiais e de um plano de mensuração e de verificação da eficiência do trabalho escolar impedia a Diretoria-Geral de exercer suas funções de "orientar a política educacional do sistema", de "organizar e administrar o aparelho escolar" e de "assistir e guiar o professor" (TEIXEIRA, 2007, p.130).

A atuação da diretoria da Instrução Pública acontecia pela via da articulação de diversas iniciativas necessárias para a expansão dos setores existentes até então: a Subdiretoria Técnica e Subdiretoria Administrativa.

Foi com o decreto n. 3.763, de 1º de fevereiro de 1932, que Anísio organizou o Departamento Central de Administração do Ensino e criou vários serviços técnicos e administrativos, de centralização e coordenação, articulados ao diretor-geral (TEIXEIRA, 2007). O que estava limitado a esses dois setores foi ampliado e redistribuído nos 12 serviços criados por Anísio.

Os serviços foram então distribuídos da seguinte forma: a) Matrícula e Frequência Escolares; b) Classificação e Promoção de Alunos; c) Programas Escolares; Obras Sociais Escolares, Peri-escolares e Pós-escolares; e) Educação e Saúde e Higiene Escolar; f) Educação Física; g) Música e Canto Orfeônico; h) Ensino Secundário Geral e Profissional; i) Prédios e Aparelhos Escolares; j)

Estatística e Cadastro; k) Expediente e Publicidade Administrativa; l) Pessoal e Arquivo; m) Contabilidade.

Segundo Xavier (2007, p 150), ao analisarmos a nova organização de 1932, percebe-se a forte inclinação de uma perspectiva de racionalização dos "fluxos de matrícula" e da operacionalização da distribuição do alunado de forma a ocupar as novas vagas que seriam criadas com a construção de unidades escolares e também daquelas já existentes.

Com essa perspectiva, para que houvesse um sistema escolar de fato, o primeiro passo importante seria colocar em funcionamento o Serviço de Matrícula e Frequência (SMFE), principalmente com a intenção de sanar a ausência de dados relativos aos alunos para a distribuição das matrículas de acordo com critérios mais rígidos.

De antemão, cabe dar destaque aos inquéritos realizados pela gestão de Fernando Azevedo e que foram de grande valia para Anísio Teixeira. Para o reformador de 1932, ao "examinar as condições de eficiência da organização traçada" e ao "verificar o modo como os objetivos e finalidades previstos estavam sendo cumpridos", Azevedo pode "certificar-se de que lhe faltavam órgãos essenciais" para o exercício de sua função como Diretor Geral do sistema escolar (Teixeira, 2007, p. 129)³⁹.

No entanto, apesar do desenvolvimento em que se encontrava a Reforma de 1928, a diversidade dos aspectos gerais das escolas (prédio, método, professorado, programas de ensino adotados, etc) e a falta do detalhamento do perfil do aluno principalmente, a relação entre idade e o ano escolaridade fomentaram a realização de um novo inquérito para o diagnóstico da realidade de escolarização dos alunos no DF no ano de 1932.

O primeiro estudo promovido pelo SMFE foi o "Censo da população em idade escolar" e o resultado estatístico revelou a diversidade na distribuição de crianças com faixa-etária diferente nos graus mais variados de ensino. Na expectativa de compreender e regularizar o fluxo escolar, em seguida buscou-se

³⁹ De acordo com Nunes (2000, p. 287), quando Anísio Teixeira assume a gestão em 1932, toma por base alguns inquéritos da gestão, como, por exemplo, o resultado do censo, "os estudos relativos ao crescimento da população" e a verificação da "taxa de crescimento predial para estimar o número total de crianças a serem atendidas pela escola primária pública".

realizar um levantamento para verificar o quantitativo de repetições por série, sem deixar de considerar fatores como a "condição social e econômica, negligenciadas dos pais" e a falta de critério que pudesse orientar as matrículas (TEIXEIRA, 2007, p.138).

Os dados revelados nos estudos realizados apenas confirmaram a necessidade da reformulação da administração do sistema escolar, principalmente, uma melhor classificação e distribuição dos alunos (TEIXEIRA, 2007, p.148), pois, em consonância com seu tempo, que Anísio entendia a heterogeneidade como um mal a ser combatido.

Para o reformador:

Espíritos superficiais pretendem atribuir à renovação de métodos porque já passava a escola primária, no Distrito Federal, a sua ineficiência de ensino. Aí estão os resultados estatísticos, por si mesmos bastantes, para explicarem a impossibilidade em que se achava o professor de ser eficiente. A renovação dos métodos era muito pelo contrário, o sinal mais sadio que nos dava o professorado, reagindo contra a heterogeneidade anárquica do sistema escolar de classe (TEIXEIRA, 2007, p. 138).

Num passo paralelo ao do Serviço de Matrícula e Frequência Escolares (SMFE), veio o Serviço de Classificação e Promoção de Alunos (SCPA) com seus estudos e testes de inteligência e escolaridade. Em uma organização "de ensino em massa", buscou-se a homogeneidade das classes e diferentes formas de trabalhar com o conteúdo escolar.

Os demais serviços foram atuando de modo articulado e, depois de mais de um ano de sua gestão, sofreram uma nova reorganização, mais centralizada e com as articulações mais alinhavadas.

De acordo com Xavier (2007, p. 149), a partir do ano de 1932, com o Decreto 3763, a Reforma tornou-se mais clara, com linhas orientadoras mais definidas com a "reformulação da Secretaria Geral da Educação e Cultura". A referida reforma passou a ter como foco central a "inovação dos Currículos e Programas Pedagógicos" voltados para a escola, a racionalização do fluxo de matrícula e a expansão de números de vagas com "um Plano Diretor de construção de novas unidades escolares" (id). As medidas desenvolvidas apontam, principalmente, para a associação "entre formação e aperfeiçoamento do professor primário, ao lado de uma política de estímulo ao desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre a educação escolar aliada ao registro e divulgação de experiências

pedagógicas relevantes, inclusive com base na publicação de manuais didáticos” (XAVIER, 2007, p. 149).

Em 1933, Anísio Teixeira possibilitou a reorganização de parte significativa de suas iniciativas com a criação do Instituto de Pesquisas Educacionais, inaugurando, por sua vez, uma “política que se tornou a espinha dorsal de todo um conjunto de iniciativas” (XAVIER, 2007, p. 150).

Libânea Xavier (2007, p. 149) nos chama a atenção para a política administrativa elaborada por Anísio e afirma que esta se tornou mais ampla do que as reformas anteriores, uma vez que, a um só tempo, buscou desenvolver estratégias para a racionalização do sistema público de ensino e para a extensão da escolarização à população da cidade, articulando todos os níveis de ensino, desde a escola primária até a educação superior, com destaque para a formação de professores.