

Novos talentos, vícios antigos: Os renovadores e a política educacional¹

Helena Bomeny
CPDOC/UERJ

A década de 20 no Brasil também poderia ser conhecida como "a década dos viajantes". Descortinando um Brasil desconhecido, encontramos nossos modernistas à busca da autêntica nacionalidade e da cultura original brasileiras; cruzando o país, os profissionais da ciência, em verdadeira caravana pela saúde, confrontavam-se com a doença do "imenso hospital" em que se transformara o Brasil, expressão do escritor Monteiro Lobato; buscando os novos cidadãos, os indivíduos brasileiros, chega a vez dos educadores espalhados pelos estados com seus experimentos empíricos, um verdadeiro laboratório de reformas, idéias e projetos, inspirados, em sua grande maioria, em modelos estrangeiros. Mário de Andrade e a caravana modernista poderiam embarcar na mesma estação em que embarcaram Oswaldo Cruz, Belisário Pena, Arthur Neiva, Carlos Chagas, Clementino Fraga, Ezequiel Dias - os "cientistas da saúde" -, e Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando Azevedo, Francisco Campos - os "cientistas da pedagogia". Era uma luta nacional de preparação do indivíduo para a sociedade de mercado, complexa e diferenciada do Brasil da Primeira República. A metáfora do "imenso hospital" se juntou ao diagnóstico banalizado no Brasil a respeito da educação: "a grande chaga nacional". A nação brasileira nascia com o desafio de minimizar os efeitos das duas manchas que se confundiam: a doença do analfabetismo com o despreparo da população para a nova sociedade emergente, e a debilidade física de um país, distanciado em muito dos padrões mínimos de saúde, condenado a um ambiente insalubre, fruto da irresponsabilidade pública.

Lembrar os atores de ambos os processos - educacional e de saúde pública - nas duas primeiras décadas é, em certo sentido, resgatar traços importantes que marcaram nossas

¹. Texto escrito para o seminário "Cenários de 22", promovido pelo CPDOC, e realizado em 19 e 20 de novembro de 1992, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas.

instituições, nossos sistemas de educação e saúde, e especialmente, como já foi estudado, é perceber os matizes em torno dos quais se orientaram as distintas propostas de se pensar a nação.

Este texto lida principalmente com a questão educacional. Embora educação e saúde tenham-se constituído em campo de preocupação comum,² é preciso que se faça uma distinção que me parece fundamental. A década de 20 caracterizou-se no Brasil pela emergência de propostas e projetos liberais em distintas áreas de atuação político-social. Este anunciado, muito genérico, sofre alterações quando submetidos à experiência histórica. No caso das duas dimensões de política pública aqui anunciadas a versão liberal encontrou acolhida mais forte na educação, tendo sido mais rápida e decisivamente bloqueada na área de saúde. Esta é uma distinção importante que esta reflexão tratará de qualificar.

Os Pioneiros da Nação

Consta da agenda das primeiras décadas republicanas uma lista de personagens que passaram à memória nacional por sua atuação pública não só na política, mas também na educação, na cultura, na medicina preventiva, na literatura, na engenharia. As primeiras décadas republicanas trazem para a ordem do dia o grande projeto de edificação da nação brasileira, um ideal perdido e comprometido pela herança limitada de um patrimônio de homens livres em uma sociedade escravocrata. A lista é grande, e a tentação de vincular os processos que daí decorreram à atuação mais ou menos combinada desses atores é quase irresistível. Mas não seria em nada surpreendente se a primeira crítica à tese de que os processos públicos (pedagógicos, culturais e de saúde) vinculam-se de forma inequívoca aos talentos e competências dos atores viesse dos próprios personagens ilustres - neste caso, os educadores, os profissionais da saúde, nossos pioneiros renovadores dos anos 10 e 20 republicanos.³ Afinal, nascia de sua experiência, de seu empenho pelas causas da educação e da saúde toda uma argumentação ora em prol da

². A associação entre saúde e educação era familiar não só aos intelectuais, mas também aos homens públicos. A criação do Ministério da Educação e Saúde (MES) é o corolário, a expressão política e simbólica mais bem sucedida desta recorrência.

³. O termo "renovadores", reservado aos pioneiros da Escola Nova no Brasil, foi cunhado por Marlos Bessa Mendes da Rocha no paper "Tradição e modernidade na educação: o processo constituinte de 1933-34", apresentado em simpósio promovido pelo IESAE/Fundação Getúlio Vargas, em novembro de 1992.

unidade, ora da **sistematização** de práticas, do estabelecimento de diretrizes não mais voluntaristas, da universalização de critérios e de normas, de definição clara de processos institucionais, e sobretudo, do ajuste de uma administração pública à luz da ciência moderna.

A ciência moderna funciona como uma bússola para a própria sociedade indicando os caminhos para o "progresso", fortalecendo portanto a crença de que sem ela a sociedade dificilmente se beneficiaria das conquistas sociais, econômicas e culturais. Aqueles que falavam pela ciência dotavam-se de um **poder** típico, distinto da **autoridade** política tradicional. De outro lado, a ciência, ao conferir este poder a seus porta-vozes, credenciava suas práticas identificando-as com as de "cientistas profissionais". Nossa tradição, de triste lembrança, na percepção desses novos profissionais, não se impunha pelos procedimentos científicos. Ao contrário, formas personalistas, hierárquicas, tradicionais e excludentes indicaram graus insuficientes de reciprocidade, de cooperação, de justiça e igualdade. O mito da ciência tinha por que se fortalecer, e com facilidade encontrava ressonância entre intelectuais e homens ilustrados do Brasil de então. Trazia a novidade e a "força dos princípios salutareis, o rigor das fórmulas idôneas, a coerência das normas moralizadoras", como dizia o médico sanitarista Clementino Fraga. A ciência, insistia ele, ao contrário do senso comum, opera com princípios abstratos, universais, impessoais, menos sujeitos portanto às injunções, preferências e interesses pessoais excusos.⁴ Ademais, protegia a sociedade das "imprevisibilidades" da política, na medida em que informava o modelo técnico de atuação, privilegiando a organização, em detrimento dos sempre vulneráveis interesses da política. O comentário do educador Anísio Teixeira ao escritor e amigo Monteiro Lobato é ilustrativo de um argumento que, como um desses artifícios inesperados, acabaria ligando liberais e autoritários:

...Estamos em cheio na atmosfera que devia dominar a Europa em 1848. A busca ainda de liberdades políticas e liberdades civis! Quando veremos que o problema de organização, e não o problema político, é o que realmente importa? Preparem-se os homens. Criem-se os

⁴. Entre os trabalhos produzidos nesta área de atuação dos cientistas, do projeto de saneamento e do vínculo entre saneamento e construção da nação brasileira, ver: SANTOS, Luis Antonio Castro. (1985) "O pensamento sanitarista na Primeira República: uma ideologia da construção da nacionalidade". Dados. Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol.28, pp.193-210; SANTOS, Luis Antonio Castro. (1987). "Power, Ideology and Public Health in Brazil (1889-1930)". (Tese de Doutorado). Harvard University; BRITTO, Nara e LIMA, Nísia Trindade. "Saúde e nação: a proposta do saneamento rural. Um estudo da revista Saúde (1918-1919), Rio de Janeiro, Fundação Oswaldo Cruz, 1991; BRITTO, Nara. Oswaldo Cruz: a construção de um mito da ciência brasileira. Rio de Janeiro, 1992, IFCH/UFRJ. (Tese de mestrado).

técnicos. Eles organizarão. Da organização virá a riqueza. E tudo mais - política sã, liberdades etc. etc. - virá o acréscimo.⁵

A desconfiança a respeito dos processos políticos tinha seu fundamento na visão dos intelectuais sobre a própria tradição brasileira. A Constituição de 1891 atribuía aos estados da Federação a responsabilidade pelo ensino primário e pela saúde no Brasil. Argumentar a favor de uma administração federal central para educação e saúde, era uma forma de reagir contra os desmandos do poder local, e os vícios de uma estrutura personalista que vigorou na tradição do coronelismo brasileiro desde a República Velha. O efeito perverso de nossa constituição mais liberal consistiu precisamente no fato de se deixar aos vícios privados o que tinha que ser tratado como virtudes públicas. Neste aspecto parecem concordar nossos cientistas e nossos pioneiros "escolanovistas" com seu argumento recorrente sobre a necessidade de centralização dos serviços e da política de educação e saúde. Como nos chama a atenção Nara Britto, "a Liga Pró-Saneamento expressava um consenso razoável da categoria ou de parte dela em torno de suas propostas centrais, vale dizer, as endemias rurais e a centralização dos serviços de saúde".⁶ A Liga seria fundada em 1918, um ano após a morte de Oswaldo Cruz, por iniciativa de Belisário Pena, funcionário da Diretoria Geral de Saúde Pública. A mística do progresso pelo saneamento transformara-se em sincera convicção dos cientistas da saúde. Belisário Pena, médico sanitariano, insistia na tese de que o saneamento era a base incontestável do vigor físico, da melhoria da raça, da produção, da alegria, da riqueza e do progresso". Em 1919, em assintonia com o princípio constitucional de 91, o Congresso aprova a reforma dos serviços de saúde, e cria o Departamento Nacional de Saúde Pública. A doença, o grande mal responsável pelo atraso e pela degeneração da raça, encontrava enfim uma solução trazida pela higiene e pela medicina experimental.

...Na comparação entre política e ciência, esta última passa a configurar o ideal em termos de administração. Mostra-se capaz de conferir regras para a instauração da moralidade no serviço público. Sales Guerra afirma que o provimento de cargos deveria obedecer ao critério da eficiência técnica, e a admissão deveria fazer-se através de concurso público, em que se recrutariam "especialistas" que colaborariam com reformas úteis.⁷

⁵. Conversa entre amigos: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato/ Org. Aurélio Vianna e Priscila Fraiz. Salvador, Fundação Cultural do Estado da Bahia; Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, 1986, p.56.

⁶. Cf. BRITTO, Nara. Op.cit.,1992, p.V. A Liga de Saneamento foi.....

⁷. Nara Britto, op.cit., p.78.

Em nome do projeto racional-cientificista de administração justificavam-se iniciativas higienizadoras, algumas até polemizadas à época pela forma violenta com que foram implementadas: campanha da vacina antivariólica, planos de profilaxia da tuberculose, reorganização sanitária dos portos etc. Saneamento dos corpos dos cidadãos; saneamento dos corpos da administração pública. Ao lado da Liga de Saneamento deveriam estar a Liga de Defesa Nacional, a Liga Nacionalista, a Liga contra o Analfabetismo.

A ciência fornecia o argumento central da legitimidade tanto da crítica aos padrões convencionais, quanto da eleição de políticas e de novos procedimentos. A feição científicista impregnou os diagnósticos e as formulações distintas dos projetos de nação que disputaram o cenário dos anos 20. As análises do período insistem neste aspecto, e em seus desdobramentos possíveis. O que nunca é demais assinalar, é que tal perspectiva científicista, no caso brasileiro, funcionou como poderoso mecanismo de fortalecimento do Estado em detrimento da nação. Este ponto é crucial para efeito da interpretação que estou propondo, pois a assimetria que se produziu entre Estado e Nação desdobrou-se em outras assimetrias em projetos de reforma, em iniciativas educacionais, e nas estruturas organizacionais onde a reciprocidade seria uma condição estrutural de desempenho satisfatório.⁸ Ou seja, se retomarmos como eixo central a interação entre educadores e sistema educacional, percebemos que a feição burocrático-estatizante inibiu, chegando mesmo a interromper, a ação de atores motivados pela causa da educação. Processo semelhante ocorreu na área da cultura. Na política da saúde, já anunciamos antes, as pesquisas apontam para mecanismos de intervenção que deixavam desde o início pouca margem à intervenção dos indivíduos. A política de saneamento deixou registradas as marcas do processo autoritário com que foi implementada desde seus primórdios. O fato de lidar com uma face pragmática de desobstrução de locais poluentes, de tratamento de água, de higiene doméstica reforçava a convicção de que retóricas a respeito de escolha entre alternativas, de

⁸. Refiro-me especialmente às propostas, planos e projetos que foram conduzidos pelos educadores, e alguns até pelo modernista Mário de Andrade que esbarraram ora na burocracia estatal, ora na intolerância de setores conservadores organizados e influentes no aparelho estatal do pós-30, quando se deu o confronto entre projetos e ideologias. Cf. Simon Schwartzman, Helena Bomeny e Vanda Ribeiro Costa, Tempos de Capanema. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984.

liberdade individual, de autonomia de decisões dos grupos sociais agravariam o ambiente insalubre da sociedade. As incursões violentas agrediam a comunidade na promessa de uma vida saudável e na legitimidade da intervenção do poder público frente à sociedade. Se algum ator é escolhido para protagonizar esse ato de intervenção, este ator é o Estado, e não os indivíduos a despeito de suas boas intenções, ideologias ou convicções políticas.

Herdeiros históricos da tradição patrimonial brasileira, nossos intelectuais e cientistas não escaparam do contrangimento de uma reflexão cuja perspectiva estivesse modelada pela intervenção do Estado. Os pioneiros da saúde e da educação, a despeito de toda a pertinência de seus diagnósticos, da clareza de suas interpretações e de seu agudo senso crítico, não conseguiam vislumbrar uma política que não passasse pela unicidade de procedimentos, pela formalização universalizante, o que teve como consequência o processo básico e incontrolável de centralização burocrática. E talvez não pudessem mesmo vislumbrar um cenário de reciprocidade, de co-responsabilidade entre sociedade civil e Estado, na medida em que isto implica necessariamente uma prática de interlocução entre sociedade e Estado desconhecida no Brasil. Quanto maior, quanto mais profunda a crise, e quanto maior a urgência em solucioná-la, mais confiança os processos já tradicionalmente confirmados parecem inspirar nos atores. E se há algo que dificilmente a tradição brasileira pode subestimar é o papel do Estado como organizador, promotor, avalista e detentor de iniciativas. Para o bem ou para o mal, o legado das realizações do país passa pelo Estado. Educação e saúde nos anos 20 eram os símbolos do que de mais retrógrado, tradicional e resistente ao projeto de modernização a sociedade brasileira poderia exhibir. O apelo e a defesa da intervenção do Estado era uma espécie de imperativo dadas a fragilidade de instâncias civis intermediárias, e a extensão do empreendimento que se pretendia implementar.

A eleição do Estado como protagonista dos projetos de educação e saúde pode ser percebida no acompanhamento das propostas em pauta nos anos 10 e 20. É notável a insistência com que os Pioneiros da Escola Nova e os "novos profissionais" da saúde defendem o papel que

o Estado deveria desempenhar na montagem de um sistema centralizado como forma de prevenir a indesejada descontinuidade de iniciativas esparsas. Era a maneira de garantir recursos, de se criar mecanismos institucionais estáveis e eficientes a ponto de superar o caráter voluntarista de atores bem intencionados, espalhados pelo país.

Nas primeiras décadas da República algumas iniciativas de regulamentar a educação acabaram sendo nominadas como reformas, e se tornaram de fato passos importantes na direção da institucionalização do campo da educação, e também da saúde no Brasil. Em 1911, a Reforma Rivadávia Correia institui o ensino livre e limita a competência do governo federal em relação à educação. Em 1915, a Reforma Maximiliano reinicia o processo de ampliação da competência do governo federal no sentido de regulamentar e controlar o ensino em todo o país. Em 1925, a Lei Rocha Vaz completa a reforma anterior e institui o Departamento Nacional do Ensino, órgão precursor do Ministério de Educação e Saúde Pública, ainda integrado à pasta da Justiça e Negócios Interiores. Finalmente, em 1930, cria-se o Ministério da Educação e Saúde Pública.

Ao lado dessas reformas de cunho mais organizacional, outras tantas assinadas por educadores notabilizaram-se na história da educação no país. Em 1920, Sampaio Dória realiza em São Paulo a primeira dessas reformas regionais do ensino. Em 1922-1923, Lourenço Filho, educador paulista, é chamado ao Ceará para realizar a segunda dessas reformas. Em 1924 é a vez de Anísio Teixeira que traz para a Bahia a experiência de aprendizado que acumulou nos cursos de educação nos Estados Unidos quando foi aluno de John Dewey. Em 1925-1928, José Augusto Bezerra de Menezes, no Rio Grande do Norte, dá continuidade ao movimento de reformas. Nos anos de 1927-1928 chegamos ao Paraná com Lisímaco Costa. Nestes mesmos anos, ao redor de 1926, Francisco Campos marca o estado de Minas Gerais com seu projeto de reforma. A mais importante de todas, no entanto, estaria no Distrito Federal, então capital da República, liderada por Fernando de Azevedo nos anos de 1927-1930.⁹ Do grupo escolanovista,

⁹. As reformas estão citadas em Paschoal Lemme. "O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira". Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol.65, n.150, maio/ago, 1984, p.260.

Fernando de Azevedo foi, ao lado de Anísio Teixeira, objeto da profunda desconfiança da Igreja Católica, ponto que recuperamos adiante.

O contraponto aos chamados "educadores liberais" viria com Francisco Campos. Um dos raros consensos interpretativos da produção intelectual brasileira tem sido vincular Francisco Campos à perspectiva centralizante, autoritária e até "fascista". O jurista de Minas Gerais, articulador político de tanta expressão em seu estado nos anos 20, e logo em seguida no cenário da política nacional, não tinha qualquer prurido em anunciar suas posições anti-liberais. Ao contrário, as exibia publicamente, fundamentando-se no fato de que a emergência de grandes talentos pedagógicos, ou mesmo de "gênios" - os únicos capazes de escapar à mediocridade resultante dos instintos - é de todo escassa e imprevisível. Cabe por isso aos administradores da educação garantir, através de processos rotineiros de formação e dos procedimentos formais de treinamento previamente definidos, a continuidade, o aprimoramento em bases científicas, e a eficiência do sistema de ensino.¹⁰ Campos estava convencido de que não vem da rotina e da prática escolares a renovação da técnica pedagógica. Os testes de inteligência, a noção das diferenças individuais, "a pedagogia de Dewey, as aquisições e os postulados psicológicos", em suma, o avanço da teoria pedagógica é algo que tem uma lógica própria que escapa às repetições e às práticas irrefletidas. Francisco Campos está inteirado de todo o movimento de inovação pedagógica que vem dos grandes centros. Estados Unidos, Alemanha, Inglaterra, Bélgica, Suíça são exemplos de países que investiram teoricamente no avanço da ciência pedagógica. Os experimentos intuitivos, a rotina escolar, a prática de ensino não são capazes de responder pelo que há de novo e desafiante na pedagogia moderna. Se quisermos compreender o sentido de tal evolução teremos que perguntar aos grandes institutos, aos psicólogos, "aos Koffka, aos Stern, aos Spranger, aos Claparède, aos Decroly, aos Dewey."¹¹ O lugar da educação na história da humanidade é central, e a centralidade vem do fato de que é através dela que se remonta a

¹⁰. Francisco Campos era propagantista da tese da supremacia da técnica sobre a intuição. "É certo que o tato, o instinto, o dom, representam um elemento de certa importância em toda atividade humana, particularmente na do professor. A técnica, porém, será tanto mais perfeita quanto mais claras e firmes as suas bases científicas". Cf. Francisco Campos. Educação e Cultura. Segunda edição. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1941, p.36.

¹¹. Francisco Campos. Educação e Cultura, p.40.

história intelectual dos povos, ou seja, "a história da adaptação e utilização das forças naturais em benefício da sociedade". O método de apreensão égenético. Pela gênese de sua história, a ciência pedagógica pode avançar aparando, depurando, avaliando tentativas, sucessos e aplicações. Para compensar a escassez de talentos e a descontinuidade das ações individuais, o educador jurista prescreve um infundável rol de normas, procedimentos, decretos administrativos, avaliações de desempenho que cuidavam de prever da minúcia ao coração da pedagogia, ou seja da cor das paredes das salas de aula aos conteúdos programáticos das disciplinas que deveriam ser ministradas.¹² Dispensável mencionar que tarefa tão extensa teria que contar com a atuação de um corpo de funcionários, inspetores, administradores centrais, ou seja, dos fiscais da administração pública adestrados agora sob os princípios da moderna ciência da administração, da razão administrativa.

De perfil inteiramente distinto nas análises e nas próprias propostas, Anísio Teixeira, o pedagogo da Bahia, que também alçou expressão nacional, tem seu nome e sua biografia confundidos com a educação no Brasil. A figura de Anísio Teixeira nos joga dentro do dilema deste texto. Identificado com o modelo norte-americano da Escola Nova, pregaria ao longo da vida a emancipação do indivíduo, a liberdade de pensamento, o incentivo aos talentos e vocações individuais. O escolanovismo foi um movimento de renovação escolar que passou a ser conhecido pela adesão aos progressos mais recentes da psicologia infantil, que reivindicava uma maior liberdade para a criança, respeito às características da personalidade de cada uma, nas várias fases de seu desenvolvimento, colocando no "interesse" a centralidade do processo de aprendizagem. Era o que Dewey chamava a verdadeira revolução, "a revolução copernicana", em que o centro da educação e da atividade pedagógica passava a ser a criança, com seus motivos e talentos próprios, e não mais a vontade imposta pelo educador.¹³

¹². Cf. Helena Bomeny. Mineiridade dos modernistas. A República dos Mineiros. (1991). Tese de doutorado. Rio de Janeiro, IUPERJ.

¹³. É interessante registrar o texto em que Dewey traduz o sentido revolucionário do novo método. "Puedo haber exagerado algo para poner bien de relieve las bases típicas de la antigua educación: la pasividad de su actitud, su mecánico manejo del niño y su uniformidad de programas y métodos. Puede resumirse bajo la afirmación de que el centro de gravedad cae fuera del niño. Está en el maestro, en el libro de texto, en cualquier cosa y en cualquier parte, excepto en los instintos y actividades inmediatas del niño mismo(...) Ahora bien, el cambio que sobreviene en nuestra escuela es el traslado del centro de gravedad. Es un cambio, una

A preocupação de Anísio Teixeira com as consequências negativas de um processo de unificação do sistema educacional está presente em seus escritos desde os anos 20. Um desses documentos é paradigmático do tipo de inquietação que norteou todas as propostas do educador escolanovista. Em novembro de 1924, comentando o último livro de Carneiro Leão sobre a educação nacional, detém-se especialmente na afirmação do autor de que a "escola única" é uma aspiração universal, e de que a França faz da implantação do regime da "escola única" um dos pontos de seu programa de governo. Anísio vai então avaliar o impacto que o projeto de "escola única" exercia nos grandes centros, e os efeitos comprometedores que tal projeto poderia produzir. A desconfiança de Anísio Teixeira está bem expressa nesta fala:

"Se é verdade que o homem na sociedade tem direito ao desenvolvimento da inteligência em sua plenitude, daí não se segue que a organização de um instrumento único, idêntico para todos e a todos acessível, a "escola única", venha abrir para todos os homens a possibilidade de um pleno desenvolvimento de suas faculdades".

A perfeita unidade da cultura e o seu perfeito desenvolvimento criariam a perfeita unidade e a perfeita grandeza nacionais. A França daria uma lição de democracia ao mundo com um edifício grandioso e simples de instrução que abriria para este país privilegiado o maior caminho de todos os tempos para a república, para a democracia e para a felicidade nacional. No entanto, indaga Anísio Teixeira, semelhante aparelho "não irá produzir o nivelamento intelectual e moral de um país, com a criação de um "tipo médio", sem grandes defeitos, porém sem grandes virtudes, tipo abstrato de cidadão, em que desaparecem todas as qualidades e particularidades individuais"? Anísio Teixeira está dentro do dilema toquevilliano, qual seja, o de compatibilizar diferenças, liberdades individuais com o princípio inexorável da igualdade, ideário condutor da sociedade moderna.

"No seu aspecto fundamental a escola única se apresenta assim em sua simplista uniformidade, desadequada para atender à variedade complicada da espécie humana e a sua aplicação como um possível e sempre desastroso nivelamento da inteligência de um país".

O modelo que informa o educador brasileiro é aquele inspirou a Escola Nova norte-americana. Ou seja, como pensar em desenvolvimento idêntico para todas as inteligências de um país, se uma delas vai constituir a inteligência do camponês, outra a do industrial, outra a do letrado, a do profissional, a do artista?

A inteligência de um dos nossos vaqueiros, por exemplo, de um daqueles sertanejos tão admiravelmente descritos por Euclides da Cunha, conhecedor da sua terra e das coisas da sua terra, sabio na arte de pastorear o seu gado e na equita[bárbara das caatingas, não tem a inteligência altamente desenvolvida para a melhor adaptação ao seu meio e à sua atividade?

Dar a este cidadão a educação integral onde ele o o intelectual requintado recebem num mesmo método um idêntico ensino é desenraizá-lo, inutilizá-lo, completa Anísio Teixeira. A natureza humana é complexa e variada, e qualquer projeto de nivelamento resulta desastrosamente simplista e de aplicação extremamente duvidosa. Só mesmo na estrita e pura teoria resistiria um projeto como o da escola única às provas do mundo empírico. O argumento a favor da escola única é de natureza política. Não convém às sociedade democráticas modernas que o filho do povo vá à escola primária e ao filho do rico esteja reservado o Liceu. Seria preciso que a escola primária fosse uma obrigação também aos ricos, e que o Liceu fosse uma oportunidade estendida também ao povo. Os melhores alunos, entre ricos e pobres, da escola primária seriam admitidos no curso secundário, garantido gratuitamente. Uma vez mais a seleção seria feita entre os melhores de um universo misto de ricos e pobres, e a democracia garantiria o governo dos melhores selecionados a partir do suposto básico do direito universal e gratuito à educação. O grande desafio desse projeto consiste exatamente em supor uma gradação natural entre três níveis de ensino que historicamente vem sendo desautorizada. "Tornar o ensino primário único e natural limiar do ensino secundário é unificá- los, o que, de certo modo, fere a essência de um e de outro". O resultado pode ser duplamente distorcido. Ou se irá primarizar o Lyceu ou secundarizar o ensino primário. A distinção que faz Anísio Teixeira é clara. O ensino primário deve sempre ter as suas características próprias. Gratuito e generalizado formará as crianças economicamente para a vida. O primário superior completará e aperfeiçoará esse ensino, mantendo no entanto os mesmos diretrizes positivas e práticas. O Lyceu desenvolve

o espírito, "em todas as grandes possibilidades especulativas". Também o curso secundário abre a chance de bifurcação - desdobra-se em dois cursos, clássico e moderno, conforme se destina uma cultura humanista integral ou ao estudo preferencial de ciências e línguas vivas. Este valor pedagógico da diferenciação que o curso secundário conserva pela possibilidade de bifurcação seria inteiramente perdido em um projeto que transforme o Lyceu na continuação do curso primário. Há uma sabedoria na diferença, na distinção especial entre os cursos primário e secundário que o projeto uniformizador da "escola única" aniquilaria. E o ponto crucial: tal projeto só seria possível com a monopolização do ensino pelo Estado. Esta é a tirania final que esse projeto, de inexplicável impacto nos países verdadeiramente democráticos, encerra. Aqui, neste exato argumento final, vislumbra-se a distinção fundamental entre Anísio Teixeira e Francisco Campos. E aqui ainda, reside o desafio maior que teriam que vencer nossos projetos de feição liberal no contexto de construção de nosso Estado Nacional. O desafio de combinar a montagem de um sistema educacional com a diversidade regional de uma sociedade pluralista.

O mais problemático era exatamente encontrar a medida razoável desta química, qual seja, a de combinar ingredientes da tradição individualista com projeto de criação de um sistema nacional de educação, que conferia ao Estado boa parcela de responsabilidade por sua manutenção, desempenho e eficiência. A trajetória de Anísio Teixeira é ela própria uma revelação dos limites e constrangimentos dessa combinação. Ele é alternadamente protagonista e ator excluído na história republicana da educação no Brasil. Nos períodos autoritários do Estado Novo (1937-1945), e posteriormente no pós-1964, a burocracia autoritária, ao lado de forças mais conservadoras da Igreja Católica, cuida de afastá-lo da liderança de projetos e instituições. Durante o Estado Novo, um projeto inteiro, liderado e coordenado por Anísio Teixeira, foi interrompido por decreto do governo federal, como ocorreu, em 1939, no fechamento da Universidade do Distrito Federal (UDF).¹⁴ Anísio Teixeira, com seu projeto liberal/capitalista,

¹⁴. Entre os estudos sobre Anísio Teixeira encontram-se duas teses que vale destacar pela distinção complementar dos enfoques que lhe dão seus autores. Cf. Monoel Guimarães, Educação e Modernidade. O projeto educacional de Anísio Teixeira. Rio de Janeiro, 1982 (Tese de mestrado em Filosofia), PUC/Departamento de Filosofia; Clarice Nunes, Anísio Teixeira: A poesia da ação. (Tese de doutorado). Rio de Janeiro, PUC/Departamento de Educação, 1991, (2 volumes).

provocaria os setores mais tradicionais da Igreja Católica e da elite política. Seu projeto de uma escola pública, universal e gratuita foi, desde os anos 20, olhado com desconfiança pela elite hierárquica tradicional que suspeitava dos desdobramentos incontroláveis da ampliação igualitária dos direitos à educação. É preciso sublinhar que a reação da elite (políticos e setores mais conservadores da Igreja Católica representados na ocasião por Alceu Amoroso Lima) contra Anísio Teixeira em 1935, e em períodos posteriores, fundava-se na tecla da acusação ao lado "comunista" do educador quando, desde sempre, Anísio Teixeira não só criticava o modelo socialista, como fazia pública sua admiração pela experiência norte-americana. Aliás, o capítulo da inspiração norte-americana não pode estar ausente no cenário dos anos 20, nosso ensaio frustrado de construção de um Estado liberal.¹⁵

O modelo americano emerge como alternativa de projeto moderno de forte repercussão no Brasil recém-republicano. Lideranças políticas e intelectuais, mobilizadas pela herança negativa de uma sociedade analfabeta, doente, despreparada, filha da escravidão e da hierarquia, da ignorância e dos vícios de uma elite excludente e atrasada, olhavam cobiçosos para a experiência daquela sociedade nova, a América do Norte, de extensão continental, que vencia os entraves com a bandeira do mercado, da razão prática, da preparação para o trabalho, da interação não paternalista entre homens livres e iguais. O fascínio que a América exerceu sobre intelectuais e políticos brasileiros foi inversamente proporcional ao sucesso que aqui lograram as propostas nela inspiradas. No início do século, podemos pinçar, entre outros, o político/empresário João Pinheiro que, à frente do governo do estado de Minas Gerais, deixa pública sua convicção de que a sociedade brasileira sairia de sua indigência se cuidasse de criar a nação, o que em suas palavras queria dizer, se preparasse com a educação para o trabalho os indivíduos cidadãos competitivos. O modelo norte-americano dava sustentação a seu projeto de racionalização do setor agrário, de criação de um sistema educacional pragmático, profissionalizante, diferenciado, pouco teórico, eficiente e em sintonia com as exigências do

¹⁵. A correspondência citada entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato (Conversa entre amigos) é recheada do fascínio de ambos sobre a América do Norte.

cidadão trabalhador de uma sociedade plural, industrial, competitiva. Os Estados Unidos pareciam oferecer uma alternativa emancipadora talvez mesmo pelo contraste com nossa própria experiência hierárquica, centralizadora, paternalista e tradicional.¹⁶

A América do Norte impactou também Anísio Teixeira que, pela cartilha de Dewey, ia encontrando frestas para um projeto educacional voltado para o indivíduo, e um projeto institucional que não traduzisse o imperativo da unidade pelo cerceamento inibidor da centralização. Estava ali, nos Estados Unidos, à disposição dos olhares intelectuais do mundo, a sugestão de um modelo que efetivamente era revolucionário, se concordamos com Hannah Arendt, por ter suspeitado de que a pobreza fosse inerente à condição humana, e por duvidar de que "a distinção entre os poucos que, por circunstâncias, força ou fraude, conseguiram libertar-se dos grilhões da pobreza, e a miserável multidão dos trabalhadores, fosse inevitável e eterna".¹⁷ A América tornava-se o símbolo de uma sociedade sem pobreza, e oferecia à Europa o ingrediente fundamental de inspiração para as ações políticas movidas a partir do reconhecimento, até então inexistente, da **questão social**. Mas o ponto mais interessante desta sugestão, me parece, é a conclusão de Hannah Arendt sobre a rejeição pela experiência européia das inovações do novo governo republicano que a Revolução Americana oferecia ao mundo. Tais inovações supunham fundamentalmente a descentralização e a divisão de poderes dentro do corpo político, o que a tradição de pensamento dos revolucionários europeus, cimentada nos princípios da soberania e da "majestade", não podia absorver. A "soberania" supunha a exigência de um poder centralizado indivisível.¹⁸ Esta assimetria, autenticamente referida aos modelos clássicos da revolução moderna, veio sendo atualizada em experiências posteriores, nos modelos imperfeitos de desenvolvimento tardio dos países de terceiro mundo em processo de formação de seus próprios Estados Nacionais. A tradição brasileira, de corte patrimonial, não escapou à tradução de unidade por centralização, reforçando a tese não só de Hannah Arendt, como a do próprio

¹⁶. Cf. Helena Bomeny, Mineiridade dos modernistas. Op.cit.

¹⁷. Hannah Arendt. Da Revolução. São Paulo, Atica, segunda edição, 1990, p.18.

¹⁸. Hannah Arendt, op.cit.,p.19.

Tocqueville, a respeito dos desdobramentos funestos e imprevistos de um dos principais imperativos da revolução moderna: a inexorável tendência para a igualdade.¹⁹

A realização da inspiração norte-americana no Brasil supunha, para alguns de nossos desbravadores da educação, uma pluralização de comportamentos, organizações e projetos que só uma experiência ágil de mercado econômico e político seria capaz de sustentar. O projeto de valorizar a nação pelo interior, que encontra nos sanitaristas importante bandeira, contrasta-se tanto com o de Anísio Teixeira, quanto com o de João Pinheiro, defensores ambos da modernização da cidade e do campo. O ideal de João Pinheiro pode ser realizado pela extensão da racionalidade econômica ao meio rural, modernizando suas técnicas, implementando inovações, inserindo-o no escopo do universo de valores de uma sociedade individualista, igualitária, e não no corolário da nostalgia romântica da preservação do mundo rural com sua autenticidade e sua lógica não capitalista. Anísio Teixeira, da mesma forma, está sintonizado com o projeto capitalista de sociedade diferenciada pelas ocupações e motivações individuais. Os progressos da psicologia fortaleciam no educador escolanovista a convicção de que o mercado era a expressão mais concreta de implementação do individualismo, da competição entre talentos, e alimentava ainda a certeza do papel fundamental que a reforma educacional em novas bases poderia desempenhar na formação desse novo indivíduo. Integrar pelas regras universais do mercado estruturador de vocações, desejos, dons e oportunidades diferentes parecia ser a fórmula eficaz de construção da nação. O acesso formal igualitário passaria pela prova empírica da competência desigual. Portanto, nada havia de "socialista", ou "comunista", a não ser o vício de nossa elite de, a qualquer ameaça aos privilégios estabelecidos, responder pela quase monótona tecla da acusação de "subversão comunista", o bode expiatório em plantão permanente, a serviço dos projetos burocráticos, estatais e centralizadores.

¹⁹. A desconfiança que nossos intelectuais, liberais e autoritários, nutriam pela política, a ênfase com que defendiam a centralização de procedimentos, e a convicção de que pela organização chegaríamos aos processos mais competentes e consequentes de onde a política e a liberdade seriam posteriormente derivadas, contribuem não só para a efetivação de um certo formato de administração, como abre o precedente contra o qual clamava Tocqueville, qual seja, o de condicionar a liberdade à inexorabilidade da igualdade. Este é o ponto chave da interpretação proposta neste texto.

A chegada dos viajantes

A mística dos anos 20 teria que enfrentar o teste da formação do Estado nacional brasileiro. Nas áreas da cultura, da educação e da saúde, a herança que o Estado pós-30 nos legou distancia-se primorosamente do modelo de articulação que supunha a participação diferenciada dos indivíduos, a interação e a reciprocidade entre cidadãos educados e saudáveis. O projeto de um ensino profissional para uma sociedade industrial que deveria ser um prolongamento do ensino secundário, diferenciando-se apenas pela atenção especial às diversas "vocações" dos estudantes, descobertas através de um sistema de seleção e orientação profissional, resultou numa estrutura corporativa perfeitamente ajustada e coordenada. Este exemplo é interessante porque revela outra ordem de disputa entre alternativas em curso à época de formação do cidadão republicano. O ministério da Educação e Saúde pretendia tutelar todo o sistema de formação educacional e profissional, mas encontrou nos Ministério do Trabalho e na Federação das Indústrias competidores mais ágeis e competentes para a montagem do sistema de educação profissional como achavam conveniente: mais pragmático, mais ajustado a seus interesses imediatos e livres da tutela ministerial. Se o ministério do Trabalho e a Federação das Indústrias disputaram com êxito essa fatia da formação do cidadão profissional, o ministério da Guerra, com seu titular Eurico Dutra, intervinha sistematicamente com advertências sobre a ação suspeita dos professores, funcionários e estudantes acusados de militância comunista, de insubordinação à ordem, de ameaça à tranquilidade da nação. O ministério da Educação e Saúde portanto, equilibrava-se em meio de disputas interministeriais, de projetos e ideologias conflitivas, de pressão por demanda crescente por educação para uma sociedade que se modernizava, e que tinha na educação forte indicador de mobilidade e ascensão social. As tentativas de modernizar o sistema educacional brasileiro e de adaptá-lo aos novos tempos transcorreram de forma descentralizada em diversos estados, já na década de 20. A Revolução de 30 contaria com este caldo de cultura, e também com a expansão do sistema privado de educação secundária, conduzido, em grande parte, pela Igreja Católica.

Os movimentos educacionais dos anos 20 provavelmente poderiam ser pensados como iniciativas que espelham uma tendência universal de diversificação cultural, étnica e religiosa. No entanto, as tendências mais vitais que dariam forma a um movimento educativo dinâmico, descentralizado, criativo e diferenciado feneceram sufocados pelo excesso de regulamentação. No Brasil, a Igreja Católica desempenhou um papel crucial na desmontagem dessas iniciativas plurais. A grande frente ampla que se formou, ainda na década de 20, pela Associação Brasileira de Educação (ABE), não resiste à polarização entre católicos e adeptos do movimento da Escola Nova. Aos poucos, os pioneiros vão sendo submetidos à prova. Uns são incorporados pela máquina burocrática, como Lourenço Filho, à frente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP); outros, como Anísio Teixeira, são marginalizados. A centralização política que recrudesce em 1935 inibe de vez qualquer iniciativa mais independente. Aos movimentos educacionais de regiões, de educadores, de setores da sociedade sucedeu-se a grande retórica cívica, e o subsequente esvaziamento da paixão e da ambição dos anos 20. Mesmo o que parecia se ensaiar como mobilização cívica ritualiza-se de acordo com o perfil do regime autoritário desmobilizador de Vargas.²⁰ A propaganda cívica, a educação moral e cívica estiveram a serviço da construção do "homem novo", para um Estado Novo. Talvez da herança que nos restou da grande montagem educacional que se efetivou nos anos 30, alguns aspectos resistam até hoje em nossas discussões e avaliações educacionais. Vale a síntese já elaborada em

Tempos de Capanema:

...a noção de que o sistema educacional do país tem de ser unificado seguindo um mesmo modelo de Norte a Sul; de que o ensino em línguas maternas que não o português é um mal a ser evitado; de que cabe ao governo regular, controlar e fiscalizar a educação em todos os seus níveis; de que todas as profissões devem ser reguladas por lei, com monopólios ocupacionais estabelecidos para cada uma delas; de que para cada profissão deve haver um tipo de escola profissional, e vice-versa; de que ao Estado cabe não só o financiamento da educação pública, como também o subsídio à educação privada; e de que a cura dos problemas da ineficiência, má qualidade de ensino, desperdício de recursos etc., reside sempre e necessariamente em melhores leis, melhor planejamento, mais fiscalização, mais controle.²¹

²⁰. Refiro-me especialmente ao projeto de "Organização Nacional da Juventude", formulado em 1938 por Francisco Campos, e que supunha a montagem de uma milícia civil em moldes fascistas da juventude permanentemente mobilizada para um Estado totalitário. Este projeto foi sendo paulatinamente esvaziado por interferência do próprio ministério do Exército, chegando, finalmente, à água rala em que se transformou no movimento de "Juventude Brasileira", reduzido aos rituais cívicos das datas patrióticas nacionais.

²¹. Cf. Simon Schwartzman, Helena Bomeny e Vanda Ribeiro Costa, Tempos de Capanema, op.cit.,p.265.

Nada à primeira vista tão distante dos ideais da Escola Nova, descentralizada, individualista, diferenciada... As intenções dos atores sucumbiram à lógica do sistema; as organizações da sociedade civil submeteram-se à estrutura unicista e regulamentar da burocracia do Estado. O ministério Capanema que modelarmente incorporou tantos e tão conflitivos atores, projetos e ideologias, a despeito das restrições que sucessivamente teve que fazer por pressão de forças políticas conservadoras, e mesmo por convicção própria, passa à história da educação brasileira como um momento extraordinário por toda uma mística em torno dos efeitos poderosos que a educação pode produzir no desenvolvimento de uma sociedade melhor e mais justa. Esta mística volta nos anos 50/60 por outro caminho, qual seja, pela crença de que seria a educação o mecanismo fundamental de socialização política, de libertação política pela conscientização. A esquerda pôde ocupar nesse momento o que lhe fora vedado no período pós-30. Mas não se tratou de uma mística incorporada ao Estado da mesma forma, e não é possível ainda avaliar com precisão os resultados de tal orientação. Alguns aspectos são mais visíveis. Um deles diz respeito à manutenção do princípio de igualdade sobre qualquer outro, princípio que reforça aspectos de uma herança burocrática e desmotivadora, e que inibe a avaliação mais crítica tão necessariamente vital aos processos de ensino/aprendizagem. Outro desses efeitos que essa tradição não só não soube romper, mas ao contrário, por contingência da ação política acabou fortalecendo, diz respeito à estrutura corporativa enraizada nos processos públicos de educação. O princípio da isonomia - consequência direta da eleição incondicional da igualdade - , e a prática corporativa vêm se transformando nas evidências mais impressionantes da inversão da equação ator/sistema, já que fundamentalmente desconhece como legítima a distinção, a vocação, os talentos desiguais. O que os anos 20 nos legaram foi precisamente a crença de que houve um momento na história política deste país em que projetos liberais reivindicaram seu espaço no conjunto da sociedade.

A lição sociológica da década de 20

Do rol das políticas públicas, e mais extensivamente das ações sociais inspiradas e movidas segundo a lógica de maximização de interesses, a educação talvez seja a área mais desafiante e mais resistente aos critérios do puro cálculo ou de racionalidade instrumental. Máximas clássicas dos processos de racionalização são ofendidas. Há uma dose razoável de imprevisibilidade na interação ensino/aprendizagem, educador/educando, além de uma dificuldade renitente no cumprimento de planejamentos e metas estabelecidos previamente. Tal descompasso, se de um lado impacienta os técnicos, de outro, deixa brechas às ingerências personalistas, e mesmo a políticas de interesse estranhas ao processo educativo.

Talvez não seja incorreto supor que dos processos interativos institucionalizados, o da educação é sem dúvida um dos que reclamam mais a presença da agência humana ou seja, a interferência do ator de forma tão ou mais incisiva do que os constrangimentos institucionais. Não há perfeição institucional que substitua um educador, embora o acelerado desenvolvimento de toda uma aparelhagem tecnológica tenha por vezes alimentado a ilusão de que seria dispensável sua presença integral nos processos de aprendizagem. Frequentemente os registros históricos sobre processos educacionais nos lembram aventuras notáveis e bem sucedidas de educadores, a despeito de embaraços e empecilhos institucionais nada estimulantes.

O lado "pessoal" de interferência do ator na educação é responsável por uma dose razoável da imprevisibilidade, da não racionalidade que está implicada nos processos pedagógicos. Entre as ações humanas, a ação pedagógica se inclui no estoque das interações que são orientadas segundo algum valor, ou um conjunto de valores. Esta é a dimensão antropológica²² do processo de racionalidade implicado ou almejado na educação. A interferência da personalidade, inevitável aos processos pedagógicos, é a chave com a qual podemos avaliar o sentido antropológico da educação. A face imprevista implicada pela dimensão antropológica presente neste ritual de conquista atinge ambos os lados da interação,

²². Tomo para esta reflexão a interpretação que Rogers Brubaker propõe para esta dimensão da racionalidade que, para o autor, está também presente em Max Weber. Cf. Rogers Brubaker. The Limits of Rationality. An Essay on the Social and Moral Thought of Max Weber. London, George Allen & Unwin, 1984.

educador e educando, e talvez seja esta a marca mais solene da aventura pedagógica. Defrontam-se eles permanentemente com limites próprios à natureza do processo educativo. A essência da educação é precisamente desconhecer o ponto final, e mais do que isto, é não poder controlar com inflexível rigidez os passos intermediários. Nesta viagem arriscada, o grande desafio é combinar imprevisibilidade com uma margem mínima de permanência. Desafio que tem no professor, delicado ponto de equilíbrio, e que tem nos mecanismos de crítica e avaliação interna aos programas pedagógicos outro ponto importante de sustentação. De que forma combinar criatividade e estímulo com a tarefa de preparar novas gerações para inserção na comunidade organizada? A preparação do professor ultrapassa a fronteira da dimensão técnica do saber acumulado. Exige dele segurança, maturidade e, idealmente, vocação capaz de não o fazer sucumbir diante da assimetria entre empenho e recompensa material e/ou simbólica.

Estaria então a educação sujeita à permanente incerteza sobre a emergência ou não de líderes missionários, de profissionais carismáticos ou do altruísmo de personalidades excepcionais? Estaria o processo pedagógico excluído de projetos técnicos mais previsíveis, do estabelecimento de padrões e normas reguladoras ou moderadoras capazes de garantir continuidade, progressão e eficiência? Seria a educação um bolsão de resistência às conquistas do mundo moderno? Quanto de racionalidade é possível atribuir aos processos educativos?

Um dos problemas que afetam as reflexões sobre processos educativos advém, me parece, do fato de se submeter a educação aos procedimentos derivados da lógica da racionalidade regida por parâmetros que são particulares à ordem econômica, de onde tal racionalidade teve sua inspiração mais forte. O fato de se operar com tais balizas conduz muito frequentemente aos desapontamentos pelos insucessos, pela inadequação entre processos e resultados. O desafio consiste precisamente na mescla de associar tais parâmetros, aos quais dificilmente qualquer processo interativo da sociedade moderna pode se manter alheio, à dimensão não racional a que me referia anteriormente. Tal adequação exprime de forma

paradigmática as dimensões plástica, inconclusa, e necessariamente parcial dos processos pedagógicos.²³

Não é por acaso que as pesquisas empíricas indicam tão frequentemente o cruzamento das perspectivas romântica e iluminista nos projetos educativos. Se é através do iluminismo que a sociedade moderna redimensiona o espaço do desenvolvimento da ciência, do saber especializado, da montagem de estruturas educacionais como indicadores básicos de progresso e emancipação sociais, é também pela valorização de iniciativas afeitas ao romantismo que se atravessam dificuldades e se rompem as barreiras criadas pela própria institucionalização do saber. A perspectiva romântica valoriza ações que poderiam se incluir no que talvez pudéssemos chamar uma "pedagogia do afeto", inspirada na visão da natureza humana sensível ao desprendimento missionário de atores, mais do que na eficácia antecipada dos processos. Se faz sentido o enunciado segundo o qual, a educação, entre os processos públicos, é um dos que mais decisivamente depende da intervenção dos atores, é possível acrescentar que por isto mesmo, a educação é uma esfera privilegiada para demonstração de quanto é artificial a separação entre as visões de mundo romântica e iluminista que para fins de análise, para delimitação de campos teóricos, e para propósitos de distinção política foram típico-idealmente distanciadas.

Este texto lidou com este dilema em um momento muito especial da história do Brasil. Estão nos anos 20 de forma paradigmática os elementos da equação pedagogia/racionalidade, em outras palavras, educadores/montagem de um sistema educacional. Ali se articula de forma viva a combinação entre paixão missionária e projeto institucional. E como essas esferas se entrecruzam de forma tensa e intensa, uma volta aos anos 20 é reveladora de problemas e impasses que vivemos contemporaneamente com mais este momento de grave crise da educação. O conflito que se estabeleceu entre o entusiasmo dos atores e a construção do sistema

²³. O diálogo que James Tooley propõe a Ruth Jonathan a respeito da utilização que a autora faz do "dilema do prisioneiro" para pensar processos educativos pode ser ilustrativo da problemática da adequação/inadequação de aplicar à educação a fórmula contida no "dilema do prisioneiro". Cf. James Tooley, "The Prisoner's Dilemma and Educational Provision: a Reply to Ruth Jonathan". British Journal of Educational Studies, vol.XXXX, n.2, May 1992.

educacional no país, o conflito permanente entre projetos pedagógicos e constrangimentos burocráticos que advieram da montagem de um sistema educacional defendido pelos próprios educadores, é exemplar da dificuldade teórica e empírica de equilibrar a interação, tão cara à teoria sociológica, entre ator e sistema institucional, entre estrutura e agência humana.