

ANO 4 - QUARTA-FEIRA, 4 DE DEZEMBRO DE 1975 - Nº 165

RESUMO DAS REIVINDICAÇÕES APRESENTADAS PELA AFPEP

Em quase 4 anos nossa entidade de classe levou aos poderes competentes as principais proposições de interesse da classe - O dr. Luso Jr., presidente da Diretoria, enumera as reivindicações - Esta página cumpriu seu objetivo

A "Folha do Servidor Público" foi criada em 15 de setembro de 1971, neste jornal, como veículo destinado à comunicação entre a Associação dos Funcionários Públicos do Estado de São Paulo e seus associados, os funcionários públicos em geral (cerca de 280 mil em São Paulo) e como as autoridades dos Três Poderes - Executivo, Legislativo e Judiciário, da União, dos Estados e dos Municípios. Não obstante, os assuntos de interesse da classe foram tratados em notícias, artigos, comentários, entrevistas e esclarecimentos, em uma linguagem simples e direta, os assuntos de interesse da classe foram tratados em notícias, artigos, comentários, entrevistas e esclarecimentos, em uma linguagem simples e direta.



Continua calma a greve na USP: Medicina adia reunião



Engenheiros protestam hoje contra minuta

RIO CLARO (Do Correspondente) - Engenheiros, arquitetos e agrônomos com suas máquinas e equipamentos volantes, às 16 horas, em protesto contra a minuta de lei, em protesto contra a minuta de lei, em protesto contra a minuta de lei.

Reforma do Ministério da Educação

sa minuta é de autoria do Secretário-geral do Ministério do Trabalho, do Adílio Nogueira e foi enviada em último ao presidente do Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (Confea).

ofício enviado pela Associação de Engenharia, Arquitetura e Agronomia do Estado de São Paulo, ao ministro do Trabalho, Murilo Macedo, pedindo a suspensão da minuta de lei, em protesto contra a minuta de lei, em protesto contra a minuta de lei.

Sesu combate fundações

BRASILIA (Secursal) - A Secretaria de Ensino Superior (Sesu) do Ministério da Educação e Cultura e contra a criação de novas fundações de ensino superior, em protesto contra a minuta de lei, em protesto contra a minuta de lei.

Arrendatário quer acabar com a greve

O sr. Durvaldo Vargas, o homem que arrendou a fábrica de jeans do sr. J. J. Althoff, quando o fábrica estava paralisada a 28 dias, disse que vai acabar com a greve de qualquer maneira, mas não aceita as condições impostas pela Sindicato dos Trabalhadores.

A greve sindical segue em andamento, mas o empresário não aceita as condições impostas pela Sindicato dos Trabalhadores. A greve sindical segue em andamento, mas o empresário não aceita as condições impostas pela Sindicato dos Trabalhadores.

Concentração de estudantes hoje: DOPS está atento



Av. São João com a ação da Polícia para dissolver a passeata. Muitos bombas de gás foram usadas pela PP.

Justiça Militar mantém prisão de estudantes

Considerando que os estudantes envolvidos no episódio de ontem foram presos em flagrante delito, a Justiça Militar mantém a prisão dos estudantes envolvidos no episódio de ontem foram presos em flagrante delito, a Justiça Militar mantém a prisão dos estudantes envolvidos no episódio de ontem foram presos em flagrante delito.

Em suas considerações, o Conselho Superior de São Paulo, liderado por Rafael de Albuquerque, não deverá ignorar as determinações do ministro da Justiça, que proíbe manifestações de massa em qualquer lugar público.

Salienta que o denunciado foi preso quando participava de reunião-reunião no largo São João do Bloco, o que justifica a medida.

Passeata de ontem provocou queda de 70% nas vendas do comércio do centro



Estudantes que querem um lugar para morar fazem concentração

Sodré diz a deputados que não aceita a pressão dos estudantes

EVSON MALAQUIAS DE MORAES SANTOS

Prefácio: Flavio Henrique Albert Brayner

PIONEIROS DA ANPAE: MITOS FUNDADORES IMPLICAÇÕES POLÍTICO-TEÓRICAS E A DITADURA CIVIL-MILITAR DE 1964

Agenda da Educação

Educação Infantil
 Termina amanhã o prazo para que os professores de Educação Infantil reamendem os currículos de ensino de 1971. O prazo termina amanhã, 11 de dezembro, e os professores devem apresentar os currículos até esta data.

USP
 O Museu do Instituto de Física da Universidade de São Paulo está preparando uma exposição temporária de trabalhos científicos dos pesquisadores do Estado de São Paulo. A exposição, que será inaugurada em 15 de dezembro, terá como tema a física nuclear e a energia atômica.

Alunos com de carta de Prejudicada prof

Encerrou-se o I Simposio Brasileiro de Administração Escolar com a fundação da Associação Nacional dos Professores

EVSON MALAQUIAS DE MORAES SANTOS

**PIONEIROS
DA ANPAE:
MITOS FUNDADORES
IMPLICAÇÕES POLÍTICO-TEÓRICAS
E A DITADURA CIVIL-MILITAR DE 1964**

Catálogo na fonte:
Bibliotecária Kalina Lúcia França da Silva, CRB4-1408

Editora associada à

Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

P662 Pioneiros da ANPAE [recurso eletrônico] : mitos fundadores, implicações político- teóricas e a ditadura civil-militar de 1964 / Evson Malaquias de Moraes Santos (Org.)... [et al.].
– Recife : Ed. UFPE, 2018.

Inclui referências.

ISBN 978-85-415-1047-9 (online)

1. Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Brasil) – História.
2. Educação e Estado – Brasil. 3. Democratização da educação – Brasil. 4. Escolas públicas
– Organização e administração – Brasil. I. Santos, Evson Malaquias de Moraes (Org.).

379,81

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2018-072)

Todos os direitos reservados à



Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20, Várzea
Recife, PE | CEP: 50.740-530
Fone: (0xx81) 2126.8397 | Fax: (0xx81) 2126.8395
www.ufpe.br/edufpe | livraria@edufpe.com.br

PREFÁCIO

Já tive a oportunidade de exprimir minha admirada opinião a respeito do trabalho que meu amigo e colega Evson Malaquias vem desenvolvendo há alguns anos na Universidade Federal de Pernambuco, mas creio que não custa repeti-la. Após a morte do historiador e também professor da UFPE, Denis Bernardes, em 2014, que durante os últimos anos de sua vida trabalhou intensamente em torno da memória institucional de nossa Universidade, deixando um legado documental importante para a pesquisa da instituição, Evson praticamente assumiu a responsabilidade dessa herança intelectual e vem produzindo fontes históricas seminais para a memória da UFPE.

Desta vez, no entanto, o professor do Departamento de Administração Escolar do Centro de Educação desvia seu olhar da UFPE e o lança sobre a ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração Educacional), fundada em 1961, neste seu **“Pioneiros da ANPAE: mitos fundadores, implicações político-teóricas e a ditadura civil-militar de 1964”**.

Apoiado em autores, como Cornelius Castoriadis e Eugène Enriquez, Evson parte de uma tese: a de que há um mito que se reproduz impensadamente a respeito da “natureza” democrática de algumas das instituições que reúnem a comunidade de pesquisa educacional no Brasil. O problema se situa exatamente naquilo que ela nos faz crer! Quer dizer: que tipo de expectativa, ou de promessa ela anuncia, utilizando-se de certas células semânticas e, aparentemente, orientando a comunidade acadêmica em uma determinada direção de reflexão e pesquisa. Fundada em 1961, a ANPAE pode banhar-se em uma atmosfera nacionalista, supostamente democrática e desenvolvimentista, que marcou o conjunto dos discursos ditos “progressistas” da época, quando as ambições e esperanças democráticas e reformistas praticamente compunham todos os discursos politicamente mais avançados.

A existência institucional de uma comunidade científica significa a “força de lei” (ENRIQUEZ, 1997) para interiorizar comportamentos e reproduzir sentidos. Na verdade, ela, a instituição, estabelece o campo e os limites em que um determinado discurso pode ser pronunciado, por quem (com que legitimidade), para quem (seus ouvintes) e as condições de legitimidade de seus enunciados. Além de definir as fronteiras que a separam de outras instituições científicas similares ou não, define uma topografia enunciativa. O interessante na análise das instituições é perceber o poder que elas exercerão sobre os indivíduos que as compõem, o que significa que as próprias pessoas que as instituem não têm a mesma permanência ou temporalidade da coisa instituída, onde o instituído, em suma, domina o instituinte (as pessoas).

A coisa poderia ficar por aqui, quero dizer, na análise dos documentos oficiais, atas, declarações, trabalhos apresentados,

perfis ideológicos da produção em uma determinada quadratura da história, o que já seria uma inestimável contribuição, convenhamos! Mas Evson resolveu ir bem mais adiante e averiguar o itinerário político e ideológico de alguns dos fundadores e colaboradores da ANPAE, destacando nomes como o de Carlos Mascaro, João Gualberto Menezes, José Querino, Ribeiro Moysés Brejon, os quais tiveram fortes ligações com a ditadura civil-militar instalada em 64, mesmo participando de uma instituição que se supunha democrática e voltada para a afirmação dos valores republicanos em educação.

Aqui, neste confronto entre discurso fundador e instituinte (preocupado com a “verticalidade das políticas de desenvolvimento”) e indivíduos-membros da instituição, cava-se um fosso ideológico onde temos a dificuldade de perceber a razão da perenidade da relação instituinte-instituído: qual a legitimidade democrática da ANPAE ao admitir, entre seus membros e fundadores, tais perfis ideológicos comprometidos com estados de exceção?

Com efeito, o trabalho de Evson parte do estudo da instituição ANPAE e termina na biografia política de alguns de seus fundadores, todos inicialmente envolvidos com a esperança da “gestão democrática” em educação e, ao fim, seduzidos pela supressão do estado de direito. A frase final do texto é, nesse sentido, eloquente: “*A questão não é mais a propagação da gestão democrática. [...] A questão não se refere apenas à discussão sobre que forma de gestão adotar [...], mas à indagação sobre qual instituição faz sentido para a escola e para a sua própria existência, inclusive a administrativa*”.

A questão, aliás, lembra o famoso livro de Victor Fariás sobre Heidegger (Heidegger e o Nazismo. Moral e Política), em que aquele historiador chileno faz uma das mais constrangedoras revelações

da relação entre filosofia e tirania do século passado. Mas, ao mesmo tempo, levanta uma questão de natureza kantiana: a da chamada “usos da razão”, uso “privado” e “uso público”. Kant faz essa distinção para mostrar o quanto nosso vínculo institucional, nosso pertencimento a uma ordem doutrinária (ou outra) nos constrange a um determinado “uso da razão”: como padre, por exemplo, eu não posso usar o púlpito para defender ideias contrárias às da instituição a qual aderi de forma livre e voluntária (é o uso *privado*); mas, uma vez que saia da Igreja, retire a batina e seja inquirido sobre algo, posso dar minha opinião pessoal, que, inclusive, pode se opor à ordem a qual pertenço: aqui não falo como representante da instituição, mas como ente subjetivo, portador de direito à livre opinião: é o uso *público*. Talvez tenha faltado ao livro de Evson um debate sobre esse tema, ou seja, até que ponto as personalidades individuais (e suas opiniões e engajamentos políticos) comprometeram a legitimidade da instituição ANPAE. Ou, *ao contrário*, até que ponto a ANPAE, ao não se pronunciar sobre tais engajamentos, comprometeu-se na validação moral de seus propósitos.

De qualquer forma, fica para o leitor um texto carregado de informações valiosas do ponto de vista historiográfico, mas, sobretudo, uma densa inquirição sobre a difícilíssima relação entre moral e política, tema de uma atualidade confrangente!

Prof. Dr. Titular Flávio Henrique Albert Brayner - UFPE

SUMÁRIO

OS INTELLECTUAIS E A HISTÓRIA: contribuições da pesquisa de Pós-Doutoramento MITOS FUNDADORES DA ANPAE para a gestão educacional	9
---	----------

Maria Sandra Montenegro Silva Leão

ANPAE: ENTRE A HISTÓRIA E A MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	19
--	-----------

Thiago Nunes Soares

PIONEIROS DA ANPAE: MITOS FUNDADORES, IMPLICAÇÕES, E A DITADURA CIVIL-MILITAR DE 1964.	25
---	-----------

1. APROXIMAÇÕES TEÓRICAS	45
------------------------------------	----

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DOS SENTIDOS HISTÓRICOS SOBRE DESENVOLVIMENTISMO E NACIONALISMO	50
---	----

3. PIONEIROS E MESTRES: SENTIDOS E SIGNIFICAÇÕES	56
3.1. Moysés Brejon, Carlos Mascaro e Querino Ribeiro	57
3.2. Afetos, sentidos e significações aos fundadores	83
3.3. Mitificação e implicações nas produções acadêmicas . . .	127
3.4. Pioneiros e mestres: profissão e política	193
4. Considerações finais	289
5. Bibliografia.	293

OS INTELLECTUAIS E A HISTÓRIA: contribuições da pesquisa de Pós-Doutoramento MITOS FUNDADORES DA ANPAE para a gestão educacional

Maria Sandra Montenegro Silva Leão¹

1. INTRODUÇÃO

História: não compreendo aí somente a história feita, mas também a história que está sendo feita, e a história a ser feita (CORNELIUS CASTORIADIS, 1992).

Início este texto tomando por empréstimo o subtítulo de um dos capítulos do livro de Castoriadis – **O mundo fragmentado: as encruzilhadas do labirinto** 3. O capítulo se chama **Os Intelectuais e a História**. Ao mesmo tempo, retomo do citado capítulo a epígrafe que abre as reflexões do que pretendo situar a partir do trabalho de pós-doutoramento do professor Evson Malaquias dos Santos, finalizado no ano de 2017. Nesse mesmo ano, o trabalho foi socializado no auditório do Centro de Educação, com mesa composta

1 Professora adjunta do DAEPE. Centro de Educação. UFPE. E-mail: sandra.montenegro@yahoo.com.br

pelo expositor-pesquisador da mesma, os debatedores professores doutores Flávio Brayner, Alexandre Freitas, Thiago Nunes e Sandra Montenegro, enquanto coordenadora da exposição dialogada.

A primeira parte do título deste texto, assim como a epígrafe, adequa-se ao perfil e trabalho desenvolvido pelo professor Evson Malaquias ao longo da sua trajetória na Universidade Federal de Pernambuco, sobretudo em seu local de ensino específico, o Departamento de Administração Educacional e Planejamento Escolar do Centro de Educação. Seu papel de intelectual vai muito além de apresentar fatos históricos deslocados dos contextos sociais, políticos e econômicos que os forjaram; sua ação tem sido calcada na atitude politizada de intervenção, de possibilitar espaços de interlocução com todos que fazem parte do mundo e que estejam marginalizados, explorados, excluídos: sejam eles denominados de vagabundos, de prostitutas, de malandros ou marginais. Isso me lembra a ousadia de alguns filósofos e escritores que não ficaram no conforto de suas escrivatinhas, falando de um mundo apartado da vida imanente, material. Dentre os quais, cito Agamben, Castoriadis, Foucault, Nietzsche, Samuel Beckett, Lima Barreto e tantos outros que se interessam pela **vida nua**, como diz sabiamente Agamben (2010).

A partir deste momento, apresento um breve relato em torno da importância do trabalho do professor Evson Malaquias para se repensar a instituição ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração Educacional) a partir dos seus mitos fundadores, cujo foco é a gestão democrática. A pesquisa consistiu em analisar criticamente a citada instituição a partir de múltiplas posições político-

ideológicas de seus atores (Moysés Brejon, José Querino Ribeiro, Anísio Teixeira, dentre outros), em diversos momentos históricos, abrangendo desde a sua fundação, em 11 de setembro de 1961, no I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, até o período de 1985. Ressalta-se que os fundadores da ANPAE exerceram diferentes ações diante das políticas públicas de Estado para a educação.

Entendendo que a educação é uma política pública social e que não é somente responsabilidade do Estado, as demais instituições que tratam da educação e de suas especificidades, como é o caso da gestão escolar, assumem narrativas que se alinham ou não com o conjunto de programas e projetos para a sociedade propostos pelos governos.

Historicamente, a ANPAE, conforme os estudos de Santos (2017), foi desenhando variados perfis para a instituição. Estes, em alguns momentos, amparavam-se nos argumentos da Administração Clássica, racionalizadora e tecnicista (Querino Ribeiro); em outros, filiavam-se a uma concepção democrática de educação por dentro do modelo capitalista (Anísio Teixeira), conduzindo a ideia da democracia enquanto um ideal a ser conquistado, independente das exclusões e problemas sociais provocados pelo sistema econômico.

Ao longo das décadas de 1970 e 1980 surgiu o discurso da ‘administração e do planejamento participativo’, porém, apesar de ser um período de fortalecimento do pensamento politizado, a ANPAE não conseguiu realizar rupturas com o Estado Regulador, o que ameaçou o seu próprio discurso por uma gestão democrática.

2. AS FORMAS DE VIDA E SOBREVIVÊNCIA DA ANPAE EM MITOS FUNDADORES

Mito: expressão que foi desconstruída na pesquisa em tela ao trazer a discussão sobre o potencial do simbólico dessa palavra, recebendo força de potência pelo vínculo social que cria com os protagonistas em um processo fortemente afetivo e colocando-se como portadora de virtudes desejadas – Educação para Todos, Educação Democrática, Liberdade, Solidariedade, dentre outras. São virtudes importantes, mas só o discurso mítico dá conta da materialidade do mesmo? A partir dessa reflexão do poder dos mitos, o professor Evson Malaquias trouxe as seguintes indagações: quais as narrativas são hegemônicas e quais são seus significados para eles? Quem é o sujeito que se diz e como se diz de si próprio? Qual o significado do mito fundador para essa instituição associativa científica?

Nesse percurso, desenvolve-se a problematização das contradições das posições políticas de alguns líderes da ANPAE. Um dos problemas apontados é que no período da Ditadura Militar no Brasil, principalmente em seus primeiros anos, não há nada que demonstre por parte da ANPAE um envolvimento com os movimentos de resistência e que tomavam força no país. Nesse momento, o professor Flavio Brayner ressalta que o mito pode macular uma instituição quando a mesma trabalha na direção de incutir a ilusão e a crença em algo que não tem intenção de transformar. Dessa maneira, a ANPAE foi se ajustando ao projeto nacionalista e desenvolvimentista brasileiro para atender ao modelo econômico capitalista de mercado. Durante esse processo, não se pode afirmar que os pioneiros fundadores formavam um bloco monolítico, considerando, por exemplo, a atuação de Anísio Teixeira que, em seu discurso de abertura do I Simpósio da ANPAE, criticou

a influência tecnicista da educação propagada pelos Estados Unidos da América, opondo-se abertamente à Ditadura Militar.

Entretanto, o que se identifica é a massiva expansão da quantidade de escolas sem a preocupação com a qualificação da mesma, motivo pelo qual o discurso de Educação para Todos, Gestão Democrática, Formação Pedagógica de Educadores e Dirigentes de Ensino, termos que sugerem a participação democrática dos atores sociais que compõem a dinâmica escolar vigente, não foi verdadeiramente encampado pelos principais líderes da ANPAE, os quais apoiavam o movimento ditatorial militar. Mas o quadro não foi de aceitação sem questionamentos e antagonismos. Os movimentos sociais, intelectuais de esquerda e pesquisadores pressionaram para que houvesse mais reformas populares e por uma educação de cultura autêntica; que a ANPAE exercesse, de fato, o seu papel de asseguradora de políticas educacionais, garantindo educação de qualidade para todos.

Portanto, os mitos não são sagrados e incontestáveis, como demonstra a pesquisa em tela, ancorada em autores muito bem credenciados, como, por exemplo, Enriquez e Castoriadis, e amparada em uma profunda quantidade de textos das citadas épocas para demonstrar as incoerências das narrativas de alguns de seus fundadores, além das resistências de outros membros que discordavam dos rumos da instituição naquele grave momento político brasileiro.

Destaco o que o professor Alexandre Freitas ressaltou na pesquisa do professor Evson Malaquias, afirmando que é impossível separar o papel da ANPAE em seus primórdios do que tem sido a mesma hoje,

uma vez que a história não é linear e os processos de resistência e de poder estão sempre por dentro de qualquer instituição.

É relevante no teor das falas dos participantes da mesa e do público presente no evento a questão das “ilusões de progresso”, a qual, em diversos momentos, era a proposta da educação veiculada para a sociedade nos anos 60 e 70. Ao mesmo tempo, a ANPAE abraçava essa ideia, porém, o real mostrava-se diferente, ou seja, uma escola pública de amplo acesso, mas sem ascensão social para aqueles que nasciam em meio à pobreza e ao baixo capital cultural. Ademais, a ANPAE também contribuiu para a crença generalizada da escola enquanto promessa democrática, o que confirma o pensamento de Castoriadis (1992, p. 124):

A instituição e as significações imaginárias, inseridas nela e que ao mesmo tempo a animam, são criadoras de um mundo, o mundo desta sociedade dada, instaurada desde o início na articulação entre um mundo natural e sobrenatural, ou mais geralmente, extra social, e um mundo humano propriamente dito.

Nesse sentido, ficou evidenciada a tentativa da ANPAE em criar um efeito de comunidade em torno de uma narrativa construída para criar vínculo, sentido social e valor aos sujeitos em torno da instituição criada. Na concepção de Enriquez (1997, p. 28), “a instituição imaginária social fundamenta-se num saber que tem força de lei, que se apresenta como a expressão da verdade”. Logo, em princípio, não há razões para questioná-la. Entretanto, o trabalho de pesquisa em pauta mostra que a investigação histórica pode apresentar os

erros, as falhas de uma instituição em determinado momento de sua existência e que, diante dessa constatação, faz-se necessário romper com um processo não democrático. É desse reconhecimento que se pode criar outros caminhos para um novo momento na educação e na gestão.

Os mestres fundadores da ANPAE presenciaram o surgimento da ditadura militar no Brasil e a ascensão do neoliberalismo e do Estado mínimo (1964-1985), e criaram os princípios que regem essa instituição ainda hoje, o que é fortemente simbólico da força que o mito produz, ou seja, os princípios se tornaram como uma verdade a ser aceita por todos. É uma associação civil, de natureza acadêmica e que agrega pesquisadores, professores, estudantes e pessoas interessadas em políticas públicas de educação e de gestão escolar. Nesse sentido, sempre terá uma intencionalidade que se revela na prática discursiva.

3. IMPLICAÇÕES DO TEXTO PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA: reflexões para finalizar

A pesquisa de pós-doutoramento, intitulada Pioneiro da ANPAE: mitos fundadores, implicações e a Ditadura Civil-Militar de 1964, elaborada e apresentada pelo professor Evson Malaquias dos Santos, demonstra que não há verdades incontestáveis, que é possível e necessário reformular questões que são vitais para todos os seres humanos, principalmente para aqueles que querem criar outras formas de vida e de relacionamento com a política. Portanto,

falar de gestão democrática sem uma sociedade verdadeiramente democrática soa como algo que parece fraturado, sem condições de existir um sem o outro. Gestão democrática sem sociedade democrática parece jogo de palavras, daí a relevância e valorização de resistências e lutas por uma sociedade democrática.

É uma contradição visceral lutar por uma gestão democrática dentro de uma sociedade com ranços perversos e autoritários. No entanto, é possível enfrentar os desafios da gestão escolar com práticas menos autoritárias, porém serão limitadoras, e podem esgotar os esforços dos protagonistas escolares, pois, em alguns momentos, podem se sentir lutando contra moinhos de vento, parafraseando Miguel de Cervantes.

Em um tempo marcado por diversas crises civilizatórias e catástrofes que minimizam a importância da existência humana, a educação, juntamente com os grupos sociais marginalizados, pode fazer frente às estruturas políticas e jurídicas que conferem sustentabilidade ao Estado-nação e sua capacidade biopolítica de decidir sobre a vida e a morte da população, principalmente através de seus mecanismos de violência soberana (AGAMBEN, 2010). Neste denso trabalho de pesquisa, é possível romper com a imagem de heróis, a qual foi construída em nosso imaginário social. Infelizmente, ela pode ser paralisante, na medida em que incute uma narrativa e garante que as instituições tenham a palavra final para todos. Isso não é adequado para aqueles que pensam o mundo a partir de um esforço ético, estético, político, considerando outras possibilidades, condições e potencialidades.

Outro elemento em destaque da pesquisa é em relação ao questionamento. Este faz parte da construção da ciência, pois sem questionamentos e busca por respostas não se elabora conhecimento científico, tendo em vista que a afirmação não fundamenta a prática, conforme demonstra todo o itinerário levantado pelo professor Evson Malaquias. As falhas, os desvios, os erros são caminhos que podem ser revistos e analisados para tornar possível a criação de novos caminhos para a educação e para a sociedade em seu todo. Romper com o que não é mais necessário ou viável é reconhecer que precisamos criar um outro momento filosófico, teórico e prático.

A educação pública no Brasil ainda não avançou o suficiente, porque se acentuam os retrocessos no que foi possível avançar. O que havia de construção nas políticas sociais está em desmonte acelerado e a prioridade ainda é o preparo de mão de obra barata para a demanda do mercado de trabalho.

Finalizo este texto retomando uma frase de Castoriadis (1992, p. 112-113) e que a considero pertinente para fazer jus ao trabalho de pós-doutoramento de Evson Malaquias: “Intelectual: nunca apreciei esse termo. E isso por razões estéticas – a arrogância miserável e defensiva que ele implica – e ao mesmo tempo lógicas. Quem não é intelectual? {...} se entendermos pelo termo intelectual aquele que trabalha quase exclusivamente com a cabeça, deixamos de lado pessoas que visivelmente queríamos incluir nessa categoria. {...} Qual quer que seja seu ofício tente ultrapassar a esfera de sua especialização e se interesse ativamente pelo que passa na sociedade”. Assim percebo o valor do trabalho que o colega Evson Malaquias vem realizando em nosso espaço coletivo de trabalho e de convivência.

O resto é silêncio (Shakespeare, em Hamlet)!

4. REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer**. São Paulo: Boitempo, 2010.

CASTORIADIS, Cornelius. **O mundo fragmentado**: as encruzilhadas do labirinto 3. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

SANTOS, Evson M. dos. **Pioneiros da ANPAE**: mitos fundadores, implicações teórico-políticas. 2017. Tese (Pós-doutoramento em Educação). Universidade de Coimbra, Coimbra, 2017.

SHAKESPEARE, William. **Hamlet**. São Paulo: Arte e Letras, 2008.

ANPAE: ENTRE A HISTÓRIA E A MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Thiago Nunes Soares²

Este texto tem como objetivo principal tecer algumas reflexões acerca da obra *Pioneiros da ANPAE: mitos fundadores, implicações e a ditadura civil-militar de 1964*, do professor Evson Malaquias de Moraes Santos. Nesse sentido, torna-se condição *sine qua non* destacar, inicialmente, as suas marcas autorais, o lugar e as condições de construção desse material, tendo em vista que esses aspectos são elementos constituintes do desenvolvimento do trabalho.

O livro que o/a leitor/a tem em mãos é resultante de uma pesquisa pós-doutoral na Universidade do Minho, em Portugal. Nele é perceptível o profícuo diálogo entre História, Ciências Políticas, Sociologia e Pedagogia, campos que marcam a formação acadêmica e a trajetória profissional do autor. O perfil da sua produção acadêmica é eclético, merecendo destaque as publicações a respeito da história das instituições educacionais, mais especificamente da UFPE³.

2 Doutorando em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professor Substituto na área de Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Professor Executor do curso de Licenciatura em História EAD da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

3 SANTOS, Evson Malaquias de Moraes *et al.* **A instituição imaginária educacional e catedrática e a primeira greve docente (1951) da UFPE**. Recife: EDUFPE, 2013. SANTOS, Evson Malaquias de Moraes. **UFPE: instituição,**

Dessa forma, Evson Malaquias investigou a construção do imaginário social e dos mitos em torno da fundação da Associação Nacional de Política e Administração da Educação, a qual surgiu em 11 de fevereiro de 1961, durante o I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, com a participação de 53 docentes nesse processo, entre eles Anísio Teixeira.

Foi uma época de desenvolvimentismo e nacionalismo, de índices sociais e educacionais problemáticos e bastante alarmantes. Apesar de a ANPAE possuir uma marcante atuação durante o período ditatorial, há um hiato acerca dessa trajetória. Diante disso, Evson lança luz sob uma temática pouco pesquisada, problematizando a construção de uma memória institucional associada à democracia como princípio e prática.

Esse ofício foi um árduo e instigante desafio. Para a (re) construção dessa história, o pesquisador trilhou um caminho: o da desnaturalização da história e memória da ANPAE, problematizando-as e elucidando-as historicamente sob a ótica de uma minuciosa pesquisa documental (jornais de grande circulação e de significativa visibilidade/dizibilidade e publicações da ANPAE) e da metodologia de análise do discurso e do imaginário. Esses foram os fios condutores

gestão, política e seus bastidores. Recife: EDUFPE, 2012. SANTOS, Evson Malaquias de Moraes. **Conciso roteiro de documentos administrativos da Universidade do Recife**. Recife: EDUFPE, 2011. SANTOS, Evson Malaquias de Moraes, et al. **Atas do Conselho, da Assembleia Universitária e da Comissão Designativa do reitorado de João Alfredo e vice-reitorado de Newton Maia da Universidade do Recife** - junho de 1959 a agosto de 1964. Recife: EDUFPE, 2010. SANTOS, Evson Malaquias de Moraes. **A primeira greve estudantil da UFPE: a tutela patriarcal à construção ambígua de sua autonomia**. Recife: EDUFPE, 2010. SANTOS, Evson Malaquias de Moraes; SILVA, Talita Maria da. **O Reitorado de Joaquim Amazonas através das atas do Conselho Universitário**. Recife: EDUFPE, 2009.

da caminhada, os quais considero dialogar com as reflexões de Marc Bloch, ao se levar em consideração que:

[...] o objeto da história é, por natureza, o homem. Digamos melhor: os homens. [...] Por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem, [os artefatos ou as máquinas,] por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criaram, são os homens que a história quer capturar. Quem não conseguir isso será apenas, no máximo, um serviçal da erudição. Já o bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça⁴ (BLOCH, 2002, p. 54).

Esses são aspectos constituintes da ciência histórica e de como se configura o ofício do historiador, que, em sua incessante busca, visa estudar as ações humanas no tempo e extrair o dito e o não dito dos registros do passado, indagando, descortinando silêncios, revisitando histórias/memórias e capturando sentidos e significados que as pessoas estabeleceram em determinados espaços e momentos. Assim, o passado não é tido como um todo acabado. Ele pode ser entendido como um quebra-cabeças, em que é fundamental se juntar as peças para montá-lo. O historiador lida com fragmentos do passado, que nunca poderão ser constituídos em sua totalidade por vários motivos, como também pela razão de que nem sempre as experiências humanas foram registradas, diversos documentos se perderam ao longo do tempo, etc. Dessa maneira, como uma espécie de detetive, o historiador segue as pistas dos labirintos de

4 BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício de Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. p. 54.

Clio, ao lidar com pedaços, recortes, rastros e indícios do passado⁵. Ele os coleta, junta, seleciona e analisa. Na escrita, ele compõe a sua narrativa e apresenta a sua interpretação do passado investigado⁶. Foi essa a operação historiográfica estabelecida pelo pesquisador Evson Malaquias.

Investigar sobre a fundação e atuação da ANPAE no período pré-golpe de 1964 e ditatorial também está inserido em um contexto de produções historiográficas e anseios sociais do tempo presente, quando se busca a “verdade” sobre os “anos de chumbo”. Nos últimos anos, cresceu significativamente o quantitativo de pesquisas sobre esse período autoritário, com destaque para o campo da educação superior e da participação de civis nesse cenário. O maior acesso às documentações desse recorte temporal, principalmente com a digitalização e disponibilização on-line para o público na internet também é profícuo. Isso possibilitou o desenvolvimento da pesquisa que resulta neste livro.

Nesse sentido, a ANPAE é investigada pelo professor Evson Malaquias em suas múltiplas faces. Ela é estudada em sua complexidade, ao ser concebida por ele como uma “[...] entidade (organização juridicamente estabelecida) e instituição imaginária (identidade ‘científica’), criação sócio-histórica, ou seja, criação [...] e produção de sentidos de si [...] e do outro”. Ao dialogar com Castoriadis, o autor partilha da concepção de que “a sociedade só existe pela e para as instituições”. Ou seja, a instituição não está

5 GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros**. Verdadeiro, falso, fictício. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

6 CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

isolada em si, mas inserida em um contexto social amplo, plural e dinâmico.

Ademais, ao analisar a atuação dos pioneiros fundadores da ANPAE, o autor elucida que eles não constituíram um bloco homogêneo, pois, apesar de aproximações em defesa de ideais científicos e democráticos, havia diferenças teóricas e políticas entre eles. Em um contexto de nacionalismo e desenvolvimentismo, alguns intelectuais que eram membros da ANPAE se opuseram à ditadura; outros, por sua vez, apoiaram o regime.

Com efeito, Evson Malaquias historicizou a construção do pensamento de fundadores dessa instituição, ao destacar, por exemplo, como Moysés Brejon, Carlos Mascaro e Querino Ribeiro refletiram a respeito das relações entre a administração educacional e a relevância da atuação do Estado nesse processo. Nessa perspectiva, o autor apresentou as semelhanças e diferenças em torno dos saberes produzidos e difundidos pelos intelectuais e a política modernizadora da ditadura. Vale destacar que também foram realizadas incursões a respeito dos afetos negativos e positivos de memorialistas sobre esses três intelectuais e acerca dos vínculos político-profissionais durante esse regime político.

Portanto, o/a leitor/a tem em mãos um livro que vai além do que se propõe como objetivo geral. Isso porque, ao se debruçar sobre um universo tão complexo, Evson Malaquias elucidou outros cenários imersos no labirinto percorrido durante a caminhada da pesquisa, lançando luz sobre uma temática carente de aprofundamento e de novos olhares científicos. Assim, o trabalho acerca da ANPAE é o fio condutor para analisar diversos aspectos marcantes da segunda

metade do século XX: a estrutura e o funcionamento da educação brasileira, as relações políticas e acadêmicas no campo universitário, pluralidade de pensamentos pedagógicos existentes e a complexidade da ditadura civil-militar brasileira. Todos esses aspectos contribuem para refletirmos em torno das ressonâncias desse período nos tempos atuais.

Como todo profícuo trabalho acadêmico, ele não está encerrado. Pelo contrário, suscita que outras interpretações sejam tecidas a respeito do tema, abrindo portas para o desenvolvimento de outras pesquisas, as quais também possam colaborar para a diminuição de lacunas historiográficas. Essas são algumas das trilhas percorridas para a construção deste relevante livro. Convido o/a leitor/a a se debruçar sobre elas e a estabelecer uma instigante reflexão acerca da ANPAE e da educação brasileira durante a ditadura, buscando conexões entre o passado e o presente da nossa sociedade.

PIONEIROS DA ANPAE: MITOS

FUNDADORES, IMPLICAÇÕES, E A DITADURA CIVIL-MILITAR DE 1964

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o imaginário social em torno da fundação da ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação)⁷. Este estudo resultou da análise dos afetos, das siderações de alguns de seus membros diante de alguns fundadores, da análise das implicações teórico-políticas decorrentes desse imaginário mítico e da análise das narrativas político-profissionais de alguns fundadores. Sabe-se quase nada sobre os seus fundadores, por isso esta pesquisa tentará contribuir para o desvelamento de algumas de suas narrativas não somente míticas (representação, afeto, símbolos, sideração, idealização), mas sócio-históricas.

A Anpae foi criada no dia 11 de fevereiro de 1961, no I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar. Participaram do I Simpósio Anísio Teixeira e Paulo Almeida Campos (RJ); Antonio Pithon Pinto (BA); José Querino Ribeiro, Carlos Corrêa Mascaro e Moysés Brejón (SP); Lauro Esmanhoto (PR); Lirêda Facó (CE), Antonieta Bianchi (MG), Merval Jurema (PE); Antônio Gomes Moreira Junior (PA); José Gomes de Campos, Padre Theobaldo Frantz, Irmão Faustino

7 Este texto é resultado da pesquisa pós-doutoral sob orientação do prof. Dr. Licínio Lima, da Universidade do Minho, Portugal, que visa analisar a instituição imaginária social da ANPed e da ANPAE. Agradeço as contribuições críticas de aperfeiçoamento ao texto que foram incorporadas ao resultado final.

João e Francisco Schuch (RS). No total foram 53 professores, sendo 23 mulheres professoras.

Em 7 de fevereiro de 1961, o jornal *Estado de São Paulo* divulgou a presença do reitor da USP, Antonio Barros Ulhoa Cintra; do diretor do INEP, Anísio Teixeira; do reitor da Universidade Mackenzie, Enrique Guilherme Thut; do diretor do Departamento Nacional de Educação, [Hell] Mengalle; do diretor geral do Departamento de Educação, Miguel Pedro Sawaya; do diretor da Faculdade de Filosofia da USP, Paulo Sawaya; e do presidente da Comissão de Educação e Cultura da Assembleia Legislativa, Solon Borges no I Simpósio⁸. O encerramento do I Simpósio foi também matéria desse jornal⁹.

A preparação do II Simpósio foi divulgada em setembro de 1962. Este se realizaria no ano seguinte, em julho de 1963, em Porto Alegre¹⁰. Conforme a matéria, a comissão organizadora era composta pelos professores José Gomes de Campos (FF do RGS), irmão Faustino João (PUC de Porto Alegre), Pe. Theobaldo Frantz (FF Cristo Rei de São Leopoldo) e Anthonio Pithon (FF BA e presidente da ANPAE). Vários docentes da FFCL da USP estiveram presentes.

A ANPAE já teve cinco designações: 1) a primeira, em 1961, Associação Nacional de Professores de Administração Escolar; em 1971 mudou para Associação Nacional de Profissionais de Administração Escolar; seis anos após, em 1977, para Associação Nacional de Profissionais de Administração Educacional; em 1980,

8 ADMINISTRAÇÃO Escolar: no certame 31 representantes de faculdades de filosofias. **Estado de São Paulo**, São Paulo, p. 17, 7 fev. 1961.

9 ENCERROU-SE o I Simpósio de Administração Escolar. **Estado de São Paulo**, São Paulo, p. 15, 12 fev. 1961.

10 PREPARATIVOS para o II Simpósio de Administração Escolar. **Estado de São Paulo**, São Paulo, p. 19, 23 set. 1962.

novamente, mudou-se para Associação Nacional de Profissionais da Administração da Educação; e, finalmente, 16 anos após, para a denominação que continua até hoje: Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

A ANPAE, após sua criação em 1961, organizou 25 simpósios e 14 Congressos Internacionais, a partir de 1968. Os simpósios, antes da ditadura civil-militar, foram dois, durante a ditadura, realizaram-se dez encontros, sendo cinco na fase duríssima (1966-1976)¹¹ e na outra, quatro – os títulos tinham conotação “técnica”. Somente em 1986 a designação “democracia” apareceu nos títulos dos eventos e nunca mais retornou (“A democratização da educação e a gestão democrática da educação”). Durante a ditadura civil-militar, a associação organizou três congressos (interamericanos) em Brasília, sendo o primeiro de caráter técnico¹², levando-se em consideração os seus títulos, e os dois posteriores¹³ com indicações de que o processo político se colocava como força em transformação no regime militar. O quarto congresso (luso-brasileiro) realizou-se em 1999, em Santos, já no governo de Fernando Henrique Cardoso. Em 2001, realizou-se em Braga; em 2002, no Chile; e, em 2003, voltou ao Brasil, em Recife. Quatro anos após, em 2007, Lisboa, e, em 2010, voltou a ser realizado em outro país, na Espanha.

11 Esta divisão é arbitrária. Alguns pesquisadores não a fazem com argumento de que no período de Ernesto Geisel, o da abertura, após assassinato de Vladimir Herzog, não há um “abrandamento”, pois as perseguições e censuras continuaram. Conferir, de Beatriz Kushnir, 2004, “Cães de Guarda. Jornalistas e censores, do AI-5 à Constituição de 1988”. Para efeito “didático” mantém-se, mas concorda-se com a autora.

12 “A administração como instrumento de planejamento, execução e avaliação educacional” (1969).

13 O papel da administração da educação no contexto político e cultural (1979) e Administração da educação e o desafio da mudança” (1984).

A ANPAE, na perspectiva teórica aqui adotada, é uma entidade (organização juridicamente estabelecida) e instituição imaginária (identidade “científica”), criação sócio-histórica, ou seja, criação (não é determinada, é imaginação, que é apreendida pelos seus efeitos) e produção de sentidos de si (enquanto instituição científica que cria identidades específicas processualmente) e do outro (tudo aquilo que não é científico). Ou seja, essa entidade carrega o “DNA” da sociedade “brasileira”, naquilo que ela “escolheu” como identidade nacional (incorporando, sem querer, os conflitos de interesses de classe, de etnia e de gênero, em práticas sociais próprias das “identidades nacionais”), reinterpretando e agindo num processo concreto, produzindo rituais, símbolos e linguagem – rompendo com as significações e/ou reforçando-as.

Entende-se que a sociedade só existe pelas e para as instituições (CASTORIADIS, 2000). As instituições são imaginárias, ou seja, elas se fazem pela representação, pela afetividade e pela intencionalidade. Elas não precisam da escrita e da formalidade para existirem - a escrita e a formalidade são formas *já instituídas*. Se forem instituições imaginárias, são produtoras de sentidos. Não há sociedade sem instauração de sentidos. O estudo das instituições imaginárias envolve *interpretação*, pois não existe o “dado”, a “informação” e o “*a priori*” na sua “determinação”, mas a *criação de sentido* na sua *determinidade*.

Castoriadis (1999) lembra que:

os indivíduos socializados são fragmentos ambulantes e falantes de uma sociedade dada; e são fragmentos totais, isto é, encarnam, em parte, efetivamente, em parte, potencialmente, o núcleo

essencial das instituições e das significações de sua sociedade; o indivíduo é uma criação social, tal como tal, quanto em sua forma social-histórica a cada vez dada [...] sociedade e psique são, ao mesmo tempo, irreduzíveis uma à outra, e realmente inseparáveis (CASTORIADIS, 1999, p. 280).

Este estudo exigirá adentrar no mundo complexo da imaginação dos afetos, das representações e da intencionalidade, ou seja, nas questões de identidades, ideologias e práticas políticas, bem como suas implicações no presente. O estudo do mito fundador é um estudo sobre o olhar para o passado com consciência crítica, visando o presente. Como diz Enriquez (1997), é um estudo sobre as origens do caos para a cultura – é o (re)conhecimento da paternidade (da autoridade).

Já para Sahlins (1997), a cultura é produzida e alterada na ação. Ou seja, “o que os antropólogos chamam de ‘estrutura’ – as relações simbólicas de ordem cultural – é um objeto histórico”, esclarece o autor. Se há “culturas diferentes”, há “histórias diferentes”. Portanto, “um evento não é apenas um acontecimento característico do fenômeno”, considerando que ele “transforma-se naquilo que lhe é dado como interpretação. Somente quando apropriado por, e através do esquema cultural, é que adquire uma consciência histórica”. Em outro texto, o autor observa que “a história é organizada por estruturas de significação”. Questionando Malinowski, Sahlins afirma que mito não é “truque” (manipulação ideológica), pois os viventes “revivem histórias” e “transformam heróis em mitos” (SAHLINS, 2008, p. 8, 14, 15, 38).

Não se pretende atuar em vias de iconoclastia, mas na construção de *outra relação* com os mitos fundadores, constituindo uma reflexividade sobre eles, já que, na perspectiva teórica aqui adotada, não há sociedade e organização social sem seus mitos fundadores. Se não se pode eliminar o mito da sociedade, pode-se e deve-se construir outra relação na medida em que o mito pode se manifestar em sua forma “patológica”, em pura repetição (a memória “impedida”).

Ricoeur (2007) nos adverte que a memória pode ser “impedida” de se manifestar por “excesso” (“abuso de memória” – excesso de “repetição”) e por “insuficiência” (“esquecimento de memória”). Constitui-se um “pacto” pela “rememoração, memorização e comemoração” quando a ideologia atua enquanto força manipuladora na sua relação com a autoridade e suas mediações simbólicas. A ideologização da memória, adverte o autor,

torna-se possível pelos recursos de variação oferecidos pelo trabalho de configuração narrativa. E como os personagens são postos na trama simultaneamente à história narrada, a configuração narrativa contribui para modelar a identidade dos protagonistas da ação ao mesmo tempo em que os contornos da própria ação (RICOEUR, 2007, p. 98).

A memória exige um trabalho, não vem espontaneamente. A memória é impedida de emergir pelo recalque, pela “repetição” (em ato, em ação, sem se reconhecer nela; não por lembranças). Este trabalho se chama luto. “Assim”, após várias exposições, Ricoeur (2007) afirma que “trabalho é a palavra repetida várias vezes, e simetricamente oposta à compulsão: trabalho de rememoração

contra a compulsão à repetição”. O trabalho do luto “é o custo do trabalho da lembrança; mas o trabalho da lembrança é o benefício do trabalho do luto” – a lembrança exige tempo de luto (RICOEUR, 2007, p. 85, 86).

O autor justifica o porquê da busca por categorias psicanalíticas patológicas (melancolia, etc.) para se pensar a história: “é a relação da história com a violência”. Para ele, “aquilo que celebramos como acontecimentos fundadores são essencialmente atos violentos legitimados posteriormente por um estado de direito precário. A glória de uns foi a humilhação para outros. A celebração de um lado corresponde à execração do outro” (RICOEUR, 2007, p. 92). Se se lembra de um em glória, esquece-se de outro(s).

Como também adverte Le Goff (2013), à memória e à história deve-se “trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão” (LE GOFF, 2013, p. 437). Em seus ensinamentos, o teórico observa que a história deve “esclarecer a memória e ajudá-la a retificar os seus erros”, e que o historiador deve, baseado em Guinot e citando-o, buscar a imparcialidade (que é deliberada), “já que o historiador não tem o direito de prosseguir numa demonstração, de defender uma causa [...] a despeito dos testemunhos”. Mas a aplicação da imparcialidade não é ser “objetivo”, já que “é-lhe impossível” “abstrair das suas concepções de homem, nomeadamente quando se trata de avaliar a importância dos fatos e as suas relações causais” (GUINOT *apud* LE GOFF, 2013, p. 32-33). Além disso, os documentos não são puros de “objetividade”. A história científica visa a “verdade” no sentido posto aqui, e “se a memória faz parte do jogo do poder, se autoriza manipulações

conscientes ou inconscientes, se obedece aos interesses individuais ou coletivos, a história, como todas as ciências, tem como norma a verdade” (LE GOFF, 2013, p. 35).

A ANPAE foi fundada em 1961, época do nacionalismo e do desenvolvimentismo. Desenvolver-se era industrializar-se, planejar-se. O Estado fora chamado a ser ator da economia e da administração racional desde os anos 30. Os indicadores educacionais e sociais eram alarmantes de tão problemáticos – uma das justificativas desse Estado planejador científico. O Estado já tinha se apropriado desse conhecimento para gerir seu aparelho desde Getúlio Vargas (1937-1945), quando o mesmo criou (1938) o Departamento de Administração do Serviço Público (DASP); Juscelino Kubitschek (1956-1961), por sua vez, fez do planejamento sua alma desenvolvimentista (50 anos em 5); Jango (1961-1964) envolveu-se em direitos sociais e com o papel do capital estrangeiro na economia nacional; os nacionalistas dividiram-se entre si. Alguns intelectuais eram favoráveis à integração econômica, outros, contrários. Não se tinha estudos de forma científica para administrar a escola.

Para alguns intelectuais, a educação era central para o desenvolvimentismo e este só teria sentido de ser se fosse nacionalista:

luta contra valores “inautênticos”. Paulo Freire¹⁴ e Anísio Teixeira¹⁵, por exemplo, eram representantes dessa corrente nacionalista em defesa de uma educação e cultura autêntica – haveria de se fazer uma reforma do ensino superior para dar conta dessa autenticidade.

Anísio Teixeira participou do I Simpósio de Educadores da Administração, em 1961. Com o título “O que é administração escolar”¹⁶ ele apresentou sua concepção de “administração escolar”,

14 Conforme Silva Jr., estudando o reitorado de João Alfredo na Universidade do Recife (1959-1964), para Paulo Freire, “a universidade atual é ‘inautêntica’, pois fica fechada em si mesma. ‘Há uma defasagem entre o que nela se vive e o que existe fora dela’. Falta ‘sintonia com os novos meios’, e essa falta de sintonia torna-a ‘inautêntica no seu tempo’ e “[desengajada] do verdadeiro humanismo’. Ele defende uma ‘integração’ da universidade com esses ‘novos anseios’, ‘sem traições à ciência’, ao ‘humanismo’ e à ‘teoria’ – essa integração deve se ajustar ‘às condições de uma sociedade em processo de desenvolvimento’” (SILVA JR, 2012, p. 3).

15 Dominava um imaginário social na época, para uma parcela de “democratas”, uma crença na industrialização. O nacionalismo casava bem com o industrialismo e a democracia. O problema era que o Brasil se encontrava em “transição” (não se esquecer de JK e seu slogan “50 anos em 5” e da “guerra fria” em seus inícios, pós-segunda guerra mundial), raciocinava Anísio Teixeira. Ele observava que “mais fortes, no comando do Brasil, são as forças autoritárias ou as forças desaparelhadas de doutrina do nacionalismo”, já que a “nascente classe média, cuja doutrina do indivíduo, da competição individual e do pluralismo econômico, político e social poderia servir de lastro ideológico ao movimento, não tem conseguido exercer influência que se possa considerar importante”. A sua referência é o liberalismo e o nacionalismo, mas já que seu senso crítico era aguçado, reconhecia que a burguesia, pela sua história no Brasil, não seria a guardiã dos esteios democráticos e nem a responsável pela massificação e qualidade da educação. Conferir o texto de Anísio Teixeira, publicado em 1961, ano da criação e fundação da ANPAE. TEIXEIRA, A. S. Educação e Desenvolvimento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 71-92, 1961. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/desenvolvimento.html>. Acesso em: 26 jan. 2017.

16 TEIXEIRA, Anísio S. Que é administração escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 84. p. 84-89, 1961. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/quee.html>. Acesso em: 19 jan. 2016.

primeiramente pela negativa, de como não deve ser a escola, como é o caso da atual: burocrática, hierárquica e cumpridora das normas hierárquicas da educação, proferidas pelos superiores. Nessa lógica, os professores precisavam apenas conhecê-las - “cada um só tem que cumprir o que está escrito” - através do diretor, que teria apenas,

na maior parte das vezes, que manter bem o serviço de portaria do estabelecimento. A portaria mantém perfeita ordem porque todos que precisam entrar encontram lugar para entrar. Os professores e alunos se dirigem às suas classes, e o ensino se realiza porque essa ‘ordem’ existe (TEIXEIRA, 1961, para. 2).

Se a crítica à burocracia teve consenso entre os pioneiros, Anísio depois se distanciou deles criticando a “fábrica”, como metáfora de uma organização e administração “mecânica”, e os EUA, como país a não se seguir enquanto administração, pois era representante dessa metáfora – a literatura dos pioneiros sofreu forte influência norte-americana¹⁷. Tomou, então, a Europa como modelo a seguir. Na Europa, “a escola tornou-se o resultado de longa sedimentação histórica, produto do saber adquirido por longa

17 Os pioneiros, particularmente José Querino Ribeiro e Lourenço Filho, tiveram influências fortes da literatura inglesa. Conforme Ribeiro (2006), “ao se analisar a bibliografia que Ribeiro (1952) e Lourenço Filho (1963) utilizam para produzir as teorias, conclui-se que o período entre 1940 e 1960 seria um segundo período histórico-analítico de relevância para compreender a evolução da Administração Escolar que, nos Estados Unidos, apresenta o Seminário de Chicago, em 1957, como um importante marco histórico. Esse Seminário pode ter influenciado a realização do I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar e, a exemplo das associações que se criaram nos Estados Unidos, com destaque para a NCPEA (*National Conference of Professors of Educational Administration*), igualmente seria a proposta de criação da ANPAE” (RIBEIRO, 2006, p. 24).

experiência”. Alertando para a situação do Brasil, comparou com os EUA, apresentando uma dualidade: “Ou nos organizamos a ponto de criar uma espécie de cérebro coletivo das organizações, ou as iremos mecanizar, num grau que talvez nem a América do Norte as tenha mecanizado” (TEIXEIRA, 1961, para. 9). O que o Brasil já tinha aprendido com os saberes europeus “é que nos irão defender desse perigo, desenvolvendo o tipo de administração brasileira que o nosso gênio há de saber criar” (TEIXEIRA, 1961, para. 10). Indo de encontro a esse ideário, de um cientificismo administrativo-racionalista, ele defendeu que a administração seria mínima se o docente fosse bem preparado – nesse caso, não compactuou com os pioneiros -, ou seja, quanto mais bem preparado fosse, menos administração teria – assim, a administração seria desnecessária.

Essa longa inserção em Anísio Teixeira¹⁸ foi feita para se destacar que há de separá-lo dos pioneiros que criaram a ANPAE, pois há

18 Mendonça e Xavier (2006) defendem que Anísio Teixeira, quando dirigiu o INEP, na medida em que era um órgão “ambíguo”, um órgão de pesquisa e de execução do MEC, ele soube tirar proveito disso e transformou o INEP num órgão de certo poder ministerial. O pragmatismo de Dewey foi bem aproveitado por ele no contexto do nacionalismo e desenvolvimentismo da época. Conforme elas: “Esta aproximação fazia-se através de um conjunto de ideias partilhadas pelos intelectuais que se articulavam em torno dos dois núcleos, tais como: a ideia de “transplantação cultural”, aplicada à análise da situação cultural e institucional do país; a perspectiva faseológica na maneira de se abordar o processo de desenvolvimento econômico e social; a concepção de história, particularmente da história do Brasil e o uso que se fazia dela (a “história que não deu certo” e que precisa ser superada por “outra história” que se pretende construir, numa perspectiva marcadamente voluntarista); a visão da escola como agente de mudança cultural; a concepção de ciência e a necessidade da formação de uma consciência nacional propícia ao desenvolvimento do país” (Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n1/numero1-artigo6.pdf>).

diferença abissal¹⁹ no plano teórico, entre o nacionalismo e a defesa da democracia. Os pioneiros fundadores da ANPAE não eram blocos monolíticos que se juntavam em nome do conhecimento científico, lutando pela educação democrática. O discurso mítico que se estabeleceu pela idealização, ilusão e crença, fortaleceu (ENRIQUEZ, 1997) e produziu heteronomia política e teórica. É isso que vamos tentar demonstrar aqui.

Assim, se pergunta: qual o significado do mito fundador para essa instituição associativa científica? Quais narrativas são hegemônicas e quais são seus significados para elas? Quem se beneficia com esse mito fundador e com essa narrativa? Quais os novos mitos a fundar? Eles disputam entre si? O que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido na narrativa? Quais referências simbólicas e semânticas são recorridas para a construção de suas identidades? Quais implicações político-científicas estão relacionadas à manutenção de um mito fundador no momento presente em que o Brasil vive?

Algumas considerações sobre os procedimentos metodológicos. As fontes principais sobre os afetos dos anpaeanos com seus fundadores foram exemplares da *Revista Brasileira de Educação* e da *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*.

As amostras selecionadas foram referentes às comemorações de aniversário da entidade. Incluíram-se, também, os sítios virtuais da entidade e as amostras selecionadas sobre as narrativas de sua fundação e seus personagens. Ainda foram acrescentados às amostras os livros

19 Não se pode confundir educação profissional de análise crítica – divergência, com reconhecimento. Anísio Teixeira elogiou no I Simpósio Querino Ribeiro (“vem de longa data meu grande respeito e admiração”), elogiou Carlos Mascaro, na participação de sua banca do mesmo e elogiou a competência do mesmo. O INEP, por sua vez, publicou sua tese. A tese de Mascaro criticava a municipalização, já Anísio não era contrário (ARF, 2012).

publicados sobre as mesmas. Bibliografias de estudos históricos correlatos (antes e após a ditadura, no que concerne à política e à educação) foram selecionadas para compreensão e contraste do contexto narrado pelos memorialistas. Acrescentam-se, também, entrevistas (incluídas em seus anexos) realizadas pela doutoranda Fabiana Aparecida Arf, para sua tese de doutorado intitulada “Carlos Correa Mascaro e Moysés Brejon: contribuições dos assistentes de Cátedra de José Querino Ribeiro para a administração Escolar no Brasil”; outras teses e dissertações foram utilizadas também, como as que tratavam sobre os fundadores: José Querino, Carlos Mascaro e Moysés Brejon.

Os textos analisados aqui fazem referência, especificamente, às celebrações realizadas nos 40 anos da ANPAE (2001), nos 46 anos (2007), nos 49 anos (2010) e, por fim, nos 50 anos (2011), sendo os responsáveis Benno Sander (40, 49 e 50 anos), Rinalva Cassiano Silva (49 e 50 anos), Regina Vinhaes Gracindo (46 anos), João Gualberto Carlos (46 anos), Carlos Wittman (40 anos), João Gualberto C. Meneses (50 anos). Não se tem informação se ocorreram outras publicações de celebrações. Pelo material disponibilizado para a pesquisa, as celebrações ocorreram nos períodos dos governos de Fernando Henrique Cardoso para cá. Ou seja, no período debutante da democratização – 16 anos de vida da democracia (1985-2001).

A ANPAE é associada à democracia como prática e princípio. A mitificação está cravada na história e se exige uma interpretação. Há um vácuo, um vazio de informação nesse período quanto ao culto aos fundadores. O que se espera é que outras pesquisas venham completar essa análise com novos dados.

Hobsbawm (1984) nos chama atenção para o culto às tradições como “inventadas” (não confundir com “mentirosas”). Sob certo

sentido, o mito é “inventado”, sobretudo porque há processos de vontade e intenção em sua perpetuação. Para ele, “muitas vezes, ‘tradições’ que parecem ou são consideradas antigas são bastante recentes, quando não são inventadas”. O autor esclarece a designação “tradição inventada”: “Inclui tanto as ‘tradições’ realmente inventadas, construídas e formalmente institucionalizadas, quanto as que surgiram de maneira mais difícil de localizar num período limitado e determinado de tempo [...] e se estabeleceram com enorme rapidez” (HOBSBAWM, 1984, p. 10).

Essa institucionalização é realizada ritualisticamente, inculcando valores, fazendo a ponte entre passado e presente. Assim, tradição inventada é

um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado (HOBSBAWM, 1984, p. 10).

Contudo, as tradições recentes (e modernas, como a revolução francesa) devem ser diferenciadas dos costumes na medida em que aquelas são superficiais (são datadas, 1789, por exemplo). As tradições, inclusive as “inventadas”, caracterizam-se por sua “invariabilidade”. Sobre isso, o autor esclarece que “o passado real ou forjado a que elas se referem impõe práticas fixas (normalmente formalizadas), tais como a repetição. O ‘costume’, nas sociedades tradicionais, tem a dupla função de motor e volante”. Sua função (em tempos

“imemoriais”) é ligar o presente (em mudança) ao passado, como “continuidade histórica e direitos naturais, conforme o exposto na história” (HOBSBAWM, 1984, p. 11).

Para o autor, na tradição inventada há

três categorias superpostas: a) aquelas que estabelecem ou simbolizam a coesão social ou as condições de admissão de um grupo ou de comunidades reais ou artificiais; b) aquelas que estabelecem ou legitimam instituições, *status* ou relações de autoridade, e c) aquelas cujo propósito principal é a socialização, a inculcação de idéias, sistemas de valores e padrões de comportamento (HOBSBAWM, 1984, p. 18).

Uma “tradição inventada” busca na “história” (datada e circunscrita) sua justificação e existência. A ANPAE é identificada em 1961 e seu próprio nome é um símbolo que se alterou na história, tão decantado por Benno Sander.

Alguns alertas precisam ser dados sobre as fontes e amostras: os discursos das revistas e da página da entidade foram elaborados visando um culto: celebração de aniversário da entidade. Tal fato é prisioneiro de um momento específico, que visa uma finalidade de celebração. As “memórias” foram dirigidas pelos editoriais das revistas e pelos eventos que eram das respectivas associações. Haverá, certamente, um código invisível entre as figuras (a editora e os “memorialistas” convidados), do que pode e do que não pode ser dito, por ser momento de celebração. Sabe-se muito bem, a convenção social exige que não se deve “atirar pedra” num momento de confraternização.

Algumas considerações ainda sobre as amostras selecionadas. As publicações da ANPAE tiveram um corte emotivo, pessoal, apesar de estarem presentes narrativas que também eram descritivas e factualistas. Nesse sentido, as amostras discursivamente estão focadas num sentido imaginário de consenso (há coisas que podem e devem ser lembradas, há outras que devem ser esquecidas). Se as palavras silenciadas não podem ser ditas, pois estão silenciadas, elas podem se fazer falar por perguntas que sinalizem as suas ausências. A língua não é transparente, especular; os sujeitos que falam estão na história. Ao mesmo tempo em que “falam” são “falados” por ela, com toda a sua complexidade inerente (ideologia e política, por exemplo) (ORLANDI, 2009).

A análise do discurso e do imaginário exigiu fazer algumas perguntas, o que é, também, próprio do estudo histórico institucional: quem é o sujeito que se diz e como se diz de si próprio? Quem está ausente/presente no dizer/representar? A quem se diz servir a instituição, e a quem de fato a serve? Quem são aqueles que sofrem ou recebem a ação da instituição?

Recorreu-se a algumas sugestões e “noções” da Análise Crítica de Discurso. Vale ressaltar que essa pesquisa não é uma pesquisa de “análise de discurso”, mas de análise institucional. Por isso, apenas se recorrerá a algumas noções e argumentos que permitam, em um determinado momento, encarar os textos das revistas, dos anais e dos livros como “discurso” (prática social, como semântica). Interessa ver também os textos como textos (e logo como semiose), como um gênero científico que passou por rituais para serem selecionados e que estão incorporados à instituição. Esses textos participam de

instituições de pesquisas, que tiveram que seguir regras de escrita (formatação que a ciência exige).

Norman Fairclough (2001) destaca que a língua é “elemento integrante do processo social material” e “semiose como parte irreduzível dos processos sociais materiais”. Segundo ele, “a semiose inclui todas as formas de construção de sentidos – imagens, linguagem corporal e a própria língua” (FAIRCLOUGH, 2001). A semiose atua “como parte da atividade social inserida numa prática”, atua “nas representações” – tanto produzindo como reconfigurando as suas próprias -, e no desempenho de posições particulares. A semiose constitui gêneros discursivos (conversações, crítica literária, reuniões de organização) e se expressa em estilos (identidades). Para ele, práticas sociais são práticas que atuam e sofrem reciprocamente na estrutura e ação propriamente dita. Elas atuam em uma “rede de práticas estruturadas” (FAIRCLOUGH, 2001).

O autor compreende que uma “ordem de discurso”, apesar de hegemônica, não constitui um sistema fechado, mas aberto, posto em risco pelo “que acontece em interações reais”. Fairclough (2001) diz que a proposta de análise aqui apresentada

oscila entre a ênfase na estrutura – nas mudanças na estruturação da diversidade semiótica (ordens de discurso) – e a ênfase na ação – no trabalho semiótico produtivo que acontece nos textos e interações. Nas duas perspectivas, o que importa são as articulações de mudança entre gêneros, discursos e estilos, a mudança da estruturação social entre esses elementos na estabilidade e permanência nas ordens de discurso e uma continuidade no trabalho

das relações entre eles em textos e interações (FAIRCLOUGH, 2001).

A análise dos textos se concentrará na intertextualidade, articulada com as questões não linguísticas. As noções de ambivalência, representação de discurso (direto e indireto), metadiscurso e metáfora, serão acionados para análise dos afetos e dos textos jornalísticos produzidos pelos pioneiros, no caso, Carlos Mascaro.

Para as análises sobre a presença dos pioneiros no período da ditadura civil-militar foram utilizados os jornais *Folha de São Paulo* e *Estado de São Paulo*. Vale ressaltar que a pesquisa se preocupou mais em identificar as funções e cargos que os pioneiros exerciam nos órgãos dos governos, as violências que os docentes e estudantes sofreram no período contemporâneo, bem como as falas referentes a eles divulgadas pelos jornais. Estas foram selecionadas para subsidiarem a análise dos aspectos político-ideológicos.

Para esse período histórico foram incluídas bibliografias científicas (livros e artigos) que investigaram a intervenção da ditadura civil-militar nas universidades. Esse material colabora para o esclarecimento e ampliação de dados que as publicações não poderiam fazer, inclusive por pertencerem a outro gênero textual, com implicações político-ideológicas nas suas produções.

Estruturalmente, o texto ficou dividido em três partes e quatro subdivisões. A primeira parte, intitulada *Aproximações teóricas*, é uma abordagem teórica sobre instituição imaginária social e mito fundador. Já a segunda parte traz a contextualização dos sentidos

históricos sobre desenvolvimentismo e nacionalismo. Essa seção se faz importante porque ela demonstrará que o nacionalismo e o desenvolvimentismo entre intelectuais não eram homogêneos: uns defendiam a democracia e se opuseram à ditadura (Anísio Teixeira), outros, apoiaram-na. Mesmo os que a apoiaram, eram vistos como “democráticos”, como é o caso de Hélio Jaguaribe, que criou o ISEB junto com outros. Quando fechado pela ditadura, Hélio Jaguaribe continuou depositando fé na ditadura, apesar de ter sido contra as torturas e a violência praticadas pela mesma.

O desenvolvimentismo (que implica a cientificização da gestão e do planejamento) tem um “pé” na ditadura. Isso significa que essa historicização nos leva a problematizar o papel dos fundadores nas lutas democráticas, como é propagandeada por alguns memorialistas, generalizando que todos tinham espírito democrático (desenvolvimentismo educacional) – Anísio Teixeira, como sendo o líder natural nas identificações. Vamos pôr dúvida e discordância nessa mitificação dos pioneiros como puros democratas.

A terceira parte, denominada *Pioneiros e mestres*, apresenta *Moysés Brejon*, *Carlos Mascaro* e *Querino Ribeiro*. Destaca-se aqui a concepção de administração e de estado dos três pioneiros, o que facilitará, mais adiante, a elaboração de *links* ou não com as participações desses na ditadura civil-militar. A exposição de suas teses de doutorado, antes da ditadura e no início dela, permitirá entender não somente o que se espera do Estado na sua relação com a educação, mas seu papel (a do cientista) imbricado com o Estado (ditatorial ou não).

Far-se-á, também, comparações de dois contemporâneos dos pioneiros: Anísio Teixeira e Paulo Freire. Essa comparação contribuirá para a problematização das concepções antagônicas que primavam pela democracia e lutavam contra a heteronomia. São questões não importantes para a administração científica.

Outro ponto, intitulado *Sentidos e significações*, destaca os afetos, as admirações, as siderações, fundadas em ilusão e idealização dos memorialistas e analistas sobre os fundadores. Já no subtópico seguinte, *Mitificação e implicações nas produções acadêmicas*, ressaltam-se as produções acadêmicas sobre os fundadores e as teorias sobre administração da educação e suas contribuições. Demonstra-se que essas produções estão sob domínio da mitificação dos fundadores da ANPAE e dos pioneiros da educação. No último subtópico, *Pioneiros e mestres: profissão e política*, são identificadas a participação política e as relações com a política (partidos, governos e políticos). Aqui se concluirá com a *desmitificação*, apresentando suas ligações com a política e com a ditadura civil-militar, o que contribuiu para torná-los homens de seu tempo - quebrando a ilusão e idealização fundada no desprendimento em nome da educação e seu desenvolvimento. Por fim, têm-se as considerações finais.

1. APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

A sociedade somente pode ser criação e autocriação histórica (processo de autoalteração); as suas instituições e as significações imaginárias sociais são criações livres e imotivadas - *ex nihilo*, mas não *in nihilo*, nem *cum nihilo* – sob condições. Essas condições implicam

“causas” do habitat, o abandono da psique do seu mundo próprio (ser socializada) e a coerência imanente (não exclui, absolutamente, as divisões, quer dizer, as oposições às lutas internas). As instituições, por sua vez, devem ser completas (fechadas), ou seja,

[...] toda interrogação que tem um sentido no interior do campo fechado reconduz, para sua resposta, a esse campo. Da mesma forma, em uma sociedade fechada, toda ‘questão’ que pode ser formulada na linguagem da sociedade deve poder encontrar uma resposta no interior do magma de significações imaginárias sociais dessa sociedade. Isso implica, em particular, que questões concernentes à validade das instituições e das significações imaginárias sociais simplesmente não podem ser colocadas. A exclusão dessas questões é assegurada pela posição de uma fonte transcendente, extra-social das instituições e das significações, ou seja, de uma religião (CASTORIADIS, 2000, p. 285).

Essas significações imaginárias sociais não são imanentes, mentais; incorporam a própria sociedade que a socializa, pois a sociedade “é um ser para si”. Isso quer dizer que os “fatos sociais” não são “coisas” (externas e objetivas), eles só são coisas sociais e essas coisas na medida em que ‘encarnam’, ou melhor, figuram e presentificam significações sociais. As coisas sociais são o que elas são “mediante as significações que elas figuram, imediatamente ou mediatamente, diretamente ou indiretamente. Elas se ‘realizam’ por uma ‘rede de indivíduos e de objetos que elas ‘informam’” (CASTORIADIS, 2000, p. 400-401).

Entende-se aqui que essas significações imaginárias não devem ser compreendidas nem como frutos do “passado”, nem como

produto das “estruturas dos sistemas”, mas sim como “produzidas” no presente, tendo-se como fundamento os “edifícios simbólicos precedentes”. Portanto, isso irá remeter à questão do sujeito e da instauração da realidade. Essas significações imaginárias são criadas, constituídas e construídas no cotidiano, o que exigirá sujeitos concretos que irão realizar os rituais e utilizar-se de símbolos e mitos significativos de uma sociedade.

Conforme Enriquez (1997), as características das instituições são: 1) Fundamentam-se num saber que tem força de lei, que se apresenta como a expressão da verdade; 2) A lei deve interiorizar-se nos comportamentos concretos, nas regras organizadas de vida; 3) Originam-se a partir de uma pessoa principal, colocando a questão da paternidade; 4) Apresentam-se como diretamente reprodutoras, quer dizer, reproduzir os mesmos homens; 5) A coação é um elemento forte, com interdições de limites, impedindo desvios (ENRIQUEZ, 1997, p. 72-73).

Contudo, o autor abre espaço para a possibilidade de autorreflexão, de elaboração do imaginário motor – aquele criativo, questionador – na instituição:

Quanto mais viva for a instituição, mais percebe suas contradições internas, se coloca indagações, é capaz de uma abertura, cede seu lugar ao imaginário-motor, é trabalhada pela reflexão e a reflexividade, tanto mais ela mantém no interior de si mesma o movimento instituinte e menos se arrisca a cair no instituído, quer dizer, na inércia e na repetição (ENRIQUEZ, 1997, p. 79).

Ora, Enriquez (1997) desenvolve e alerta que a instituição para existir e se perpetuar recorre a uma ordem legitimadora, uma ordem infinita e inaugural em sua narrativa, que demarca o ontem e o hoje, o caos e a cultura. Os mitos se colocam numa dimensão metahistórica, num tempo primordial. O relato mítico visa a “fascinação”, diferente do logo, que visa à demonstração. Para Enriquez (1997, p. 42-43), o mito “trata de congregar a comunidade em torno da narrativa, provocando nela uma identificação com os protagonistas do drama, cada um sendo colhido nesse processo afetivo [...]. O mito é criador de vínculo social, baseado na admiração, na sideração e no amor”.

Por outro lado, o mito incide sobre o intelectual, o simbólico, as representações que se estreitam/distanciam com o/do “real”. Isso quer dizer que o mito se “desgasta”, não consegue ser o mesmo em tempos posteriores, agir com a mesma intensidade, “por isso, repitamos, é preciso, às vezes, inventá-los ou tomar emprestado outros” (ENRIQUEZ, 1997, p. 42-43). Caso não se permita que a história interfira no mito e, portanto, revise a narrativa, as origens, “é viver sem revolta, aceitar a lei do pai que é a tribo, e a pronunciada pelos ancestrais”. Essa é uma das funções do mito: fechar os indivíduos nessa narrativa única, “impedindo-os de tomar consciência daquilo que está acontecendo entre eles e o mundo”.

Chauí (2000) relaciona o mito fundador à antropologia, ou seja, à narrativa, que é “a solução imaginária para tensões, conflitos e contradições, que não encontram caminhos para serem resolvidos no nível da realidade”, e à dimensão imaginária, em que ele “impõe um vínculo interno com o passado como origem, isto é, com um

passado que não cessa nunca, que se conserva perenemente presente e, por isso mesmo, não permite o trabalho da diferença temporal e da compreensão do presente enquanto tal”. Isso se atribui à “repetição”, a “um bloqueio à percepção da realidade e [que] impede de [se] lidar com ela” (CHAUÍ, 2000, p. 6).

Orlandi (1993), na perspectiva da análise de discurso, pensando a “fundação do Brasil”, afirma que “os discursos fundadores são discursos que funcionam como referência básica no imaginário constitutivo”, e que as ideias “têm muitos lugares” – contestando a “ideia fora do lugar”, de Roberto Schwarz – e “seus lugares nunca são absolutos; só relativos”. Além disso, “os sentidos não têm origem, não pertencendo, de direito, a lugar nenhum [...]. A organização do sentido é trabalho ideológico”. A autora também destaca que “não há controle ‘pessoal’ ou ‘coletivo’ dos processos e da história’ em que os sujeitos e sentidos participam. O que há é a aparência de controle e de certeza de sentidos, porque as práticas sócio-históricas são regidas pelo imaginário, que é político” (ORLANDI, 1993, p. 7).

Conforme a autora, o discurso fundador é o apagamento de algo por uma memória “já dita”; resistência ao apagamento, logo, novos sentidos produzidos; o retorno ao recalque daquilo que foi apagado pelo “já dito”, deslocando-o. Os discursos fundadores, os seus enunciados, “vão nos inventando um passado inequívoco e empurrando um futuro pela frente e que nos dão a sensação de estarmos dentro de uma história”. Ela destaca, chamando atenção, que “não são os enunciados empíricos, são suas imagens enunciativas que funcionam. O que vale é a versão que ficou”. É a filiação que fixa, não a reflexão e o fato em si; são as lendas, os mitos, “a relação com a linguagem e com os sentidos”. Então, sentencia: “o que caracteriza

como fundador é que ele cria uma nova tradição, ele ressignifica o que veio antes e institui aí uma memória outra”. Isso é possível ocorrer porque o “discurso fundador” “aproveita fragmentos do ritual já instalado – da ideologia já significativa – apoiando-se em retalhos – já que não há rituais sem falhas” (ORLANDI, 1993, p. 12-13).

Diante do exposto, a ANPAE será focada como “instituição imaginária social”, o que implica afeto, representação e intencionalidade. Esse viés construirá uma identidade (no caso, “pioneira”, enquanto associação de pesquisadores e de docentes nos estudos de administração científica, e lutadora pela democracia da sociedade, da educação e da produção de idealização/ilusão/crença sobre seus fundadores), que promove a realização de rituais para sua reprodução coletiva e institucional (publicações de anais, de CD Roms e eventos específicos e científicos). A ANPAE de hoje, que se impõe enquanto prática discursiva, é a mesma de ontem, já que seus princípios são os mesmos aplicados pelos fundadores – não se deve pôr em dúvida isso. Contudo, a ANPAE participa da história, logo, é inerente às ideologias, às políticas e vive de projetos contraditórios entre seus grupos e com os de fora.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DOS SENTIDOS HISTÓRICOS SOBRE DESENVOLVIMENTISMO E NACIONALISMO

Dos pioneiros, José Querino, Carlos Mascaro, Moysés Brejon, com exceção de Anísio Teixeira, nenhum escreveu sobre desenvolvimentismo e nacionalismo. Isso não quer dizer que não estivessem a favor e que compartilhavam desses ideais. Porém,

se não problematizavam, estavam nos seus serviços através da ciência administrativa e que queriam fundar no Brasil. Dos três, Carlos Mascaro foi quem assumiu com mais pujança seu lado “administrador”/“planejador” em busca do desenvolvimento, envolvendo-se em vários projetos da ditadura e assumindo cargos de diretor e coordenador. Querino Ribeiro se engajou por um tempo no projeto da ditadura (diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais - CEPE) e assumiu a chefia da Faculdade de Educação por seis longos anos, além de ter participado de eventos acadêmicos diversos. De Moysés Brejon sabe-se pouco. Entre os membros da ANPAE, a concepção de desenvolvimentismo e de nacionalismo, como ideologia e política, não era algo homogêneo, supõe-se. Entre os intelectuais, alguns assumiram a defesa da ditadura, outros se opuseram. Essa imagem de que os “desenvolvimentistas da educação” eram obrigatoriamente democratas não procede.

Fonseca (2004), em seus estudos sobre “nacionalismo”, vai defender que a matriz positivista e nacionalista, a partir de estudos históricos de matriz discursiva econômica, alimentou o discurso de “desenvolvimentismo” brasileiro – para ele, o discurso “desenvolvimentista” foi fundado em 1928, com Getúlio Vargas, no Rio Grande do Sul. Ele observa que:

esta palavra [desenvolvimento] gradualmente substitui o progresso, de matriz positivista, mas desta, herda a noção de marcha progressiva, de evolução, de um destino da história; o governo deveria estar à frente de uma construção. Para tanto, não se deveria medir esforços em lançar mão de todos os meios e instrumentos para atingir o objetivo maior, o crescimento da produção, o qual

torna-se o epicentro da política econômica e da ação estatal (FONSECA, 2004, p. 17).

Analizando o discurso de Getúlio Vargas, quando enviou mensagem à Assembleia de Representantes do Estado do Rio Grande do Sul, o autor ressalta que o:

emprego da palavra marcha não é fortuito: ajuda a revelar que o desenvolvimento não brotaria espontaneamente, deveria resultar de decisão organizada, implementada com determinação e disciplina; requeria sacrifícios (“desbravar”), legitimava-se por princípios iluministas (“civilizadora”) e exigia à sua frente governos fortes e - quem sabe? – ditatoriais (FONSECA, 2004, p. 18).

Lovatto (2010), em seus estudos sobre a “utopia nacionalista” de Hélio Jaguaribe, o criador do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), instituído em 14 de julho de 1955, através do Decreto nº 57.608, sob o governo Café Filho, destaca que Jaguaribe não era defensor da ditadura, mas, com a instauração da mesma, acomodou-se por concordar com sua visão sobre o nacionalismo/desenvolvimentismo e viu aspectos positivos. Para ele, “o regime militar acabou realizando as bases para o abandono da situação de subdesenvolvimento do país, através de uma “ampla, mas judiciosa” utilização do capital e da tecnologia estrangeiros” (LOVATTO, 2010, p. 80) - o seu nacionalismo não negava a participação do capital estrangeiro, o que desagradou outros isebianos, que eram radicalmente contra²⁰.

20 A autora divide em dois momentos o ISEB: o primeiro, seus fundadores de esquerda com crença na burguesia: Cândido Mendes, Álvaro Vieira Pinto,

Jaguaribe defendia um nacionalismo em que a nação fosse comandada pela burguesia industrial (com participação de todas as classes, mas sob vanguarda desta) – posição parecida com a de Anísio Teixeira e, provavelmente, dos professores administradores (mas Teixeira desconfiava desta, pela história do Brasil, e seguiu distintamente desse nacionalismo de Jaguaribe), ressaltando “toda uma preocupação com a possibilidade de um desenvolvimento autônomo do capitalismo no Brasil e com o papel desempenhado pela burguesia brasileira nesse processo” (LOVATTO, 2010, p. 61).

Esse “atraso brasileiro”, ausência de desenvolvimento, estava ligado “à ausência de uma cultura brasileira autêntica. Nesse sentido, a filosofia - concebida como autoconsciência da cultura - seria a base sobre a qual nasceria uma nova cultura no país”. Essa paralisação se dava em dois extremos: uma pela “assimilação acrítica” e outra pela “valorização excessiva de suas raízes culturais”. As razões para essa “inautenticidade cultural” resultavam do “passado colonial”, da “ausência de *condições materiais e estímulos espirituais* - necessários ao desenvolvimento de uma autêntica reflexão filosófica”. Defendia, também, a partir de uma análise da “baixa capitalização” do país, que este “estaria impedido por toda sorte de estrangulamentos -

Nelson Werneck Sodré, Alberto Guerreiro Ramos e Roland Corbisier; o segundo, nacionalismo “marcado por radicalidade” frente ao governo Jango (1961 a 1964) e Francisco Julião, que escreveu “Que são as Ligas Camponesas?” (1962). Os temas eram “explosivos”, aspecto facilmente perceptível pelos títulos, como, por exemplo: “Quem é o povo no Brasil?” (1962), de Nelson Werneck Sodré; “Por que os ricos não fazem greve?” (1962), de Álvaro Vieira Pinto; “Quem faz as leis no Brasil?” (1963), de Osny Duarte Pereira; “Quem dará o golpe no Brasil?” (1962), de Wanderley Guilherme; “Como seria o Brasil socialista?” (1963), de Nestor de Holanda; “Como atua o imperialismo ianque?” (1963), de Sylvio Monteiro. Esses títulos permitem afirmar a diferença de tratamento que os problemas brasileiros recebem nessa fase final do ISEB (LOVATTO, 2010, p. 60, 62).

culturais, sociais, econômicos e políticos” (LOVATTO, 2010, p. 63-65) -, e se colocava a necessidade de capitais estrangeiros. Por desconfiar de que a burguesia industrial não tinha condições de vanguardar o processo, inseriu em sua análise a necessidade de um “estado neobismarckiano”, que, em função do atraso brasileiro - e para sua superação -, teria que ser forte e autoritário, planejador e intervencionista. Mas isso não significava que devesse ser despótico ou ilegítimo. À burguesia industrial caberia o papel de direção, uma vez que definida pelo autor como classe mais autêntica e representativa dos interesses da industrialização, seria a única que poderia levar a cabo a constituição desse tipo de estado, o que lhe conferiria uma de suas mais importantes características: *a legitimidade* (LOVATTO, 2010, p. 66).

Um passo para o apoio à ditadura e foi o que aconteceu, em nome do desenvolvimentismo. Já o desenvolvimentismo/nacionalismo de Anísio Teixeira levou à sua demissão dos cargos que assumiu. Como será destacado mais adiante, o ISEB foi fechado, mas Jaguaribe, mesmo assim, outro desenvolvimentista/nacionalista, reconheceu os méritos da ditadura.

Citando Jaguaribe, a autora observa que a ditadura era o instrumento de viabilização do desenvolvimento necessário para combater as desigualdades econômicas e sociais, minimizando as torturas e as violências cometidas nessa época, prevalecendo seu lado instrumental e técnico,

na medida em que, com o desenvolvimento, se reduza substancialmente, e ao cabo se elimine a marginalidade das massas, e se assegurem as bases

para uma política redistributiva e mais igualitária, em condições que não mais afetem a estabilidade sócio-econômica do país, nessa mesma medida as franquias político-eleitorais deixam de ser socialmente disruptivas e passam, ao contrário, a estabelecer uma sadia competição para a melhor administração do país” (Ibidem) (Jaguaribe in LOVATTO, 2010, p. 81).

Não se pode esquecer que dias após o golpe da ditadura civil-militar, em abril, Anísio Teixeira, reitor da UNB (junho de 1963 a abril de 1964)²¹ - fundador da Universidade de Brasília, juntamente com Almir de Castro, sendo seu vice-reitor, e diretor-geral do INEP (03 de junho de 1952 a 27 de abril de 1964), foi afastado dessas funções. Cunha (2007) informa que todo o Conselho da Fundação da Universidade de Brasília foi afastado por decreto presidencial. Constava uma lista de professores que deveriam ser presos, entre eles Oscar Niemeyer. O professor Zeferino Vaz, primeiro reitor desta universidade na ditadura, continua Luiz Cunha, assume a reitoria e demite imediatamente 13 docentes.

21 Mendonça e Xavier (2006) ressaltam a influência do pragmatismo no desenvolvimentismo e nacionalismo de Anísio Teixeira no INEP. Segundo eles, “de uma forma geral pode-se afirmar que a apropriação que se fazia do pragmatismo deweyano, no âmbito do INEP, dava-se numa tripla perspectiva: como “método científico”, implicando uma determinada concepção de ciência, particularmente das ciências sociais, com ênfase na aplicação do conhecimento científico na solução dos problemas de ordem prática; como “modo de vida democrático” e como sinônimo de “experimentalismo”, no âmbito da escola. Nessas duas primeiras perspectivas, o pragmatismo informou as tentativas de racionalização do sistema escolar através de uma concepção peculiar de planejamento, que se fundamentava nos estudos de comunidade e que supunha o esclarecimento da população atingida, a fim de garantir a sua aceitação e continuidade”.

É bom registrar que Querino Ribeiro foi, também, entre 1967 e 1969, diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais, do MEC/INEP, e entre 1970 e 1976, foi diretor da Faculdade de Educação, da USP. Somente Anísio Teixeira foi perseguido – e provavelmente morto pela ditadura. Nem Querino Ribeiro, nem Carlos Mascaro foram perseguidos, até onde se sabe.

Apesar dos afetos carinhosos, do reconhecimento de excepcionalidade dos mestres e pioneiros, viu-se que o desenvolvimentismo e nacionalismo não são sinônimos e, muito menos, sinônimos de democracia. Os pioneiros e os mestres são partícipes, representantes desse desenvolvimentismo educacional e científico²². São seres humanos sociais e históricos, que tomaram partido e agiram a partir do universo que compartilhavam quanto ao gênero, à classe e à etnia, além dos laços sociais-políticos constituintes. Eles não seguiram os mesmos caminhos juntos, mas, da mesma forma, a ANPAE recebeu outros quadros de pesquisadores

22 Conforme as autoras, Mendonça e Xavier (2006), dentro do pragmatismo (inclusive de Anísio Teixeira aplicado no INEP), disseminado entre outros intelectuais e estimulado pelo pensamento de Dewey, “se combinava, de maneira bastante peculiar, com a ideologia desenvolvimentista, verdadeiro idioma geral da época, a tal ponto que se pode afirmar que o desenvolvimentismo constituiu um solo fértil para a retomada e a expansão do pragmatismo no Brasil. Cumpre ressaltar o contexto especialmente polêmico em que se deu, nesta época, a apropriação do pragmatismo deweyano entre nós, situado no cerne de uma dupla polêmica, que tinha uma dimensão internacional e uma nacional que, apesar de imbricadas, guardavam a sua especificidade. Nos Estados Unidos, no contexto da chamada “Guerra Fria”, o pragmatismo vinha sendo fortemente criticado, à direita e à esquerda, pelos seus pretensos efeitos sobre a educação norte-americana em situação de “crise”. Ecos dessa polêmica chegavam até nós. No Brasil, o pragmatismo de Dewey, acusado de materialista e, até, socialista e revolucionário, seria uma das justificativas para o intenso ataque da hierarquia católica a Anísio Teixeira”.

que forjaram outra ANPAE, sobretudo na luta democrática contra a ditadura. Há várias ANPAEs na história e no seu próprio interior.

3. PIONEIROS E MESTRES: SENTIDOS E SIGNIFICAÇÕES

Esta parte ficou dedicada à apresentação do pensamento de fundadores acerca da administração e do Estado, visando detectar se havia discrepância entre seus saberes produzidos e a política modernizadora da ditadura. A outra seção aborda os afetos de memorialistas sobre os três e, por último, os vínculos políticos-profissionais no período da ditadura.

3.1. Moysés Brejon, Carlos Mascaro e Querino Ribeiro

Nesta seção pretende-se analisar o pensamento intelectual desses três fundadores. Tal análise é importante para, também, fazer a ponte (ou não) entre esses autores e a ditadura. Argumenta-se aqui a existência de proximidades teóricas, as quais permitiram estreitamento entre esses fundadores e a ditadura. A democracia não era um elo central e nem prioritário nas suas teorias. Nem apareciam conceitualmente.

O que se vai apresentar é bastante inicial, introdutório, faltando informações, mas acredita-se que é possível dar um pontapé inicial sobre essa temática. Para tanto, vai ser utilizada a dissertação de

mestrado de Fabiana Aparecida Arf (2012), intitulada *Carlos Correa Mascaro e Moysés Brejon: contribuições dos assistentes de Cátedra de José Querino Ribeiro para a administração escolar no Brasil*. As entrevistas realizadas pela autora (Anita Fávaro Martelli, José Augusto Dias, João Gualberto de Carvalho Meneses, Myrtes Alonso), anexadas ao final da dissertação, foram analisadas na seção subsequente. Serão estudados, também, artigos tanto de Carlos Mascaro e José Querino Ribeiro quanto de outros autores, publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, da década de 40 e 50.

Moysés Brejon é o que menos se têm informação sobre sua trajetória intelectual, política e sobre sua vida profissional e acadêmica. Para a autora, esse fundador “dedicou-se mais a estudos relacionados com o ensino técnico, com a qualificação para o trabalho, melhor utilização dos recursos materiais e humanos nas escolas, formação de recursos humanos e relações entre a escola e a empresa” (ARF, 2012, p. 110). Sua tese de doutorado, defendida em 1961, “Contribuição para a Racionalização do Ensino Industrial: resultados de uma pesquisa”, foi publicada em 1962, pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), em colaboração com o Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, com o título “Racionalização do Ensino Industrial: resultados de uma pesquisa”. A apresentação do seu livro pelo CBPE ressalta as questões do “desenvolvimento que o país ingressou”, o reclamo da indústria por escolas que formem mão de obra qualificada e a intenção do autor em “introduzir modificações nas escolas em proveito dos alunos, para que o ensino industrial se torne, como ele mesmo o afirma, mais pedagógico e, principalmente, mais humano” (ARF, 2012, p. 111).

Percebe-se pelo título, em ambos, que os conceitos utilizados foram o de “racionalização” do “ensino” industrial. Contudo, na apresentação, sem maiores esclarecimentos, afirmou-se que Brejon pretendia um ensino industrial “mais humano” – esse “humanismo” conceitualmente não foi central nem secundário; talvez porque prevaleceu um discurso de racionalização, eficiência, busca pelo progresso e, esperando-se que isso acontecesse, as pessoas poderiam se beneficiar do conhecimento científico.

Moysés Brejon, em 1959, escolheu três escolas da cidade de São Paulo - Escola Técnica “Getúlio Vargas”, Escola Técnica de São Paulo e Escola Técnica Antártica - e pretendeu fazer as seguintes análises quantitativas (1.019 questionários, que foi o número de inscritos para os exames de admissão nessas escolas – também colheu dados sobre os pais dos candidatos):

- 1 – Análise dos resultados dos vestibulares de um modo geral, incluindo inscrições, aprovações, reprovações e um estudo crítico do sistema de seleção neles adotado; 2 – Origem dos candidatos por nacionalidade; 3- Nacionalidade dos pais dos candidatos; 4 – Local de residência dos candidatos [...]; 5 – Tempo que medeia entre o término do curso primário e a procura da escola industrial; 6 – Idade de conclusão do curso primário; 7 – Associação existente entre a ocupação do pai e a escolhida pelo filho; 8 – Associação existente entre a ocupação do pai e a ocupação da mãe do candidato; 9 – Associação entre a profissão escolhida pelo candidato e a determinada pelos serviços de orientação educacional; 10 – Preferências profissionais dos candidatos e cursos escolhidos entre os existentes nas várias escolas; 11 – Resultados obtidos pelos alunos após o primeiro ano escolar (BREJON, 1962a, p. 20-21; ARF *apud* BREJON, 1962, p. 20-21, p. 112).

Percebe-se que ele pretendia elaborar um diagnóstico das famílias e dos próprios estudantes levando em conta a situação socioeducacional. Por isso, Moysés Brejon justifica seu estudo alegando que um planejamento adequado requeria certas informações para que pudesse ser eficiente. Os obstáculos a serem superados na “efetivação do *planejamento*, da *organização*, da *assistência à execução*, e do *controle*” [...] “se fossem conhecidas, com mais precisão, entre outras, algumas das questões por nós abordadas no presente estudo, e em regra, esquecidas, apesar de sua importância em tais atividades (BREJON, 1962a, p. 14, grifo da pesquisa)” (ARF *apud* BREJON, 1962, p. 14, 2012, p.112).

Com a alta reprovação dos candidatos, Moysés Brejon reconhecia a deficiência no ensino primário e o desprestígio do nível técnico em relação às universidades ou ao ensino superior. Somente estados com poder econômico elevado (“prósperos”) poderiam disponibilizar “escolas industriais” de qualidade.

Por que se encaminhariam os jovens, de preferência, ao ensino secundário? Pode-se responder: pelo prestígio tradicional dos estudos acadêmicos que conduzem à escola superior, máximo degrau da escala social; porque conduz a profissões de exercício mais suave; porque os colégios secundários são numerosos, baratos para os alunos e lucrativos para os proprietários, enquanto que as escolas industriais e agrícolas são em pequeno número, de manutenção caríssima, não oferecendo atrativos aos particulares e aos governos de orçamentos fracos. Só a União e os Estados prósperos se animam a criá-las e mantê-las. Daí sua lenta expansão (BREJON, 1962a, p. 39). (ARF *apud* BREJON, 1962, p. 39, 2012, p. 113).

A pouca procura e a baixa qualidade educacional de seus usuários (“necessitados de uma mais ampla assistência”), as escolas técnicas e ou industriais, diz Moysés Brejon, “são quase sempre mal instaladas, com pessoal nem sempre suficientemente preparado. Oferecendo minguiadas perspectivas de ascensão, continuarão a despertar, por certo, um interesse muito limitado da parte da população em geral”. A valorização dessas escolas se daria por criação de “mais ampla assistência social” aos estudantes, “a fim de diminuir as despesas da família, e o oferecimento de bolsas de estudo para alunos capazes de realizar bons cursos” (ARF *apud* BREJON, 1962, 2012, p. 114).

Conforme Fabiana Arf (2012), Brejon advogava pela necessidade de abertura de mais vagas nos cursos de mecânica e de eletricidade, já que eram os mais procurados. Defendia, também, que os estudantes deveriam ter “orientação profissional”, mas que a escolha deveria partir do aluno nos moldes democráticos: “[...] a orientação, quando realizada em moldes democráticos, modernos, deve deixar ao próprio orientando a responsabilidade da decisão final, pois só há orientação onde há escolha a fazer” (BREJON, 1962a, p. 175; ARF *apud* BREJON, 1962, p. 175, 2012, p. 114). O autor, também, desejava o esclarecimento aos industriais sobre a importância da qualificação da mão de obra. Em sua tese de Livre-Docência, identificou os cursos que mereciam mais atenção, os quais estavam

intimamente relacionado com o desenvolvimento do país, abrange a produção de equipamentos industriais, maquinaria mecânica, máquinas e equipamentos rodoviários, veículos, implementos agrícolas, utilidades domésticas, material ferroviário, maquinaria elétrica, construção naval

etc. (BREJON, 1968a, p. 165; ARF *apud* BREJON, 1968, 2012, p. 128).

Seis anos após a defesa de sua tese de doutorado, em 1967, defendeu a tese de Livre-Docência, “aprovada unanimemente” e intitulada “Recursos humanos, ensino industrial e desenvolvimento: uma perspectiva brasileira” (a comissão julgadora foi composta pelos seguintes professores: José Querino Ribeiro, Roque Spencer Maciel de Barros, Paulo de Almeida Campos, José Francisco de Camargo e Pe. Antônio da Silva Ferreira), sendo publicada em 1968, pela Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, que tinha Carlos Correa Mascaro, Moysés Brejon e Ruy Afonso da Costa Nunes como Conselho Diretor. O título do livro foi “Recursos humanos, ensino técnico e desenvolvimento: uma perspectiva brasileira”, modificando apenas de “ensino industrial” para “ensino técnico” (ARF *apud* BREJON, 1968, 2012, p. 116).

Brejon justificava sua tese ao destacar que ela poderia contribuir em “subsídios à racionalização do ensino industrial e à formulação de uma política educacional mais vivamente interessada no desenvolvimento dos recursos humanos”, podendo constituir-se, também, num “instrumento de grande eficiência no tocante ao desenvolvimento socioeconômico nacional [‘preparação de mão de obra’, ‘racionalização de seu emprego’ e ‘evitar desperdício do potencial humano’]”. Ele justificava ainda que o trabalho visava contribuir com a racionalização do “escolar, diminuir os custos, aprimorar a qualidade e o rendimento dele é tarefa que requer a colaboração de especialistas bem preparados”. Em complemento:

Por isso elaboramos o presente trabalho. Visamos a oferecer uma contribuição com o propósito de facilitar a tomada de decisões sobre assuntos de palpitante interesse para a solução de problemas do desenvolvimento, relacionados com o ensino industrial e nossos recursos humanos (ARF *apud* BREJON, 1968, 2012, p. 117).

Em uma análise técnica e fragmentada, Moysés Brejon vai canalizar ao “desenvolvimento dos recursos humanos” o “benefício das pessoas”, e que sua realização “resultará um mais elevado nível de vida para a população”. A escolarização é reconhecida como “o grande agente de desenvolvimento dos recursos humanos” (BREJON, 1968a, p. 13) para que o “progresso científico e técnico possa ser melhor aproveitado” (ARF *apud* BREJON, 1968, p. 13, 2012, p.118). Ou seja, o autor acreditava que os conhecimentos científico e técnico, a racionalização e a preocupação com a eficiência da educação visavam servir e estar a serviço e em benefício da população.

Moysés Brejon, apesar de correlacionar economia (desenvolvimento) com educação, advertia que isso não significava que as questões educacionais não deviam servir ao “atendimento de fins culturais”. Assim, ele expôs, apesar de não ter se dedicado conceitual e analiticamente a essa questão, conforme deixa transparecer Fabiana Arf em suas várias citações desse autor.

[...] não é por contribuir para o desenvolvimento econômico, ser indispensável para a produção, ou ser um fator de desenvolvimento, que o homem deve deixar de ser ‘o objetivo final da economia’ e o ‘próprio objeto do desenvolvimento’. Na verdade, não se pode deixar de reconhecer que deve existir

uma estreita relação entre os objetivos econômicos e os sociais. Os gastos educacionais que foram motivados por necessidades econômicas, servirão também, em última análise, para o atendimento de fins culturais. Em conclusão, o fato de reconhecermos o valor dos aspectos utilitários da educação não significa que menosprezemos a sua alta função civilizadora e o seu papel relevante na preservação e no aperfeiçoamento do patrimônio cultural (BREJON, 1968a, p. 46). (ARF *apud* BREJON, 1968, 2012, p. 119).

Brejon defendia a intervenção estatal como forma de participar da melhoria de prestígio da escola técnica (investimento em médio e longo prazo) e do planejamento em larga escala, comparando às experiências dos países “avançados política, social e economicamente” quanto à sua mão de obra. O autor informava que do total de 207 escolas industriais no Brasil, 102 estavam localizadas no estado de São Paulo.

Apesar de reconhecer a “função civilizadora” da educação, o autor retornava à importância da educação por meio do desenvolvimento e da capacitação em ser administrada de forma eficiente. Ele estava sempre preocupado com a preparação da mão de obra.

Não se discute que a educação é fator básico para a solução de numerosos problemas. Considere-se a importância da preparação de uma força de trabalho que inclua elementos possuidores dos mais simples aos mais elevados graus de habilidades e de conhecimentos. Obviamente, para a sua preparação, se requer um sistema educacional racionalmente estruturado, baseados em planos próprios integrados nos de desenvolvimento econômico, a fim de que sejam atendidas, pelo sistema educacional, as mais

variadas formas de necessidades de pessoal para as atividades econômicas, principalmente a preparação de mão-de-obra de alto nível, de que o país precisa (BREJON, 1968a, p. 40; ARF *apud* BREJON, 1968, 2012, p.121).

Atualmente, considera-se cada vez mais significativa a contribuição da educação para o desenvolvimento, pois além de transmissora de herança cultural, ela se encarrega de preparar o caminho para a inovação dos conhecimentos e a aceleração do progresso social, técnico e científico, em geral. Todavia, o fato de admitir-se a contribuição da educação, para a criação de condições mais favoráveis ao desenvolvimento, não significa que se deva restringi-la à preparação de quadros técnicos, científicos e administrativos de todos os níveis. Pelo contrário, seu objetivo mais amplo: mesmo quando visa a propósitos mais definidamente utilitários, a educação nunca deixa de contribuir para a formação mais completa do homem (ARF *apud* BREJON, 1968, 2012, p. 125).

Retorna ao tema do “aprimoramento da força de trabalho”, “difusão de novas técnicas” e sua relação com o “progresso”.

Certamente, pelo aprimoramento da força de trabalho e pela difusão de novas técnicas, pode ser conseguido um progresso mais intenso do país, justificando-se assim a atribuição de prioridade à educação técnica, em razão do importante papel que ela exerce na preparação da mão-de-obra (BREJON, 1968a, p. 52; ARF *apud* BREJON, 1968, p. 52, 2012, 122).

O autor, apesar de sua visão tecnicista sobre educação, não defendia transportação de conhecimentos entre países, sendo

necessário adaptá-los aos interesses nacionais. Sinaliza-se aqui, *en passant*, uma linha tênue nacionalista: “No caso brasileiro, deveriam ser consideradas as necessidades de uma ‘economia de escassez’, e a preparação ser orientada de modo a contribuir para a solução de problemas desta economia” (BREJON, 1968a, p. 84-85). Além disso, defendia uma formação única tanto para aqueles que se utilizam dos “cursos secundários” quanto para os que recorriam aos “cursos profissionais”, o que não vinha ocorrendo. Ao mesmo tempo, o autor advoga que se fazendo tal política, não seria garantia para que todos utilizassem tal curso nesse novo formato, nem todos mereceriam estar lá por falta de merecimento - “[...] esse objetivo só deverá ser alcançado pelos que legitimamente dele forem merecedores” (BREJON, 1968a, p. 99).

Com que direito social e com que base educacional científica faz-se tão completa separação entre as formações dadas aos que ingressam nos cursos secundários e aos que ingressam nos cursos profissionais, se ambos os grupos estando na mesma faixa de idade e tendo os mesmos problemas, devem ser tratados com as mesmas técnicas e, além disso, devem ter as mesmas oportunidades de formação geral e de escolha profissional? (ARF *apud* BREJON, 1968, p. 99, 2012, p. 124).

Toda sua preocupação expressava os conhecimentos da administração da época, apesar de ressaltar a finalidade da educação “civilizatória”: racionalização visando eficiência, com finalidade de economizar recursos diversos.

O estudo das várias modalidades de formação técnica interessa muito especialmente, quando se pretende atingir melhores resultados com economia de recursos. A redução dos custos de formação, sem redução da produtividade, ou mesmo com seu acréscimo, tem sido considerada uma questão essencial para o planejador e o administrador escolar. Sem dúvida, o emprego de métodos mais adequados de formação conduzirá a maior economia de tempo, de mão-de-obra e de recursos financeiros (BREJON, 1968a, p. 82-83; ARF *apud* BREJON, 1968, p. 82-83, 2012, p. 126).

Dominado pelo imaginário social da administração, admitia prevalecer “falhas administrativas” quanto à situação da insuficiência de escolas em geral (e nas suas gestões específicas) e das suas respectivas recepções ao público.

A criação de novos cursos, ou a substituição de alguns já existentes, traria a vantagem de despertar o interesse de um maior número de jovens e de melhor atender às demandas de mão-de-obra. Neste particular, parece haver falhas de natureza administrativa, quer na direção das unidades, que nem sempre se empenha em manter os cursos mais convenientes em cada escola, quer por parte dos órgãos centrais, que nem sempre procuram simplificar o processo burocrático de modo a permitir a indispensável flexibilidade do sistema de ensino, para que ele possa melhor satisfazer às necessidades de mão-de-obra e aos interesses dos educandos, coincidentes, nos casos em apreço (BREJON, 1968a, p. 55; ARF *apud* MASCARO, 1959, p. 55, 2012, p. 127-128).

Já Carlos Mascaro, em sua tese de Livre-Docência “O Município de São Paulo e o ensino primário: ensaio de administração escolar”, defendida em 1957, fez um levantamento e análise de dados entre 1952 e 1954 sobre os orçamentos municipais relativos à arrecadação de impostos e despesas com o ensino. Em 1959 foi publicada em formato de livro pelo INEP.

Carlos Mascaro justificou sua pesquisa como uma “tentativa de contribuição para a racionalização das despesas públicas com ensino” e “um melhor modo de administrar os recursos desse [poder] como que fundo comum de ensino, se melhor inteligência aplicássemos na utilização deles [tributos]” (ARF *apud* MASCARO, 1959, 2012, p. 71).

Quanto aos objetivos, foram definidos:

Oferecer uma contribuição honesta para o conhecimento do que já possuem os municípios paulistas em matéria de ensino especificamente, e de educação genericamente, do vulto das despesas que vêm realizando no combate à ignorância e ao analfabetismo pela escola, das ideias que sobre educação e ensino têm as autoridades locais e do critério que vêm adotando para a utilização dos recursos que a Constituição Federal destinou privativa e claramente à ‘manutenção e desenvolvimento do ensino’ (MASCARO, 1959a, p. 36; ARF *apud* MASCARO, 1959, p. 36, 2012, p. 71-72).

Anísio Teixeira, como membro da banca, em sua tese, elogiou-o por ter tido uma “iniciativa pioneira da cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada” e que “está a trazer para os estudos

universitários de educação a visão prática e o espírito de organização, conquistados em seu tirocínio ensino e na administração da escola paulista” (MASCARO, 1959a, p. 3; ARF *apud* MASCARO, 1959, p. 3, 2012, p. 72). Observe-se que Anísio Teixeira destacava a “visão prática” e o “espírito de organização” advindos da “escola paulista”; demarcação esta que trata do olhar e do lugar de quem “fala”.

A questão de fundo que norteou as críticas expostas por Fabiana Arf refere-se à municipalização e centralização. Mascaro defendeu a segunda e Anísio Teixeira a primeira:

Nossa primeira impressão, na fase preliminar do tratamento dos dados, foi justamente a de que os orçamentos municipais nos levariam a confirmar o acerto da política escolar no sentido de se dar ao município, em nosso país, maiores atribuições e responsabilidades no âmbito da administração do ensino primário. O que sucedeu, no entanto, à medida da apuração dos fatos, no desenvolvimento do trabalho, não nos autorizou a manter aquela primeira impressão (MASCARO, 1959a, p. 5-6; ARF *apud* MASCARO, 1959, p. 5-6, 2012, p. 73).

Carlos Mascaro apresentou a legislação na forma de “cooperação no financiamento da educação” entre a União e os Estados e as entidades particulares:

Reafirma-se a competência da União e dos Estados, define-se o sistema federal de ensino, fixam-se as responsabilidades dos poderes públicos e de entidades particulares e volta-se à fórmula de cooperação no financiamento da educação expressa no artigo 169, com a redação conhecida:

‘Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino’ (MASCARO, 1959a, p. 21-22). (ARF *apud* MASCARO, 1959, p. 21-22, 2012, p. 74).

Retomou o assunto e elogiou “inspiradamente feliz, inteligente e oportuna a ideia de se dividirem as responsabilidades de financiamento da obra educacional entre União, os Estados e os Municípios”, em vias da universalização do ensino.

Não se podem negar as características de inspiradamente feliz, inteligente e oportuna a ideia de se dividirem as responsabilidades de financiamento da obra educacional entre União, os Estados e os Municípios, interessando, por essa via, toda a nação no cumprimento de um dos seus precípuos deveres, porque essa nos parece a política mais consentânea com as nossas necessidades e a chave da educação popular no Brasil. Será com a aplicação dos recursos das três fontes, com a chamada à responsabilidade e a conjugação dos esforços dos três poderes que perlustraremos o caminho que nos há de conduzir à efetiva e concreta abertura de escolas e ao oferecimento de maiores oportunidades educacionais à massa da população que, nos campos e nas cidades, se multiplica, cresce e avoluma-se à margem dos benefícios que lhe podem proporcionar o aprendizado das técnicas fundamentais da leitura, escrita e cálculo elementar, e a posse de instrumentos de integração social exigidos pelo tipo de cultura que caracteriza a civilização contemporânea no mundo ocidental

(MASCARO, 1959a, p. 24; ARF *apud* MASCARO, 1959, p. 24, 2012, p. 74-75).

Ao citar Anísio Teixeira, utilizando um texto de sua autoria - “Sobre como financiar a educação do povo brasileiro”, Carlos Mascaro concordou com o mesmo e afirmou a necessidade de recorrer a “métodos e processos mais racionais”, o que justifica a elaboração de sua tese. Contudo, Anísio Teixeira defendeu o modelo de colaboração entre os entes federados com participação dos municípios. Para ele, “necessário se faz, entretanto, indicar desde logo o funcionamento básico do sistema municipal de ensino. Cada município teria, como vimos, seu fundo escolar municipal. Este fundo seria dividido pelo número de crianças escolarizáveis do mesmo município” (TEIXEIRA, 1999, p. 109) e seria gerido pelos respectivos conselhos, estaduais, municipais e pelo MEC. Assim, ele expôs:

A máquina administrativa desse amplo, complexo e harmônico sistema compreenderia o Conselho Escolar Municipal, com o seu respectivo órgão executivo; o Conselho Estadual de Educação e Cultura, com um Departamento Estadual de Educação e Cultura, como órgão executivo; e o Ministério da Educação e Cultura organizado fundamentalmente sob a forma de um Conselho, com os respectivos órgãos executivos (TEIXEIRA, 1999, p. 110).

Já para Carlos Mascaro, ficava inviável partilhar responsabilidades entre os entes federais “sem a providência preliminar de conhecer de fato, na realidade, o que pensam as autoridades municipais sobre o ensino, a respeito da educação e o que

já vêm fazendo os municípios”, e “faltando a base do conhecimento objetivo da realidade nacional ou dos seus aspectos regionais”. Em crítica direta a Anísio Teixeira, em outro momento da tese, afirmou que este, no texto de sua autoria “A Educação não é privilégio”, ao fazer referência aos usos dos métodos racionais com bases nos dispositivos constitucionais, ponderou “sem maiores considerações no tocante à análise real da administração municipal como expressão de poder público autêntico e eficiente” (MASCARO, 1960a, p. 194; ARF *apud* MASCARO, 1959, p. 194, 2012, p. 95).

Non há como estabelecer qualquer forma de auxílio, ou lançar as bases do planejamento de uma obra cuja realização deve ser partilhada entre os poderes federais, estaduais e municipais, sem a providência preliminar de conhecer de fato, na realidade, o que pensam as autoridades municipais sobre o ensino, a respeito da educação e o que já vêm fazendo os municípios, em seu território, com os recursos de que dispõem e como vêm empregando os auxílios que porventura lhes chegam às mãos. A nosso ver, as conclusões a que chegaram quantos se tem encarregado de estudar o assunto, só podem ser tidas como provisórias porque lhes tem faltado a base do conhecimento objetivo da realidade nacional ou dos seus aspectos regionais. O êxito de um empreendimento que deve ser levado a termo mediante o entendimento entre as autoridades de alçadas diversas, de competência até certo ponto concorrente e de pontos de vista muitas vezes divergentes a respeito dos mesmos assuntos, esse entendimento só pode alicerçar-se em dados e informações que permitam mais seguro e completo conhecimento da ação e do pensamento das autoridades municipais. Só pode ter como ponto de partida o conhecimento da realidade presente (MASCARO, 1959a, p. 34; ARF *apud* MASCARO, 1959, p. 34, 2012, p. 77).

Carlos Mascaro reafirmou a colaboração de sua pesquisa, que visava completar o vazio de informações acerca do tema da realidade educacional com dados objetivos e métodos, e permitir tirar os administradores públicos “do terreno instável da ação accidental ou das soluções provisórias ou de emergência” – até então, a fiscalização dos gastos era feita por “olhômetro”.

Foi assim pensando que empreendemos a elaboração do trabalho que aqui está, fruto de longos e laboriosos esforços, numa linha objetiva de pesquisa dos fatos, para surpreendê-los na sua integridade e realidade, num empenho de identificação dos problemas escolares municipais como se apresentam, especialmente quando considerados sob o aspecto do financiamento de sua solução pela administração local, em nosso Estado. É preciso que indiquemos aos administradores públicos e aos governos os métodos segundo os quais a aplicação de recursos públicos pode ser retirada do terreno instável da ação accidental ou das soluções provisórias ou de emergência para chantá-la firmemente em bases de planejamento que se elabore à luz dos variados aspectos que a realidade apresenta, em cada caso, quando observada do ponto de vista comunitário local, estadual ou nacional (MASCARO, 1959a, p. 36; ARF *apud* MASCARO, 1959, p. 36, 2012, p. 77).

Os municípios, os mais ricos, se preocupavam mais com os “parques infantis” do que com as escolas, necessitando haver uma prioridade dos investimentos em espaços que não fossem “secundários e acessórios” – ele chama a atenção, também, de que metade do orçamento da Educação era gasto com pagamento salarial e não com a escola.

Mascaro diagnosticou a situação dos municípios:

- a) as municipalidades paulistas não acertaram ainda uma linha uniforme e coerente de aplicação dos recursos que a Constituição Federal [de 1946] determinou expressamente se destinem a ‘manutenção e desenvolvimento do ensino’;
- b) faltam, às autoridades municipais, planos racionais e metas pré-estabelecidas no campo da aplicação dos recursos reservados ao financiamento do ensino primário, como parte essencial e prioritária de um programa de educação popular;
- c) vigora, nos municípios, ainda, um regime de confusão no que concerne a conceituação de negócios relativos a ensino, educação e cultura;
- d) o ensino primário aparece contemplado, nos orçamentos municipais, com parcela que mal ultrapassa metade da quota mínima de impostos destinada a ensino (ARF *apud* MASCARO, 1959, p. 110, 2012, p. 80).

Carlos Mascaro explicitou e claramente se colocou contrário à “transferência de responsabilidades de administração escolar aos municípios”, considerando “premature”. Para ele, antes teria que se firmar “entre as autoridades municipais a consciência esclarecida da importância e do papel da educação em geral”. Contudo, ele ponderou que a “municipalização do ensino” só teria “probabilidades de êxito se precedida de providências preliminares adequadas, acauteladoras” (ARF *apud* MASCARO, 1959, p. 146, 2012, p. 83).

De nossa parte, parece que mais argumentos encontramos para dizer que será ainda prematura qualquer transferência de responsabilidades de administração escolar aos municípios, antes que se tenha firmado entre as autoridades municipais a consciência esclarecida da importância e do papel da educação em geral, e da escola em particular, em nosso país. Antes que tenham sido aceitos e solidamente firmados alvos preferenciais numa escala nacional de prioridades que permita a execução de um plano nacional racional de educação (MASCARO, 1959a, p. 127; ARF *apud* MASCARO, 1959, p. 127, 2012, p. 82).

Um dos argumentos postos como contrários à descentralização via municipalização foi a história política do país, focada no poder local e nas famílias, cuja preocupação inexistia com a educação. Assim como Querino Ribeiro, ele observou sobre temática política, que “numa sociedade assim denominada por tais valores, só houve lugar reservado às escolas na generosidade paternalista dos grandes senhores porque os governos, de instrução popular, pouco cuidavam e para tratar de ensino tinham raros vagares” (MASCARO, 1960a, p. 19; ARF *apud* MASCARO, 1959, p. 19, 2012, p. 85).

O argumento, desenvolvido por Mascaro, trata da predominância do “mandonismo local” e dos “métodos de ação dos senhores rurais” que foram beneficiados com tal medida, já que “forças políticas democratizadoras do regime” os mantiveram afastados.

De nossa parte, com a experiência que adquirimos no trato das autoridades municipais no interior e na

capital de nosso Estado, com o conhecimento dos últimos estudos sobre o mandonismo local em nosso país e com as observações que vimos acumulando em torno do movimento municipalista brasileiro, estamos sendo levados a encará-lo menos como um desejo efetivo de dar maior consistência ao prestígio das autoridades municipais como poder público institucionalizado do que como uma tentativa de plano consciente ou inconscientemente concebido e articulado visando a minar o fortalecimento dos poderes centrais no Brasil pela restauração tácita, com a municipalização dos serviços públicos e o enriquecimento dos tesouros locais, do mandonismo ou dos métodos de ação dos senhores rurais, paulatina, mas sistematicamente afastados dos postos de mando e do poder do país, em virtude da ação cada vez mais profunda e extensa das forças políticas democratizadoras do regime (MASCARO, 1960a, p. 35-36; ARF *apud* MASCARO, 1959, p. 35-36, 2012, p. 87).

Identificando no “poder local” e nas “famílias” que governam muitos municípios e que não valorizam a “educação geral”, associando-os à prática anticientífica e antiplanejamento, Mascaro defendia o método racional da administração e tinha Querino Ribeiro, entre outros autores estrangeiros, como um dos seus expoentes. Ele expôs sobre a “completa ausência de Planejamento e Organização” pelo “sistema de ensino primário de São Paulo”:

Se o sistema de ensino primário criado pela Municipalidade de São Paulo revela completa ausência de Planejamento e de Organização como se demonstrou à luz de alguns princípios teóricos básicos de Administração Escolar, desnecessário se torna nos alonguemos na análise crítica das demais operações que fechariam o ciclo do processo total:

assistência à execução, medidas de resultados e relatórios (MASCARO, 1960a, p. 186; ARF *apud* MASCARO, 1959, p. 186, 2012, p. 92).

Em sua conclusão, Fabiana Arf, apresentando a síntese de Carlos Mascaro, afirma que ele destacou que “a criação e a manutenção do sistema de ensino municipal da Capital foram excessivamente afetadas por influências político-partidárias e de grupos interessados na satisfação de interesses pessoais” (ARF, 2012, p. 93). Citá-lo e expô-lo sobre a experiência da municipalidade “[...] nos proporciona excelente amostra do que pode vir a ser a municipalização do ensino no Brasil se porventura viéssemos a empreendê-la, sem as cautelas exigidas pela inovação que está longe de ajustar-se à tradição nacional” (MASCARO, 1960a, p. 189; ARF *apud* MASCARO, 1959, p. 189, 2012, p. 93).

Pelos dois textos analisados por Fabiana Arf (2012) acerca desses dois autores, percebe-se que ambos se encontram na concepção de Administração Geral, nas teorias científicas da administração. Ambos querem pensar e elaborar conhecimentos administrativos educacionais e tentam despertar as autoridades políticas para o uso do conhecimento científico no trato das políticas e da gestão educacional. Diferentemente de Anísio Teixeira, a democracia não foi objeto para que os dois pensassem a administração. Contudo, Moysés Brejon, pelo pouco que foi exposto pela autora, tinha preocupação “humanística”, inclusive quanto ao “ensino” focado: o ensino industrial e o ensino técnico, o que expressa a própria origem social de seus usuários e que ele demonstrava se preocupar, já que

era uma classe social que recebia destaque em vários momentos de sua tese.

A possibilidade de Carlos Mascaro se aproximar da ditadura civil-militar e apresentar seus conhecimentos eram enormes, pois ele defendia uma maior intervenção estatal com conhecimento científico no campo da administração. Com essa seção, a hipótese ganhou maior escopo e consistência. Acrescentadas as informações sobre seus vínculos políticos (mesmo que escassos) e profissionais (servindo ao estado de São Paulo e à União) na ditadura civil-militar, percebe-se que não é improcedente tal hipótese: esteve a serviço deliberadamente da ditadura civil-militar.

Não se deve desconsiderar que, apesar do contexto histórico-político-institucional vivido pelos autores, com grande carga ideológica de desenvolvimentismo e cientificismo, eles poderiam ter se permitido outro caminho de pensamento acadêmico e científico. Anísio Teixeira já há bastante tempo discutia, escrevia e assumia cargos públicos referentes à administração, política educacional e política de pesquisa científica. Por exemplo, ao analisar o papel da ciência e da técnica nas empresas, observa-se que

A centralização e a estandardização industriais [é] mais uma consequência dos atuais métodos da produção moderna em massa, do que uma aspiração ou um ideal. Busca-se produzir mais e com a maior eficiência possível e para isso se organiza a produção em série e em larga escala, com o máximo de planificação, mecanização, divisão do trabalho, uniformização das operações e uniformização de produtos. (TEIXEIRA, 1956, p. 23).

Esse modelo, observava ele, retirava do operário “a participação individual” e exaltava ao “máximo a contribuição central no sentido de planejamento e decisão”. A expansão desse modelo para toda a sociedade, generalizando-se, “temos nada mais nada menos que totalitarismo”. Anísio Teixeira ressaltava ainda que “longe de constituir-se em algo sempre e indiscriminadamente benéfico ou implacavelmente inevitável, é uma tendência a se admitir com reservas” esse tipo de organização e de método empresarial.

Sobre a democracia, argumentava que sua tarefa era “salvaguarda[r] a sua relativa independência individual” e que “passou a ser também a sua luta por uma organização do trabalho, em que não se veja transformado em engrenagem pura e simples de uma máquina econômica”. Em críticas ao socialismo (Estado) e ao capitalismo (Trabalho), e em defesa de um liberalismo democrático, ele sugeria que devia se evitar essas “organizações monstruosas”, “aberrantes da dignidade humana, [...] ou só permiti-las se e quando não ponham em perigo essa imprescritível qualidade de respeito pelo indivíduo, que é a marca de toda saudável *organização humana*”.

Esse texto de Anísio Teixeira, “Administração pública brasileira e a educação”, foi publicado em 1956 pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, durante a pesquisa de tese de doutorado de Carlos Mascaro (1957) e um pouco antes da tese de Livre-Docência (1959), e bem antes da tese de Moysés Brejon (1961) e da fundação da ANPAE, em 1961. Ora, por esse e outros dados, pode-se afirmar que esses autores não desconheciam o pensamento democrático na administração - no caso o de Anísio Teixeira -, mas *desconsideravam* em seus escritos científicos a contribuição de Anísio Teixeira – inclusive este último esteve na abertura do I Simpósio da ANPAE

(1961) e proferiu palestra sobre tema semelhante, já considerado neste texto. Porém, bem antes, dois anos da tese de Carlos Mascaro, em 1955, Anísio Teixeira publicou um outro texto a partir de uma perspectiva democrática e inspirado num autor que formulava seu pensamento considerando a sua sociedade quanto à educação. O texto intitulou-se “Bases da teoria lógica de Dewey”, que o classificou de “John Dewey – filósofo da Educação e da Democracia”.

Sobre esse escrito, Teixeira (1955) esclareceu que o pensamento de Dewey valorizava a “contingência” e a “precariedade” (o que assusta e apavora a teoria geral da administração, que visa controle por métodos diversos racionais e pelo planejamento): o pensamento de Dewey “apoia-se na própria contingência e precariedade do mundo, fundando a interpretação do homem e do seu meio e o sentido da vida humana no próprio risco e aventura do tempo e da mudança”. Em 1967, publicou outro texto denominado “Aspectos da Reconstrução da Universidade Latino-Americana”, que discute a *autonomia* das universidades latino-americanas.

Apesar da defesa do desenvolvimentismo, da ciência e do progresso, Anísio Teixeira não abandonou a democracia de sua teoria ou noções analíticas em nome desses ideais, mas andou simultaneamente junto com eles, alimentando-os mutuamente e ao mesmo tempo mantendo a autonomia de cada um deles. Já Carlos Mascaro fez o contrário, sobretudo por ter assumido vários órgãos educacionais de confiança da ditadura civil.

Para além dos pensamentos apresentados nas respectivas teses, é importante saber se existiam outros saberes, circulando na educação contraditoriamente a esses. Se sim, o que impediu de serem

incluídos nas suas teorias? Ainda se reforça a existência de outros saberes democráticos que conviviam nesse período, ainda que os “fundadores” tenham assumido outros caminhos para modelos não democráticos, como alerta Ferreira (2007) em seus estudos sobre o conceito de participação, quando associa “Estado Autoritário” (“poder dos governados pela descrição das competências, centralização da decisão e estrutura hierárquica”) com taylorismo. Ferreira (2007) afirma a existência de uma correlação e conformação em que expressa uma *heteroinstituição* entre autoritarismo e taylorismo. Pode-se dizer que, no geral, a teoria administrativa científica é antidemocrática, especialmente por realizar e priorizar, por exclusão completa, o trabalhador como sujeito e sua localização como simples objeto da administração. Ou seja, prevalece e se estabelece favoravelmente a *heteroinsituição*.

Pode-se ainda acrescentar, como reforço do argumento, um filósofo da educação contemporâneo aos pioneiros: Paulo Freire. Apesar de ele estar voltado para as questões da alfabetização, em alguns momentos Paulo Freire repensou o Brasil, a universidade e a gestão. A sua tese para concurso público, em 1959, referente à cadeira de História e Filosofia da Educação de Belas Artes de Pernambuco, denominada de “Educação e atualidade brasileira”, já demonstrava a preocupação em pensar a relação educação/sociedade no mesmo plano de importância. Em 1962 assumiu a direção do Serviço de Extensão Cultural (SEC), da Universidade do Recife, e implementou uma política com linguagem revolucionária. Paulo Freire lançou alguns livros nesse período estudado, tais como: “A propósito de uma administração”, Imprensa Universitária, 1961; Alfabetização e

conscientização, 1963; Educação e conscientização: extensionismo rural, CIDOC, 1968.

Quanto ao livro “A propósito de uma administração”, Paulo Freire exaltou o reitorado de João Alfredo, da Universidade do Recife, considerando-o como representante de um novo tempo: articulação do saber científico, desenvolvimento, nacionalismo e estreitamento de laços com o “povo”. Assim, analisou Silva Jr. (2017):

O entusiasmo de Paulo Freire com a condução de João Alfredo enquanto reitor torna-se explícito massivamente no corpo desse texto. Destaca as preocupações desse reitor em integrar institutos, instalar laboratórios e cursos, formular convênios entre a UR e a SUDENE, associando esses desejos, mais uma vez, aos aspectos do desenvolvimento econômico da região (SILVA JR, 2017, p. 28).

Paulo Freire, ao avaliar os dezoito meses de gestão do reitor João Alfredo, chama a atenção de que uma das principais preocupações desse reitorado será a busca pela harmonia entre a Universidade e o povo, respondendo “mais proximamente aos anseios do novo clima cultural do país” (ibidem, p.12), tendo o teatro e a criação da Rádio como espaços para essa efetivação. Destaca, ainda, a melhoria e a ampliação “das instalações das unidades universitárias responsáveis pela formação desses técnicos, como de cientistas” (ibidem, p.14), em face das necessidades de novos quadros para ocuparem os campos exigidos pelo processo de desenvolvimento da região Nordeste (SILVA JR, 2017, p. 30).

Licínio Lima (2017) destaca a contribuição de Paulo Freire, já em 1967, com o seu livro “Educação como Prática da Liberdade”,

para se pensar uma sociedade democrática, tendo em vista que esse autor tem na participação um fator indispensável para a cidadania ativa. A democracia em Paulo Freire, conforme Licínio Lima (2017), diz que não há como se interessar pelo “governo da cidade e de todas as outras organizações sociais” se não for pela “aprendizagem social”, em “processos de luta”. O pensamento de Paulo Freire implicou um “autogoverno”: “um adepto do autogoverno democrático, ou da gestão democrática das organizações educativas, da prática da participação individual e coletiva no processo da tomada das decisões, da autonomia das escolas, dos professores e dos alunos, das famílias e da comunidade” (LIMA, 2017, p. 6).

Os pioneiros não tiveram condições de vislumbrar essa contribuição de Paulo Freire para a “administração” escolar – mais adiante levantar-se-ão hipóteses a partir do predomínio dessas impossibilidades.

3.2. Afetos, sentidos e significações aos fundadores

Neste momento serão apresentados pelos manifestos nos textos dos “depoentes”, dos “memorialistas”, suas narrativas, focando seus laços afetivos (positivos e negativos, quando existir). As análises de outras produções de sentido serão feitas posteriormente, adiante.

Afeto vem do latim *affectus* (afetar, tocar) e “constitui o elemento básico da afetividade, conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação

ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza” (CODÓ; GAZZOTTI, 1999, p. 51).

O imaginário social é “identificado” pelos seus efeitos. Afeto, conforme Zimerman (2012), deriva do latim *affectus* e se refere a “um estado físico ou moral, uma *disposição de espírito*, sentimentos que afetam o psiquismo, tanto no que diz respeito às afeições (amizade, amor, ternura) como ao vocábulo *afecções*, no sentido de processo mórbido” (ZIMERMAN, 2012, p. 49). Pode, também, ser referido ao destinado: alguém é *afetado por* (AULETE, 2011). O afeto exprime “qualquer estado afetivo, penoso ou desagradável [...] quer se apresente sob a forma de uma descarga maciça, quer como tonalidade geral [...] o afeto é a expressão qualitativa da quantidade de energia pulsional e das suas variações” (LAPLANCHE; PONTALIS, 1995, p. 9).

O afeto (positivo ou negativo) está ligado ao tempo, há uma temporalidade do passado/presente/futuro. Nas sociedades modernas, há uma existência dessas três temporalidades e elas se estruturam institucionalmente nessas referências. Pode-se identificar que essas referências de temporalidades implicam uma questão, na perspectiva da linguística e no tempo do locutor. Assim, elas

estão explicitadas num significante, e fazem aparecer o presente à sua volta como linha de separação entre o que já não é presente e o que irá sê-lo. Estas duas referências não são próprias do tempo, mas de pontos de vista sobre ele, sendo projetadas para trás ou para frente a partir do momento presente (LE GOFF, 2013, p. 199).

A temporalidade, nesse caso, é uma construção sociolinguística. O autor chamou a atenção para a dimensão das múltiplas manipulações do passado/presente/passado se se tomar “as classes sociais”, “as profissões” dos teólogos, filósofos e poetas (fascínio pela passado e por salvação), do cavaleiro (que é circular e de velocidade), o tempo do camponês (de regularidade e de paciência) e do burguês (projetado para o futuro) como pontos de partidas (LE GOFF, 2013, p. 198). Essas indicações nos devem alertar para a comemoração e celebrações da ANPAE terem sido iniciadas em 2001 (governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso, contudo, mais do que celebração de seus fundadores, a ANPAE, na pessoa de Benno Sander, fez convocação de luta), num retorno ao passado das lutas sociais nacionalistas e desenvolvimentistas. Esse ancoramento deve estar vinculado às problemáticas do presente.

Na consciência histórica, o passado pode ser referência para projetos revolucionários (Zapata) ou conservadores (Israel). François Châtelet, citado por Le Goff, observa que:

O espírito histórico acredita na realidade do passado e considera que o passado, tal como é e até certo ponto, no seu conteúdo, não é por natureza, diferente do presente. Ao reconhecer o passado como tendo existido, considera que o que aconteceu outrora existiu, teve um lugar e uma data [o que na consciência mítica não é importante. Funciona muito mais como “lembranças”, e como tais, fragmentos esparsos de lugar e tempo. O importante é a força veritativa da narrativa e do capital simbólico do seu narrador] exatamente da mesma maneira que o que existe, que este acontecimento que hoje tenho diante dos olhos [...] o passado e o presente são não só diferenciados, como por vezes se opõe [...] se é

um fato que o acontecimento passado está acabado e que esta dimensão o constitui fundamentalmente, também é verdade que ‘a sua qualidade de passado’ o diferencia de qualquer outro acontecimento (LE GOFF, 2013, p. 203-204).

Destaca-se aqui, em princípio, no campo da representação (aportando afeto), que, no que se refere à identidade fundacional, resgatam-se seus fundadores como seres magníficos, excepcionais. No campo das comemorações não existem críticas, destaques, observações negativas sobre nenhum deles – aparecem as dúvidas sobre essas qualidades a partir de perguntas questionadoras, problematizadoras, por parte da pesquisa. Quando da publicação de trabalhos em anais e de artigos em revistas científicas da área, pela imposição linguística da ciência, observam-se críticas conceituais e de concepção no pensamento de uns estudados. Contudo, há sempre uma concessão, associando os pioneiros estudados à continuidade de hoje. Alguns chegam até a defender que são eles, democratas ou suas ideias, que podem ainda estar associados às concepções emancipadoras de hoje.

Os pioneiros, nessa representação imaginária, iniciam, fundam o pensamento científico organizado (“associação científica”), com finalidades científicas e educacionais, amor incondicional (como possibilidade de sideração – encantamento e sedução), integrando-se a serviço do Brasil – do “desenvolvimento educacional”. A ANPAE é dirigida como portadora de uma missão imaginária, naturalizada pelas ideias fundadas sob virtudes inalienáveis, inegociáveis (“educação para todos”, “construção do pensamento científico”,

“defesa da democracia”, “servir ao Estado democrático”). Assim, conforme Benno Sander (2007):

Anpae foi concebida com a missão de lutar pelo exercício do direito à educação de qualidade para todos, através de sua participação na formulação de políticas públicas de educação e na concepção e adoção de práticas de gestão democrática, alicerçadas nos princípios e valores da solidariedade e justiça social e da liberdade e igualdade de direitos e deveres na educação e sociedade (SANDER, 2007, p. 1).

Ora, esse discurso do depoente enquanto tal, social, é expressão de “pressuposições”, que “são tomadas pelo(a) produtor(a) do texto como já estabelecidas ou ‘dadas’” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 155) e que, “em muitos casos de pressuposição, o ‘outro texto’ não é um outro texto especificado ou identificável, mas um ‘texto’ mais nebuloso, correspondendo à opinião geral”. A pressuposição é uma forma *implícita* já *dada enquanto tal* na relação. A pressuposição de uma “democracia originária”, de uma entidade que já nasceu do bem, com pessoas de bem, vai acompanhar vários discursos memorialistas e de analistas acadêmicos.

Diante disso, o autor visa incidir o presente (o “já dito”, o “instituído” – a identificação ideológica do autor à Constituição de 88, a LDB “democrática”, como fatos sociais concretos, por exemplo) como expressão do passado, destacando que todas essas questões colocadas não eram consideradas centrais para a sociedade, mesmo que já fossem instituídas naquela época (democracia escolar, solidariedade, etc.). Transpôs, imaginariamente, o presente para

o passado, permitindo um diálogo do presente com o passado – identificando e valorizando, então, esse passado. Existiam as palavras, pensando a sociedade, não como projetos estabelecidos na educação – os pioneiros, todos sabem, defendiam a escola da Teoria Clássica, que estava assentada na heteronomia, na exploração do trabalho. Tanto foi assim que, em seguida, veio o golpe militar e, sem grandes resistências, o não à democracia. Entre esses pioneiros, identificados como “democratas”, uns apoiaram o golpe, certamente em nome do desenvolvimentismo. Ver-se-á com mais detalhe adiante.

Apesar das mudanças históricas que a associação vivenciou e sofreu seus efeitos, com “tensões” (quase que não explicitadas sobre quais “tensões” foram essas, seus agentes e “grupos”), as associações continuavam as mesmas: continuadoras dos propósitos dos seus fundadores. Recorriam com frequência aos verbos no pretérito perfeito composto e no gerúndio do verbo “Ser” (“tem sido e vem sendo”: sentido de continuidade e de continuação), o que sugere “essência”, “existência substancial” e existência contínua, ininterrupta, não saindo (se distanciando) do caminho originário – sentido bastante presente nas narrativas. O ontem é o hoje, o hoje será um futuro, sendo o mesmo do passado. O retorno é certo: o passado é a referência. O presente é o ontem puro, que apenas segue hoje, sabendo estar à altura de seus “mestres”.

Alguns depoentes chegaram a reconhecer o laço afetivo com a entidade e não conseguiram se distanciar dela. Rinalva Cassiano Silva (2003, 2010) se preocupou com o seu depoimento, para que ele não se tornasse “ufanista”, já que as suas “sensações” eram “tantas, e tão positivas”. Ou seja, reconheceu que algo lhe tocava e afetava emocionalmente, que lhe era vivida, sentida. Recorreu a um sentido

“figurado” (sensações - várias) para se comunicar. Note-se que o depoente não falou de memória ou ideias sobre o passado, sobre “acontecimento”, “fato”, mas sobre as “sensações” que o governavam.

Rinalva Cassiano Silva (2003, 2010) reconheceu o valor por ser associada à sua entidade (ANPAE), indicando orgulho de ter tido essa oportunidade, entidade que “continua a crescer”, “merecendo o respeito e a credibilidade” da “academia, dos professores da rede pública e tantos outros atores que mantêm relações conosco”. Esse orgulho (respeito, admiração, sensação de confiança e prazer, ressaltado aqui), para ela, “requer consciência de se fazer parte de uma entidade viva e dinâmica, empreendedora e promotora de uma cidadania autêntica”. O depoente chega a reconhecer que sua formação acadêmica não teria valor sem a participação da ANPAE em sua vida. Assim, depôs: “considero que minha trajetória acadêmica não pode ser descrita sem fazer menção à ANPAE” (SILVA, 2010).

Regina Vinhaes Gracindo (2007), após destacar as várias intervenções políticas e científicas da entidade, uma das qualidades da ANPAE bastante ressaltada (nesse caso a ANPAE tem vida própria independente de seus afetos) – em outro momento tratar-se-á disso –, reconheceu-se grata a essa entidade pelos vinte anos de associada, e por ter tido “a honra e o privilégio de ser sua presidenta”, indicando valores virtuosíssimos, como “solidariedade e ética”. Segundo ela, a ANPAE “é, sobretudo, lugar de solidariedade e ética, ingredientes indispensáveis na construção de uma educação democrática e de qualidade, para todos os cidadãos brasileiros” (GRACINDO, 2007).

Recorre-se, com certa frequência, ao uso do verbo “ser” no presente do indicativo, na terceira pessoa do singular (“é”) e primeira

do plural (“somos” – aqui, a “ANPAE somos nós”). Sabe-se que o uso do verbo ser na terceira pessoa do singular e no presente do indicativo produz e naturaliza coisas e pessoas através da noção de essência (ele/a “é”), produzindo efeitos de verdade de “essência” e existência incontestes, sinalizando para a pretensão de expressão de “verdade”. Brandão (s/d) observa que o uso enfático do verbo “ser” em uma predicação pode destacar o aspecto veritativo do verbo, ressaltando a pretensão de verdade da sentença.

Lauro Carlos Wittmann (2001), nos 40 anos da ANPAE, destacou o espaço da Associação como “espaço privilegiado” e que a entidade foi designada por um coletivo anônimo, “nós”, “como militantes teórico-práticos”, expressando a humanidade pela “transcendência, originalidade e o novo”. Para ele, a entidade é “mais instituinte do que instituída, mais anúncio do que dado, mais processo do que produto; é uma expressão social da essencialidade humana que é sua transcendência, sua originalidade, a surpresa e o novo”.

No mesmo evento de 40 anos da Associação, a ANPAE foi considerada por Benno Sander (2001) uma “agremiação inclusiva”, uma “escola viva de democracia e cidadania”, o lugar do “encontro e do confronto”, sem entrar em detalhes sobre esses “confrontos”. Afirmou, também, sua “emoção” ao recordar os mestres e por ter tido o “privilegio” de ter sido presidente e “conviver com a maioria dos mestres fundadores e recordar com emoção o histórico exercício de seus direitos e sua visão política”. Recorrendo ao advérbio “assim” (igual, semelhante), sucessivamente em parágrafos, liga-se ao passado imemorial e, como continuador dos mestres, continua construindo a história da ANPAE: “Assim como o fizeram nossos mestres fundadores, cada um de nós vem construindo sua história anpaiana”.

E mais: “Assim como nossos mestres fundadores souberam fazer a hora para estabelecer a ANPAE, hoje nos compete fazer a hora para reviver a história anpaeana em sua dimensão coletiva e sua dimensão individual”. Ao recorrer ao uso da metáfora de “boas sementes em terra fértil” se vincula ao passado dos “pioneiros” como expressão dessa simbologia, cabendo aos atuais anpaeanos continuar sua caminhada, cuidando e cultivando a terra fértil. Portanto, ele expôs: “o trabalho inicial dos mestres fundadores lançou boas sementes em terra fértil para uma caminhada frutífera de cinco décadas de vida, marcadas por um permanente compromisso com a renovação educacional e a transformação social” (SANDER, 2011, p. 353).

Esse retorno ao passado se faz necessário, mas ele está sempre vinculado ao presente. Da mesma forma, o presente só tem sentido porque coube ao passado o cultivo para o presente, permitindo e reconhecendo a ANPAE. Para isso, recorre-se ao verbo no pretérito perfeito composto (ter) e no gerúndio (“tem sido” e “vem sendo”) - contribuíram e vem contribuindo (Pret. mais-que-perfeito e gerúndio) - para fazer a ligação *da ação* que continua no presente através deles. O *slogan* “a ANPAE somos nós”, assumido por Rinalva Cassiano em sua gestão, também está presente no discurso de Benno Sander, já elogiado por ele em outro texto comemorativo, quando ele destaca “a ANPAE se tornou nossa escola, onde estudamos e avaliamos”, “nossa escola como espaço público de aprendizagem e educação permanente”, “nossa arena política e pedagógica”, “em que todos e cada um de nós somos protagonistas de um esforço coletivo de educação”.

Rinalva Cassiano Silva destaca o “lugar” (o *locus*) de acolhimento, de “discussão, de diálogo e de aprendizado”, e que a deixa “muito

feliz”, por isso precisa “confessar” (forma figurativa de revelar, demonstrar a alguém) tal sentimento. A ANPAE, para a depoente, “tem em sua história marcas indeléveis que a dignificam”. Ela recorre ao advérbio de tempo (de frequência, “sempre”, que sinaliza para “frequentemente”) para localizá-la na sua perenidade de constância, sua permanência no tempo: “sempre honrou a sua coragem política e sua visão pedagógica”. É importante destacar que a ANPAE sempre foi identificada por todos os depoentes como um ente coletivo único, indistinto e indivisível, pelo verbo ser, na primeira pessoa do plural (que indica existência, essência, veracidade).

Para os memorialistas, conforme mencionado brevemente na seção anterior, sobre a prevalência do discurso de perenidade da entidade: o antes é o agora, o futuro é continuidade do agora, que é a mesma coisa do passado. Não há quebra do passado com o presente, a linha histórica é a mesma, é linear. Quanto à ligação, mesmo que se reconheça que existiram diferenças na história da entidade (tensões, posições político-ideológico-teóricas diferentes e conflituosas), é linear não no sentido do progresso inexorável, mas no sentido de ligação com o ontem. Logo, a linha do tempo é circular, de retorno. Há o reconhecimento das tensões, mas não há narrativa concreta dessas, o que implicaria a citação de fatos, de associações e de personagens. Há um silenciamento aqui sobre o Outro – sobre as diferenças (os diferentes) e divergências (os divergentes). Isso casa com o *slogan* de uma das gestões, sempre lembrado nos depoimentos: “A ANPAE somos nós”. A ANPAE é una e única “pessoa”. Benno Sander, nos 50 anos da ANPAE, em seu Jubileu, designa a ANPAE a “família da ANPAE”.

Uma das presidentes da ANPAE, Regina Gracindo (2007), que não chegou a conhecer os fundadores, não deixou de citá-los pela importância que tiveram na história da entidade. Uma das vitalidades da entidade, destacada pela memorialista, é a defesa da educação e sua contribuição com a pesquisa científica, compromisso de todos os ex-presidentes, que continuaram engajados em atividades após o término dos seus mandatos. Ela sugere que eles importaram uma “missão” que ultrapassou os cargos, que não se sabia de onde vinha, uma dádiva sem controle e sem retorno (apenas destaca que continuam mesmo com o fim do mandato), uma atitude certamente altruísta que merece todo o louvor. Só a morte (o “encantamento”) pode detê-los, impedi-los²³.

As pessoas que já tiveram contatos pessoais próximos aos fundadores mesclam a vida pessoal (“carinho por mim”, “usava um caderno com anotações dele, “deixa pra lá”), o que tinha bastante valor (“pessoa incrível, em termos de humanidade), com imagens de excelentes profissionais. Contudo, essas opiniões destoam dos outros memorialistas, como em relação a dois desses, os quais não foram conhecidos de perto, principalmente pelo tempo cronológico que os afastou – são reconhecimentos por *mimesis* social. Já uma dessas entrevistadas²⁴, Anita Fávaro Martelli, que viveu face a face no cotidiano, relatou que:

23 A memorialista destaca que “outra peculiaridade da ANPAE é que seus ex-presidentes e outros dirigentes, depois de deixarem seus cargos, continuam participando ativamente de suas ações, tal como Benno Sander, que recentemente retornou à presidência da entidade, e como Maria Beatriz Moreira Luce, Maria Clélia Botelho, Lauro Carlos Wittmann, Rinalva Cassiano Silva e Fátima Cunha Ferreira Pinto, e eu. E se eles não estivessem encantados, Antônio Pithon Pinto, Paulo de Almeida Campos e Carlos Corrêa Mascaro certamente estariam dando sua contribuição à ANPAE”.

24 Entrevista feita à então doutoranda Fabiana Aparecida Arf (2012).

o professor Querino sempre teve um carinho muito grande por mim e nas aulas ele perguntava assim: 'Clarinho branquinho das neves ou pretinho escurinho das trevas?' Ele sempre olhava para mim e falava isso. E ele usava um caderno que ele chamava de "A liga das senhoras católicas", que eram as anotações dele. Bom, isso é muito pessoal, nada para se colocar em um trabalho. Mas ele sempre foi uma pessoa incrível, em termos de humanidade, e depois ele me convidou para trabalhar como secretária ali, e eu participava das reuniões que, na época, contavam com o professor Querino, o professor Mascaro, o professor Brejon e, logo depois o professor José Augusto (ARF, 2012, p. 161).

Os fundadores, na representação discursiva dessa entrevistada, ao rememorar esses personagens, eram "pintados" como "os três mosqueteiros" juntos; se identificavam, apesar de personalidades distintas, deixando entender que não havia dissensões entre eles, porque Querino Ribeiro "era uma pessoa tremendamente conciliadora e pra frente" e "não tolhia ninguém" – destaca que ele foi o orientador dela. Ela narra essa situação quando explica que foi trabalhar no Centro Regional a convite do professor Laerte, e que conheceu o professor Querino mais tarde, quando a convidou para ingressar no ensino. Na ocasião, o professor fez um comentário de gênero, acerca da não valorização profissional de uma mulher no ensino, e que ele iria fazer uma concessão, uma permissão, convidando-a para assumir essa profissão – a entrevistada não sinalizou indignação, mas orgulho por ter sido escolhida, inclusive por ter recebido essa dádiva, mesmo sendo jovem²⁵ (um parênteses

25 Fabiana Aparecida Arf (2012): "Olha, eu sou contra mulheres; você é a primeira mulher que eu aceito na nossa equipe". Eu fui a primeira que foi

sobre a questão de gênero, que também terá implicações em análises de política: a estrutura educacional estava assentada no catedrático com poderes absolutos. Homens e brancos controlavam as Cátedras – parte dos pioneiros eram catedráticos. A ruptura com essa ordem verticalizada dependeria da trajetória social e individual de cada um – não se pode desconsiderar isso na *defesa efetiva* pela democratização educacional²⁶).

Ela faz uma categorização dos três fundadores da ANPAE: um é tímido (não se interessava por teoria), Brejon; outro, um prático (assumiu vários cargos), Mascaro; e um teórico, Querino Ribeiro (se se tiver que escolher um único fundador, percebe-se em seu discurso

aceita como professora e eu era recém-formada, era nova ainda. Mas o professor Brejon já tinha uma certa postura, o professor Mascaro também... Eles tinham uma identidade de interesses muito grande, não havia dissensões entre eles, porque o professor Querino era uma pessoa tremendamente conciliadora e pra frente. Ele foi meu orientador e ele era uma pessoa que não tolhia ninguém, mas, ao contrário... durante muito tempo nós ficamos assim”.

- 26 Não se pode desconsiderar na análise a “estrutura imaginária” no ensino superior e nas futuras universidades a “cátedra” e seus “catedráticos”. Para Fávero (2000), “no Brasil, os privilégios do professor catedrático constituem uma aquisição histórica, apresentando-se o regime de cátedra como o núcleo ou “*alma máter*” das instituições de ensino superior, a partir de 1808, quando do Príncipe D. João VI”, e “a ideia de cátedra contida no Estatuto das Universidades Brasileiras ganha força com as constituições de 1934 e 1946. Na primeira, são estabelecidos os seguintes requisitos: garantia da liberdade de cátedra; vedada a dispensa do concurso de títulos e provas no provimento dos cargos do magistério oficial; garantia aos professores nomeados por concurso para os institutos oficiais da vitaliciedade e da inamovibilidade nos cargos e, em casos de extinção da cadeira, o professor seria aproveitado (arts. 155 e 158)”. A Cátedra foi extinta não pelos desejos dos docentes (ou dos seus assistentes) que se sentiam “oprimidos”, mas pela ditadura, pelo uso da força, criando os departamentos com o Decreto-lei nº 252, de 28.02.1967. As Cátedras eram masculinas, absolutamente. Com a LDB de 1961, a autora observa que “a figura do catedrático pode parecer mais fluida, menos precisa em termos legais, mas não menos atuante ou diminuída em seu prestígio e poder”.

que ele seria o escolhido pelo conjunto dos discursos fundadores). E mais: diferencia a ANPAE de antes (de estudos e profissional, deduz-se) e de hoje (mais política): “formavam uma equipe muito mais entrosada do que é hoje. Hoje em dia está mais política a ANPAE, não é?”. Para completar, reafirma sua representação de valores sobre a entidade e os fundadores:

Mudou... E não é bem mais voltada, como era na época do Antônio Pithon, que era da Bahia, e o professor Mascaro e o professor Querino. O professor Querino não era um lutador dentro da área da Administração como foi o professor Mascaro, sabe... O professor Querino escrevia e o professor Mascaro foi mais para o prático da Administração... Porque ele exerceu o cargo de diretor do INEP durante um tempo, e do Centro Regional, dentro do INEP, e depois ele continuou como diretor de faculdades (ARF, 2012, p. 164).

A admiração volta a ser a tônica para Querino Ribeiro: “o professor Querino criou um ambiente muito bom dentro do departamento. Nós tínhamos um entrosamento muito grande e tínhamos muito entusiasmo pela administração, um entusiasmo pelos nossos cursos”.

Outro depoente, José Augusto Dias, que conviveu com os fundadores, contemporâneo da depoente anterior, ressalta a importância de Querino por sua relação acadêmica: ele era o seu orientador. Mascaro, por sua vez, “devia muito” a ele, e justificou isso com o fato de ter sido “chamado” “para fazer as tarefas. Uma delas, por exemplo, foi a de fazer uma viagem para os Estados Unidos, acompanhando o Reitor e professores da Universidade de Brasília”.

O depoente complementa realçando o espaço profissional concedido por esse professor a ele, e sua dívida de gratidão.

Então, uma das primeiras viagens internacionais que eu fiz foi por indicação do professor Mascaro. Ele me pôs, por exemplo, na primeira comissão que estava estudando a reforma do ensino, que resultou na Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, criação do Ensino de 1º e 2º Graus e eu ia para o Rio de Janeiro participar das reuniões lá (ARF, 2012, p. 171).

Esse débito foi reafirmado várias vezes com os docentes já citados durante a entrevista²⁷ (ARF, 2012, p. 171-172).

João Gualberto de Carvalho Meneses, outro depoente, ressaltou a amizade com Querino e Mascaro, laços muito mais pessoais que a rígida estrutura catedrática – Mascaro, professor Assistente e ele, professor Instrutor. Tanto ele como os depoentes anteriores destacaram uma integração com Querino (com o “temperamento dele”) e com a personalidade aberta (“muito brincalhão, e todo dia tinha uma história pra contar”) desse professor, especialmente por terem frequentado a casa dele, não existindo formalidades entre todos²⁸ (ARF, 2012, p. 175).

27 E, assim, eu devo muito da minha carreira em primeiro lugar ao professor Querino, que foi meu orientador, e ao professor Mascaro porque ele criou uma série de oportunidades que resultavam até em viagens. Eu fui, por exemplo, coordenador de um curso da OEA que havia, na época, no CRPE – Centro Regional de Pesquisa, mas depois passou para a própria Faculdade. Então eu fui, por indicação do Mascaro, coordenador desse curso de Supervisor e Administrador da Educação para a América Latina. Enfim, uma série de oportunidades muito importantes para minha carreira eu devo ao professor Mascaro”.

28 “A cátedra não funcionava em forma de departamento, não, mas o Querino e o Mascaro eram bastante liberais e nós nos dávamos muito bem, com todo o

João Gualberto evidenciou, como José Augusto, a importância de Mascaro na sua formação profissional, “abridor de portas”, introduzindo-o na ANPAE e no MEC²⁹, enfatizando o forte laço com tal professor: “E foi assim durante toda a vida: sempre acompanhando o Mascaro nas atividades que ele tinha e que também nos levava. Ele era um homem dinâmico e, na classificação do Querino, ele era ‘intergalaxial’”³⁰ (ARF, 2012, p. 176).

Outro momento foi na entrevista de João Gualberto e José Augusto, quando o segundo chamou a atenção para o fato de que Querino “se ressentiu um pouco com isso por ele, [com a aproximação de Brejon com a Filosofia], de certa forma, deixar em segundo plano

respeito que tínhamos por eles, mas, na verdade, nós tínhamos uma amizade de frequentar casa, de jantarmos juntos. Então, não era um catedrático que estava lá na cátedra, ainda mais o Querino, com o temperamento dele, muito brincalhão, e todo dia tinha uma história para contar, ou um fato ou uma anedota, e o Mascaro era, também, uma pessoa muito afável, de modo que nas reuniões as decisões não eram decisões de cátedra”.

- 29 “Então, o que aconteceu com o José Augusto aconteceu também com todos os outros, ou seja, o Mascaro foi presidente da ANPAE e me levou como secretário, depois transformou em cargo de secretário geral, aí eu fui o presidente dos secretários na ANPAE. Então, todo o período em que o Mascaro foi o presidente eu fui o secretário. O Mascaro era muito ligado ao MEC, ao Ministério da Educação, e, também, àquelas figuras da educação daquele momento. Ele era indicado para aquelas análises de propostas de cursos e de faculdades e, então, ele era nomeado presidente e eu era nomeado secretário, aonde ele ia eu ia atrás”.
- 30 Adiciona novas informações sobre seu laço social com Mascaro e Querino: “Então eu fiz a minha Livre-Docência em Franca e o Querino e o Mascaro fizeram parte da minha banca de Livre-Docência da UNESP. Meu diploma é da UNESP, a primeira Livre-Docência da UNESP, que foi em março de 1977, e a UNESP começou em 1977. O Manoel presidiu a banca e veio uma professora do Rio de Janeiro e mais uma professora de Belo Horizonte. Então o Mascaro me acompanhou nessas atividades e eu tenho divulgado o trabalho dele. Tem um capítulo que eu escrevi sobre o Mascaro em que eu digo que eu o considero o fundador da disciplina Economia da Educação. Ele fez as primeiras pesquisas quantitativas e qualitativas, levantando dados e valores aplicados em Educação no município de São Paulo”.

o pessoal da Administração”. João Gualberto interrompeu (e nota: “o problema é que você está falando sobre um período muito difícil para a universidade”) e observou que ele foi envolvido nas greves e chegou a participar de comando de greve, sugerindo, implicitamente, que a Filosofia estava próxima da ditadura – destaca, também, que Darcy Ribeiro foi afastado do cargo de reitor³¹.

Myrtes Alonso também demonstrou seu afeto com seus fundadores, Querino e Mascaro, informando ter participado do I Simpósio Nacional, como aluna. Após a sua conclusão do curso, continuou mantendo os laços com os respectivos docentes. Em 1961, “por indicação do professor Querino”, assumiu postos de docente na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara e, em 1964-5, foi convidada por esses docentes para trabalhar no INEP, no CRPE, Centro Regional de Pesquisas Educacionais, onde “já trabalhava a Prof^a. Bortoletto, com quem deveria me associar para a realização de um novo tipo de trabalho de natureza especial, relevante, na época, porém, sem vinculação direta com a Universidade”.

31 “O problema é que você está falando sobre um período muito difícil para a universidade. Em 1963 eu tinha sido membro do comando da greve do magistério, que durou mais de três meses e, mais ainda, era um movimento contestatório. Eu sou, até hoje, sócio do Centro do Professorado Paulista, sou membro do Conselho Superior. Então, a minha atividade era muito ligada aos movimentos sindicais, movimentos reivindicatórios do magistério. Na primeira greve de professores que teve no Brasil eu fui membro do comando. E isso também criava, especialmente nesse grupo da Cadeira de Filosofia, uma certa resistência, porque esse grupo era muito mais ligado... Você imagina só: o Laerte foi nomeado Reitor da Universidade de Brasília, por ato do Presidente Castelo Branco, em 1965. O primeiro Reitor saiu, que foi o Darcy, entrou o segundo Reitor, que era o professor Zeferino, e aí o Zeferino também não quis ficar mais, devido ao movimento do regime militar, e foi nomeado o Laerte”.

Essa passagem pelo INEP intensificou “bastante” seus laços com eles, sendo um “período intenso de atividades, mas que me trouxe muitos ganhos pessoais e ampliação do meu horizonte profissional”. Apesar de destacar esse lado de ganho profissional/pessoal, ela ressalta que conhecê-los (“suas qualidades pessoais e seu modo peculiar de agir”) foi a “maior revelação”, marcando de “forma decisiva a minha vida acadêmica”. Dentre os professores, ela enaltece o Prof. Querino, reafirmando o seu lado de docente (“são inúmeras as recordações que ficaram, os conhecimentos adquiridos, mas, sobretudo, o significado do que é ser professor” e pesquisador: “O caráter pioneiro de suas obras marcou o surgimento da Administração Escolar no Brasil e são referências necessárias, ainda hoje, para quem se inicia nesse campo de estudos. Sua influência foi decisiva a ponto de criar uma “escola” que se expandiu ao longo de várias gerações”.

Myrtes Alonso ainda encontrou substantivos e figuras de linguagem para qualificar Querino Ribeiro (“entusiasmo” – sinalizando para paixão ardente, arrebatamento, excitação exagerada - e brilhantismo, como ser perfeito, excepcional), o que deve fortalecer sua confiança nele, realçando sua ligação aberta de docente com alunos:

Um professor que não se limitou a revelar seus méritos como professor, especialista em sua área de conhecimento, mas também, e sobretudo, como ‘educador’, estabelecendo uma relação de profundo respeito e amizade, que chegava a ser quase paternal, com os seus alunos. Essa aproximação com o estudante num ambiente acolhedor, por ele criado no exercício de sua profissão, conseguiu aproximar os alunos da disciplina e fazer com que descobrissem nesse campo de estudos o seu lado

intrigante, fator instigador de que necessitavam para o seu encaminhamento futuro. O seu entusiasmo pela disciplina acabou contagiando os alunos que descobriam aí um caminho ainda pouco explorado, embora promissor (ARE, 2012, p. 187).

João Gualberto C. Meneses (2007), quando se refere a José Querino Ribeiro, coloca-o como “um completo e perfeito EDUCADOR”, e, também, como “um excepcional modelo de ser humano” (MENESES, 2007, p. 544-545).

Benno Sander (2011), nos 50 anos da entidade, destacou, sem usar a sinonímia, que é “preciso dizer a verdade”, “revelar”, que, apesar de homenagear os pioneiros, ele “confessa” “que, na minha juventude, não conheci o movimento que conduziu ao estabelecimento da Anpae. Era então estudante de letras...”. Em sua narrativa em torno da ligação com a ANPAE, declarou forte afeto à entidade, a partir da primeira presidência que assumiu, em 1976: “a Anpae entrou na minha vida para nunca mais sair. Ou melhor, eu entrei na vida da Anpae e continuo nela até hoje”. Novamente, ligando o passado ao presente e vice-versa, recorreu à metáfora de jogo, de disputa para comunicar esse laço: “Minha leitura, em grande parte uma leitura de leituras anteriores, visa recordar o passado para analisar o presente e preparar a torcida organizada para continuarmos a caminhada” (SANDER, 2011, p. 351).

Complementarmente, Sander recorreu ainda à imagem de “ameaça” (“coragem”), metáfora de certa forma presente (obstáculos, adversidades, ameaças) em todos os anpaeanos analisados aqui, sobretudo quando afirma: “os mestres pioneiros tiveram a coragem e o espírito público de escrever o capítulo fundacional em 1961”. Dez

anos após, utilizou novamente metáfora associada à natureza (“boas sementes em terra fértil”) – pura e bela – para se referir aos pioneiros: “o trabalho inicial dos mestres fundadores lançou boas sementes em terra fértil para uma trajetória frutífera de 50 anos de vida. São 50 anos marcados por um compromisso com a promoção humana, a inovação pedagógica e a mudança social e educacional” (SANDER, 2011, p. 353).

João Gualberto de Carvalho Meneses (2012), em outro texto, escrito especialmente para o aniversário da ANPAE, demonstrou sua gratidão a Carlos Mascaro ao identificar nele “um modelo de ser humano a ser seguido pelo seu caráter, por seus ideais democráticos e pela solidariedade humana”, destacando essas qualidades não pela representação, mas pela comprovação, “sempre demonstrados”. Ele identificou na “velha guarda” de docentes “os idosos e sisudos”, aqueles que assumiram a burocracia da educação do mesmo modo que Mascaro assumiu, como integrante da “Velha Guarda” – essa caracterização é importante destacar, já que Mascaro não é associado diretamente, individualmente, negativamente, caricaturalmente à “Velha Guarda”, ainda que sua “figura” institucional fosse “sisuda”.

Gualberto Meneses interpretou e explicou a ascensão de Mascaro na vida profissional “por sua extraordinária capacidade de trabalho”³². Curiosamente, em vários momentos, fez citações de

32 Identifica os seguintes cargos administrativos: foi Diretor-Geral do Departamento de Educação, da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo; membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo. Na Administração Federal foi Diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais “Prof. Queiroz Filho”, do INEP, em São Paulo; Diretor-Geral do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), do Ministério da Educação.

datas para registrar com precisão o período histórico, contudo os cargos no período da ditadura não foram explicitados, como, por exemplo, no INEP, onde assumiu uma função durante um período de três anos, de 12 de julho de 1966 a 14 de abril de 1969. A ditadura civil-militar realizou três conferências educacionais, a primeira, em abril de 1965; a segunda, em 1966, em Porto Alegre; e a terceira³³, em Salvador, já sob a participação de Carlos Mascaro, pelo INEP, e por meio do decreto, presidida pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura.

Meneses (2012), em certo momento de seu texto, afirmou que Carlos Mascaro “foi um dos pioneiros da defesa da municipalização do ensino, sem deixar de mostrar seus riscos e dificuldades”. A forma que Gualberto Meneses expôs sua opinião não é confirmada pela pesquisa de Arf (2012), já apresentada anteriormente, ao abordar que Carlos Mascaro entrou em choque com Anísio Teixeira, este sim, um municipalista, já que Mascaro achava que os políticos municipais não mereciam confiança ao assumirem a educação como prioridade. Os exemplos contemporâneos, para Carlos Mascaro, desmentiam a confiança que devia ser depositada no poder local.

João Gualberto Meneses também afirmou que Carlos Mascaro tinha uma produção significativa, entre as quais estão os artigos para a imprensa diária. Na pesquisa feita nas edições do jornal *Folha*

33 O Documento-Referência da CONAE 2010 (Conferência Nacional de Educação), *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação*, não faz referência a essas conferências da ditadura civil-militar, apenas àquelas das décadas de 80, a da “redemocratização”. “Na década de 80 foram realizadas seis Conferências Brasileiras de Educação (CBE), sendo: I CBE, 1980 – São Paulo; II CBE, 198 – Belo Horizonte; III CBE, 198 – Niterói; IV CBE, 1986 – Goiânia; V CBE, 1988 – Brasília; e VI CBE, 1991 – São Paulo” (p. 5) Conferir: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf.

de São Paulo foram encontrados artigos de sua autoria a partir de setembro de 1972 até julho de 1973, sendo seis no primeiro ano e dois no segundo. No jornal *Estado de São Paulo* foram encontrados artigos a partir de 1974 até 1985, sobretudo na seção cartas de leitor e em artigos.

No artigo “Reforma e ensino pago”³⁴, Mascaro é contrário à gratuidade, ele considerou a lei nº 5.692/71 com “caráter nítida e construtivamente revolucionário [...] que se vá extinguindo o ensino dualista, deixando para trás as tradicionais estruturas pedagógicas inspiradas em modelos europeus”. Contudo, após essas flores, afirmou que “ainda é muito cedo para a manifestação de juízo apreciativo capaz de expressar, validamente, o sucesso ou o malogro”. Ele escreveu esse artigo um ano após a promulgação da lei, ou seja, no aniversário da lei “revolucionária”, e destacou no primeiro parágrafo “desde que efetivamente executada”, ficando vaga tal observação, já que era “destinada a marcar o mais agudo ângulo de inflexão em linhas de diretrizes da Política educacional”. Afirmou ser “leviandade” esperar “resultados”, “quando mal está iniciado o estudo das providências que devem ser adotadas para a realização do sonho do legislador”. Recorreu à imaginação e à realidade como planos complementares, para se pensar a reforma, a primeira, “acelerada e criadoramente na descoberta das fórmulas adequadas” e “pés em terra firme”, em todos os níveis da educação. A lei só seria eficaz se o “professorado, bem como por todos aqueles que têm o encargo direto e imediato de verdadeiramente orientá-lo, esclarecê-lo, estimulá-lo do ponto de vista profissional” – a “consciência”, nesse caso, pesa mais do que a “ciência”. Ele chamou atenção para a necessidade de compreensão

34 REFORMA e ensino pago. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 27 ago. 1972. Segundo Caderno, p. 23.

dos dispositivos disponibilizados, entre eles o “financiamento”. Chamou também atenção de que não somente o Estado (federal, estadual e municipal), mas todos juntos, a família, os empresários e a “comunidade em geral”, “entrosarão recursos e esforços para promovê-la e incentivá-la”. Para ele, esse capítulo, deixou claro até “onde vão os deveres do Poder Público”, isto é, “das empresas, das famílias e das comunidades, na obra da educação, visando o estabelecimento dos respectivos limites e responsabilidades”.

Na democracia ocidental, advoga ele, “estamos longe de ver aceito o monopólio estatal da educação, com as sabidas consequências nesse, como em outros terrenos, de todas as formas monolíticas, altamente inconvenientes para a coletividade consumidora”. Para ele, educação integral para todos (como alguns defendem “entusiasticamente”), gratuitamente, “implica, porém, em saber como ela poderá vigor no Brasil, em benefício de todo o povo, sem o menor resquício de discriminação, o que ainda não vimos objetivamente demonstrado”. Ele acrescentou que educação não é direito, mas “serviço caro”, “pago, diretamente pelos que as recebem, ao preço do mercado, ou pelo povo, indiretamente, por meio dos impostos”. Alguns tinham que “sacrificar-se”, pagando a escolarização. Conforme seu raciocínio, o estabelecimento expansivo de ensino gratuito integral para todos acarretaria “inegável ônus para o povo em geral que vai pagá-la através de impostos indiretos, para que dele continue usufruindo os benefícios que os que já gozam dos privilégios inerentes às condições econômicas de que desfrutam na sociedade”.

Ora, a questão da “consciência”, ou a sua falta, fazia com que ele argumentasse sobre a leviandade em analisar o mérito ou não da lei, e que ele advogava ser o problema. Na verdade, esse era

seu posicionamento político, sobre se a educação seria direito ou não, se a educação seria para todos ou não. A psicologia recorrida aqui transfere à “comunidade geral”, aos “pais” e ao Estado a não concretização plena da “lei revolucionária”, já que faltavam os recursos necessários. Conforme ele, a culpa não foi da lei se os seus resultados não foram alcançados, mas da psicologia dos envolvidos.

Três anos após, em 1975, na SBPC³⁵, o jornal informou que Carlos Mascaro participou de uma mesa que defendia o ensino pago. A mesa foi composta por José Carlos Araújo Melchior (USP), coordenador da mesa, reverendo Borges dos Santos Júnior (Conselho Estadual de Educação /SP), Rubens Bernardo (Associação de Professores do Estado de São Paulo) e Edilia Garcia (secretária de Educação e Cultura, que não compareceu). O título da matéria é “Em defesa do ensino pago, no encontro”. De acordo com o jornal,

a defesa do ensino pago para aqueles que dispõem de recursos suficientes, a proposta da criação de uma taxa tributária a ser estabelecida nas escolas públicas para os que podem pagar, a idéia da transformação das escolas particulares em empresas e a necessidade urgente de o governo destinar mais verbas para a Educação - foram os pontos básicos das exposições apresentadas pelos participantes da mesa-redonda que abordou o tema ‘Financiamento da Educação no Brasil: Sistema Público e Escolas Privadas’ (FOLHA DE SÃO PAULO, 1975, p. 21).

O coordenador da mesa, segundo o jornal, defendeu que o “Estado não tem recursos para educar todos os desprovidos dos meios,

35 EM DEFESA do ensino pago, no encontro. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 21, 17 jul. 1975.

e acredita que somente através da cobrança de taxas significativas dos mais abastados será possível solucionar o problema da educação brasileira”.

Em 1982, em texto extenso, agora no jornal *Estado de São Paulo*, onde tomou toda a página do jornal, voltou a defender o ensino pago³² – não se deve esquecer que ele foi diretor da Faculdade Oswaldo Cruz, em 1983 (não se sabe de quando a quando) e colocou a polícia judicialmente para que os estudantes desocupassem o prédio sob luta contra o valor do reajuste de 60,5%. Carlos Mascaro, nesse sentido, foi coerente com suas posições.

Ele iniciou o texto dizendo que o debate que vinha ocorrendo sistematicamente na imprensa, nos meios políticos e educacionais, sob ensino pago e gratuito, era uma “perlenga” (“refrão quente de atualíssima perlenga”), algo fútil, vazio de sentido. Para ele, o tema foi um “velho problema”, já que “as soluções brasileiras nunca deixaram de refletir modelos inspirados em concepções alienígenas de educação, adotados em nações de formação democrática do mundo ocidental”. Fazendo referência aos defensores da gratuidade de ensino, ele disse que “somos induzidos a crer estarmos todos contribuindo para o contínuo protelar de uma definitiva indispensável decisão. Enquanto isso, nada é feito para evitar que a opinião nacional se perca em meio às confusões...” (MASCARO, 1982, p. 30).

Conforme Mascaro (1982),

são raras as manifestações de professores ao ensino pago; Zeferino Vaz, o saudoso dinâmico fundador da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto e fundador e ex-reitor da UNICAMP, já se havia

declarado ‘solidário com o MEC na política de ensino pago para os filhos de família abonadas que podem pagar’ [...] Para Rômulo Pieroni, ex-diretor do Instituto de Energia Atômica, ‘o ensino superior deve ser pago’, podendo assim, criar condições para que seja mais eficiente’ (MASCARO, 1982, p. 30).

Foram citados vários defensores do ensino público, inclusive o ANDES-SN, o CMOP (Confederação Mundial) e a UNE, em que, “em face da anunciada intenção do MEC, não tardou a reação estudantil. O presidente da UNE, tachando de reacionária e impopular a política do governo, afirma estar o projeto vinculado ao plano governamental de privatização de ensino superior” (MASCARO, 1982, p. 30).

Nos “regimes totalitários”, segundo ele, onde as nações que estão “submetidas” a um sistema de educação monopolizado pelo Estado, “o acesso às escolas resulta menos do reconhecimento de qualquer direito, do que de planos autoritariamente estabelecidos”. Argumenta-se que pouco se sabe sobre a gratuidade nos países de inspiração liberal democrática. Cita-se os EUA, onde o ensino de 1º e 2º graus é gratuito e de altíssima qualidade, porém “o ensino superior não é, nem nunca foi gratuito, sendo aliás, de custo elevado, sem embargo do grande número de estudantes que obtém bolsas integrais” (MASCARO, 1982, p. 30). Por outro lado,

nos padrões vigentes de educação nas democracias ocidentais, representadas pela Inglaterra, França, Alemanha e Suécia, a prática dominante no que se refira a gratuidade não parece ter extensão que se propala como característica dos respectivos regimes sócio-políticos (MASCARO, 1982, p. 30).

Nem os defensores intransigentes da escola pública, como Anísio Teixeira, negaram a parcialidade da gratuidade, conforme afirmou Carlos Mascaro.

Embora muitos desses educadores houvessem assinado dois manifestos nesse sentido, em 1932 e 1960, em nenhuma oportunidade havia sido negada validade ao pretexto constitucional da gratuidade limitada, isto é, em todos os graus do ensino, apenas os carentes de recursos (MASCARO, 1982, p. 30).

Apenas Castelo Branco, de todos os governos militares, logrou cumprir o plano de metas: “Assinale-se que ao longo desse primeiro período de governo militar, marcantes e deliberados esforços foram realizados no sentido de continuidade a ser assegurada à política de educação em suas linhas gerais definidas no PNE I” – elogiou (“superior visão e lúcida atuação”) por tal feito, Raymundo Moniz de Aragão e Carlos Pasquale.

Para Carlos Mascaro, a gratuidade do ensino superior está vinculada e subordinada diretamente ao atendimento total à educação elementar. Taxativamente, ele afirmou que “não há como considerarmos razoável devamos e possa o país incluir na legislação específica e nas praxes da rotina escolar a gratuidade indiscriminada no ensino, quando ainda não conseguimos resgatar o imenso déficit contraído com as gerações titulares do direito à educação elementar compulsória”.

Em abril de 1983, um ano após o texto anterior, Carlos Mascaro (1983) voltou ao tema do ensino pago, em sua defesa, afirmando que “continua causando-nos surpresa a insistência com que estamos

vendo o problema da ‘gratuidade’ ser apresentado sob discutíveis aspectos limitados e limitativos em relação à pleiteada ‘reforma universitária’ [...]”³⁶.

Mascaro complementou afirmando que:

Essa atitude só pode ser consequência de não estarmos atentando, tanto quanto o desejado, para o fato de o atendimento a essa pretensão representar expressa desobediência à Lei Magna, renegando-se, também, por essa via, princípios defendidos por grandes educadores (MASCARO, 1983, p. 33).

A manutenção da defesa da gratuidade, para Carlos Mascaro,

surpreende, pois que nos induz a admitir a não estarem os proponentes informados das condições reais do ensino público no Brasil, cuja manutenção, no presente momento, representa, em última instância, a negação dos benefícios da abertura democratizadora da sociedade, que depende, fundamentalmente, de princípios normativos seguros nas reformas educacionais para correção dos desvios ‘sui generis’ estágio atual de desenvolvimento dos sistemas de ensino no País. Só por equívoco pode ser encarada como expressão da justiça social, desde que se admita ignorarem, os corifeus dessa idéia generosa... (MASCARO, 1983, p. 33).

36 REFORMA universitária, ensino pago e outros problemas – II. **Estado de São Paulo**, São Paulo, p. 33, 21 abr. 1983.

Em 1984, conforme o jornal o Estado de São Paulo³⁷, no Congresso da SBPC, Carlos Mascaro voltou a defender o ensino pago no ensino superior (“a solução é cobrar o ensino nas escolas superiores oficiais”) no momento em que os professores do ensino superior (ANDES) estavam há 55 dias de greve sem que o Ministério da Educação, sob a responsabilidade de Esther Ferraz, sua superiora no Estado de São Paulo e no MEC, e exige a “reabertura das negociações em torno das reivindicações” por “reajuste salarial, reajuste semestral e maiores verbas para a universidade pública”. O ANDES estava presente, também, neste evento da SBPC, denunciando a falta de negociação com o Ministério da Educação, e junto ao “Comitê em Defesa da Universidade Pública, Gratuita e Democrática”, informou o jornal que foi

formado ontem e integrado entre outros intelectuais pelo presidente da SBPC, Crodowaldo Pavan, Mário Schemberg, José Arthur Gianotti, Francisco Weffort, distribuiu um manifesto criticando a política ‘antisocial, antinacional e anticultural’ do governo (ESTADO DE SÃO PAULO, 1984, p. 9).

Um ano após o artigo de Carlos Mascaro, em julho de 1973³⁸, ele fez louvor à lei como expressão de uma reforma “histórica”, mas fracassada. Sem anunciá-la, apareceu implícita, o que possibilitou perceber a “diversidade” e a “complexidade dos problemas levantados”, o “despreparo para adesão a inovações”, sendo “natural em uma

37 ENSINO pago. **Estado de São Paulo**, São Paulo, p. 9, 10 jul. 1984). COMISSÃO pedirá ao MEC reabertura de negociação. **Estado de São Paulo**, São Paulo, p. 9, 10 jul. 1984).

38 EDUCAÇÃO, meta número um (II). **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 15, 22 jul. 1973.

sociedade no fundo essencialmente patrimonialista, pouco afeita a mudança e nada propensa a aceitá-las”. Logo, o problema não estava na lei, mas na sociedade brasileira. O autor deslocou o problema do financiamento para os problemas técnico-administrativos e de interesses. Tanto os Conselhos Federal e Estadual se esforçavam para elaborar uma legislação curricular e administrativa para esse novo tempo, no entanto, “convenhamos, porém”, ressalta o autor,

que não basta apenas ação normativa dos Conselhos e o empenho das Secretarias da Educação [...] tarefa de não fácil execução pelas suas mil implicações de ordem técnica e administrativa, envolvendo as múltiplas obrigações e os, por vezes, contraditórios interesses de alunos e suas famílias, professores e autoridades escolares nos diferentes escalões dos sistemas de ensino (MASCARO, 1973, p. 22).

Todo o Poder Público, executivo e legislativo, incluindo também a imprensa, devia se unir, “aliassem”,

com o propósito de assegurar as melhores condições de acolhimento, pela opinião pública esclarecida, das inovações de sentido genuinamente revolucionário a serem introduzidas sob a égide do novo diploma, na ordem educacional vigente, substituindo velhas por novas estruturas, capazes de imprimir à educação maior poder dinâmico na construção da Grande Sociedade democrática brasileira (MASCARO, 1973, p. 22).

Segundo o próprio autor, em 1965 existiam 553.443 matrículas na primeira série do antigo ensino primário; em 1972, na oitava

série, chegaram apenas 156.840 crianças, sete anos após o governo “revolucionário”. Ele terminou seu artigo retirando a responsabilidade do Estado e colocando-a, provavelmente, na Grande Sociedade, inclusive responsabilizando-a pela existência desses dados, conforme a seguinte questão: “diante de tão-significativa e eloquente realidade, quem afinal ousará negar que Educação é mesmo nossa meta número um?”.

Em 10 de setembro de 1972, Carlos Mascaro retornou ao tema da lei nº 5.692, que discutia a “municipalização”³⁹. Para ele, a lei se preocupou em valorizar a municipalização nas suas responsabilidades com a Educação. Após expor alguns artigos (58 e 59) da lei, afirmou: “parece-nos claro o propósito de atribuir ao Município responsabilidade bem definidas no que tange às formas de expansão do ensino de 1º e 2º graus dentro dos princípios de corresponsabilidade solidária, descentralização, de planejamento integrado [...]”. A pressuposição que comandou o discurso de Carlos Mascaro foi a de que a ditadura civil-militar teria sido “democrática”, considerando a lei como sua expressão e seus formuladores, “animados” por sensibilizarem os municípios para essa nova jornada na educação. Afirmou ele: “[...] se alcance, no mais breve prazo possível, duas metas essenciais à verdadeira caracterização do regime democrático – a da universalização das oportunidades de livre acesso da população da faixa etária de 7 a 14 anos [...]”.

Se antes recorreu ao adjetivo “democrático” para identificar a ditadura civil-militar, em seguida, utilizou o substantivo feminino por conta do seu efeito, do seu ato (“democratização”). Assim ele expôs: “[...] dentro dos princípios de corresponsabilidade solidária, de

39 MUNICÍPIO e Ensino – I. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 15, 10 set. 1972.

descentralização, de planejamento integrado [...] e de democratização educacional, inspiradores da sistemática adotada na Lei [...]”. Apesar de ter expressado concordância com a municipalização, o início do seu texto revelou uma crítica em defesa da municipalização: identificou, historicamente, que Anísio Teixeira (o “idealismo”) veio defender essa posição desde a década de 50. Sabe-se que em sua tese de doutorado ele demonstrou resistência à municipalização, contrapondo-se à posição de Anísio Teixeira. Sobre isso, ele disse: “a seguir, descrevia com carinho comovedor, a fórmula engendrada pela sua inteligência e seu idealismo [...]”. Esse “idealismo” de Anísio Teixeira estava, também, ligado a uma “devoção” “apostolar”: “[...] não se pode esquecer o quanto em seu favor pregou, com infatigável consagração apostolar o saudoso Anísio Teixeira” (provavelmente assassinado pelo governo que ele defendia). De forma elegante, com esse elogio, “idealismo” e “devoção apostolar”, se distancia de Anísio Teixeira com sua compreensão científica da administração.

O autor, em sua conclusão, pareceu assumir, implicitamente, o fracasso da lei ou sua impotência em não ter sido realizada plenamente. Por isso, transferiu a culpa aos que dirigiam os municípios, referindo: “como se sabe, porém, não é fácil, por razões perfeitamente compreensíveis, obter que os Municípios na sua grande diversidade voltem suas vistas para um problema pelo qual as autoridades locais têm sempre demonstrado escasso interesse...”.

Em 24 de setembro de 1972⁴⁰, 14 dias após o texto anteriormente analisado, ele retornou à questão, culpando as “tradições e os costumes” e recorrendo ao argumento de variável causalista de “a”

40 MUNICÍPIO e o Ensino (II). **Folha de São Paulo**, São Paulo, 24 set. 1972. Segundo Caderno, p. 20.

(positivo) sobre “b” (negativo). Ele disse, citando como exemplo concreto a reforma fiscal encaminhada pelo Marechal Castelo Branco:

[...] sistemática e progressiva política descentralizadora, esbarram nas tradições e nos costumes que vêm, em sentido oposto, impedindo as transformações e mudanças julgadas úteis ao pleno desenvolvimento da Nação, nos diversos setores em que a sua vida se desdobra nos planos do social, do econômico, do financeiro, do administrativo e do educacional (MASCARO, 1972, p. 20).

Posteriormente, retomou o discurso sobre o obstáculo das “tradições” de “sólidas e profundas raízes”, de “escassa educação cívica das populações” para justificar sua frustração. Para ele,

em consequência de velhos hábitos dominantes em substancial maioria das células municipais, nas quais o exercício do poder é mais uma usurpação do que um mandato, em razão da escassa educação cívica das populações [...] será longo o percurso, e haverá muito o que fazer no campo do proselitismo (MASCARO, 1972, p. 20).

Criticou os municípios por não aplicarem os recursos à educação, conforme o estabelecido na Lei, e defendeu a aplicação da lei que estabelecia a intervenção no município, citando o ministro da ditadura civil-militar, Vitor do Amaral Freire, sobre os “abusos e as indisciplinas financeiras”. Além disso, chegou a cumprir com as obrigações mínimas que competiam aos municípios, fortalecendo um “autêntico sistema de ensino” como “alicerce indispensável à

educação popular democratizadora efetiva do regime”. Destacou que foi “bastante reduzida a participação do governo local na manutenção e no desenvolvimento do ensino primário, tanto sobre o prisma da quantidade como sob o aspecto da qualidade, no conjunto da situação nacional” (MASCARO, 1972, p. 20).

Observa-se que quando Carlos Mascaro tratou do efeito “democratizador”, ele fazia referência à gestão de sistema, que não funcionava bem porque existiam as “tradições”. Falou-se de “municípios”, não de trabalhadores, de povo. O sujeito social foi designado por ele, genericamente e abstratamente, como “populações”, “opinião pública”, “grupos populacionais urbanos” e “consciência cidadã”. Esse sujeito também aparecia para receber os benefícios da Lei nº 5.692 ou como simples objetos passivos do discurso.

Havia uma representação excessivamente negativa sobre os políticos (eram eles quem atrapalhavam se juntando às tradições) – talvez, aí, juntamente com sua ideologia científica de administração, assumiu o caminho da ditadura civil-militar. Não se deve esquecer que na lógica dele e dos pioneiros que assumiram a “administração científica clássica”, a democracia não era e nem podia ser um conceito central, já que seus pressupostos estavam alicerçados na eficiência, na racionalização dos processos, das coisas e dos homens (impedido aqui pela “tradição”). Administração nessa lógica é a *ciência* da administração (racionalização, utilitarismo). Antes de ocorrer a descentralização que a ditadura realizou, ele defendeu e implementou a *desconcentração*, tendo em vista que a ditadura civil-militar estava *centralizada*. A “transição democrática” defendida pela ditadura foi *lenta e gradual* - do centro para a “periferia”, nesse ritmo *definido pelo centro*.

Se Carlos Mascaro jorrava louros sobre essa lei, Demerval Saviani, não. Para este, o estudo da lei induzia uma problematização: “não basta ater-se à letra da lei; é preciso captar o seu espírito. Não é suficiente analisar o texto; é preciso examinar o contexto. Não basta ler nas linhas; é necessário ler nas entrelinhas”. Ele chamou atenção de que essa reforma ocorreu na “euforia” (a do milagre brasileiro) do governo Médici, e que se “as manifestações, se não desapareceram, [foram] bem mais moderadas” – foi um dos momentos mais duros da ditadura, com imprensa proibida de se manifestar sobre qualquer questão de resistência à política vigente (como ocorreu em 1968), com perseguição implacável às organizações de resistência, com assassinatos e torturas, etc.

De certa forma, argumenta o autor, essa foi uma resposta às lutas que surgiram em 1968 no meio universitário, por parte dos docentes e discentes. Seria como “façamos a reforma antes que outros a façam” – os estudantes estavam ocupando as universidades e instalavam cursos pilotos. Para ele, na análise do contexto, ele ressaltou: “A Revolução de 1964 aparece como um divisor de águas. Revolução traz a idéia de ruptura” (SAVIANI, 1996, p. 146, 149). Segundo ele, no campo político houve sim “ruptura”, no campo econômico, não. Logo, “a ruptura política foi necessária para preservar a ordem sócio-econômico, uma vez que a persistência dos grupos que então controlavam o poder político formal [João Goulart] tendia a uma ruptura no plano sócio-econômico”. Ele argumentou ainda que “se no plano sócio-econômico houve continuidade, compreende-se que se constate uma continuidade também no plano educacional. E essa continuidade está refletida na legislação” (SAVIANI, 1996, p. 157) – o autor justificou que “os verdadeiros problemas

educacionais permaneceram intocados e a educação popular sequer foi considerada” (SAVIANI, 1996, p. 158).

Mais do que a lei, interessa-se aqui pelo processo de sua construção para detectar o caráter “revolucionário” e “democrático” ressaltado por Carlos Mascaro. Demerval Saviani apresenta esse processo:

1. Decreto presidencial instituindo junto ao Ministério da Educação e Cultura Grupo de Trabalho encarregado de elaborar o anteprojeto (com prazo de 60 dias);
2. Designação dos membros e instalação do Grupo de Trabalho pelo Ministério da Educação e Cultura;
3. Desenvolvimento das atividades do Grupo de Trabalho que culminam na apresentação do anteprojeto precedido de Relatório Geral;
4. Exposição de Motivos do Ministro da Educação e Cultura encaminhando ao Presidente da República o anteprojeto e respectivo Relatório Geral;
5. Mensagem do Presidente da República encaminhando ao Congresso Nacional o anteprojeto e documentos complementares para discussões conjuntas (Senado e Câmara dos Deputados) em regime de urgência (prazo de 40 dias);
6. Leitura da Mensagem em Plenário e designação de comissão mista (com representantes do Senado e da Câmara) para estudar o conteúdo da Mensagem,

bem como as emendas apresentadas pelos parlamentares;

7. Discussão e votação em Plenário do resultado dos trabalhos da comissão mista;

8. O documento resultante dos trabalhos do Congresso Nacional é encaminhado ao Presidente da República para apreciação e eventual oposição de vetos;

9. O documento retorna ao Congresso para exame e votação dos vetos presidenciais;

10. A lei é editada e publicada no Diário Oficial da União (SAVIANI, 1996, p. 163-164).

Bem, o processo não poderia ser diferente numa ditadura: imposição (prazo exíguo de elaboração e aprovação), elitismo (equipe de ilustres) e hierarquização de poder (exercício de força). Saviani (1996) ilustra a forma açodada do surgimento dessa lei através do pronunciamento do senador Josaphat Marinho:

São sete as mensagens constantes da Ordem do Dia desta sessão... Lidas que seja, como constam da Ordem do Dia, as 7 mensagens a que acabo de fazer menção, todas remetidas para deliberação no prazo do § 3º do Art. 54 da Constituição, o Congresso deverá decidir a respeito no prazo de 40 dias... O Governo levou ano e meio a estudar a matéria, a criar grupos de trabalhos, a fazer investigações e pesquisas de toda a espécie e, depois de ano e meio de estudo, de pesquisa, de levantamento de dados

e de construção de projetos, remete-os todos de uma vez e para que o Congresso delibere em regime de urgência... Isto não é legislar. Isto será apenas, dolorosamente para o Congresso, homologar o arbítrio do Poder Executivo (SAVIANI, 1996, p. 165).

Bem, retornando a João Gualberto C. Meneses, que identificou em Carlos Mascaro um ser humanista e democrático, é importante registrar, também, que João Gualberto Meneses teve um pé na política partidária: participou da comissão provisória para se criar o Partido Democrata Cristão em 1980⁴¹. Conforme a página do PDC⁴²,

em convenção nacional realizada no dia 4 de abril de 1993, os filiados ao PDC decidiram pela fusão com o PDS [antigo partido da ARENA, ambos defensores da ditadura], para formar o PPR, que nasceu com uma bancada de dez senadores e setenta e nove deputados federais, depois transformado no atual Partido Progressista (PDC, s/d).

Em 1982, ele foi identificado como representante do PDT, tratando de vários temas (lucros do capital, mecanismos democráticos que motivam o eleitor, os partidos e as CEBs) destinados pelo jornal, expondo a posição do seu partido com a participação de outros partidos, defendendo, cada um, suas posições sobre cada tema

41 DIREÇÃO do PDC está escolhida. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 4, 28 dez. 1980. Conforme a nota, “membros da comissão provisória do [PDC], em São Paulo. Eles estão incumbidos de arregimentar filiados”. São eles: Aquilino Archero Júnior, Luis Paulino, Luís Contier, João Gualberto de Carvalho Meneses e Eurides Alves de Toledo.

42 Partido Democrata Cristão. Disponível em: <http://pdc.org.br/quem-somos/>.

(Lula e Paul Singer, do PT, etc.)⁴³. Em 1987, uma nota informou que João Gualberto Meneses, 58 anos, seria candidato à presidência da ADUSP, Associação Docente da USP, com a chapa “Universidade Renovada”, a qual seria contra a chapa “Participação”, encabeçada pelo professor Francisco Miraglia, 46 anos. A matéria informou, também, que “Miraglia refutou a informação da Folha, publicada na edição de ontem, que sua chapa fosse ligada ao PT. Afirmou que apenas ele e o candidato a vice-presidente Flávio Aguiar são ligados ao partido”⁴⁴. Em 23 de maio de 1987, o jornal divulgou que a chapa “Participação” foi a vencedora, obtendo 1.155 votos, enquanto a chapa “Universidade”, “situacionista”, presidida por João Gualberto Meneses, obteve 802 votos⁴⁵. Quanto à “refutação” do candidato a presidente, a nota sobre a eleição foi a seguinte – o jornal não identificou o partido político ou vinculações partidárias ideológicas de João Gualberto Meneses: “Miraglia que concorre ao cargo pela segunda vez, encabeça a chapa ‘Participação’ ligada ao PT. Meneses é o candidato da chapa do mesmo nome daquele que elegeu a diretoria atual, ‘Universidade’”⁴⁶.

Em 1988, um ano após a vitória de Francisco Miraglia, na gestão de Modesto Carvalhosa, a ADUSP lançou o livro denominado *Livro Negro da USP – o controle ideológico na Universidade*. Em 2004, com publicação, mudou-se o título para *O controle ideológico na USP –*

43 OS JUROS bancários. Contra lucros exorbitantes do grande capital. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 4, 5 mai. 1982; ELEIÇÕES Primárias. Mecanismo democrático que motiva o eleitor. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 4, 7 mai. 1982.

44 POUCOS votaram no 1º dia de eleição na USP. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. A-16, 21 mai. 1987.

45 ADUSP. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. A-16, 23 mai. 1987.

46 DOCENTES da USP vão escolher representante. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 19, 20 mai. 1987.

1964-1978, retirando a designação o “livro negro”, pois houve crítica por parte do movimento negro. O livro informou que a

Assembléia Geral realizada em 28 de junho de 1978, a Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo designou uma comissão especial encarregada de desenvolver uma campanha pela reintegração, na vida acadêmica, dos professores e cientistas atingidos pelos atos de exceção. Como parte de suas atividades, a comissão criou um grupo de trabalho, de participação aberta, cuja tarefa era a de realizar um levantamento do processo de controle ideológico sobre o corpo docente na Universidade de São Paulo. Assembléia Geral realizada em 28 de junho de 1978, a Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo designou uma comissão especial encarregada de desenvolver uma campanha pela reintegração, na vida acadêmica, dos professores e cientistas atingidos pelos atos de exceção. Como parte de suas atividades, a comissão criou um grupo de trabalho, de participação aberta, cuja tarefa era a de realizar um levantamento do processo de controle ideológico sobre o corpo docente na Universidade de São Paulo (ADUSP, 2004, p. 9).

A Comissão que redigiu a pesquisa foi composta por: Eunice Ribeiro Durham (relatora), Maria Carolina Soares Guimarães, Jessita Nogueira Moutinho, Antonio Carlos Martins de Camargo, Alberto Luiz da Rocha Barros e Percival Brosig.

João Gualberto, três meses após a eleição da ADUSP, foi indicado pelo presidente do Conselho Estadual de Educação à presidência da Comissão de Encargos Educacionais⁴⁷. Esses dados políticos e de seus vínculos sobre João Gualberto Meneses são importantes pois é

47 ENCARGOS. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. A-14, 14 ago. 1987.

possível localizá-lo historicamente, além de permitir um filtro sobre o seu discurso de sideração sobre Carlos Mascaro e Querino Ribeiro, ambos, também, presentes em sua banca de defesa do Doutorado. Tanto Carlos Mascaro como Gualberto Meneses tinham proximidade com o CPP, presidido por Solon Borges por longos 40 anos. Um dos eventos em que estavam juntos foi o de uma homenagem ao *Estado*. Sua inserção em assuntos educacionais inclui, inclusive, escritos com vários intelectuais, entre eles Fernando Azevedo, Laerte Ramos, etc., a participação no Fórum de Debates Educacionais, o qual era organizado pelo Centro do Professorado Paulista (CPP), que tinha a sua coordenação, representando a Faculdade de Educação – um outro presente neste Fórum e palestrante foi Carlos Mascaro que ficou de tratar sobre a contribuição do professor Laerte Ramos⁴⁸

Como se viu, alguns coautores da sideração pelos pioneiros, da mesma forma que Carlos Mascaro e outros que se verá adiante, eram pessoas envolvidas fortemente em política partidária e não somente educacional. Retornando aos afetos e sideração sobre os pioneiros, viu-se que ainda havia muitas informações a serem trabalhadas sobre o vínculo político dos pioneiros e daqueles que propagavam na mais pura sideração. Essa sideração (hipnotizar, encantar e seduzir), como se viu aqui, foi carregada de um forte afeto positivo de seus depoentes, sobretudo os que vivenciaram a fundação da ANPAE, seus sucessores e mestres. Há quase que uma fusão emocional com seus fundadores e com a entidade. Não há máculas, desvios de condutas, a perfeição predomina. Há caracterizações, apenas, de personalidade, dos que conviveram com eles. A idealização, a ilusão e a crença são recorrentes para a construção das imagens dos fundadores da ANPAE. A ilusão,

48 FÓRUM de Debates focaliza o 'Estado'. **Estado de São Paulo**, São Paulo, p. 38, 25 mai. 1975.

Freud já advertia, encontra-se no plano do princípio do prazer, que busca a “vida feliz” – “quem partilha o delírio [da ilusão] jamais o percebe”, esclarece Freud (2010, p. 27). Ora, conforme Kupermann (2010), a ilusão vai buscar na “idealização narcísica” para

escapar à intensidade das angústias que tendem a abater a espécie humana em função do seu estado de desamparo (Hilflosigkeit) constitucional [...] A idealização seria a responsável pela criação ilusória de uma divindade onipotente que poderia nos oferecer proteção, ou de uma Weltanschauung (visão de mundo) totalitária, que nos proporcionaria explicações sobre a origem e o fim da vida, bem como estabeleceria os critérios morais da boa conduta, confortando-nos e minimizando o impacto dos conflitos e das incertezas existenciais (FREUD, [1927b] 1980, [1932a] 1980) (KUPERMANN, 2010, p. 195).

Freud (2010), por sua vez, observa acerca da ilusão, própria da religião, mas não exclusiva,

Quando uma situação desejada pelo princípio do prazer tem prosseguimento, isto resulta apenas em um morno bem-estar; somos feitos de modo a poder fruir intensamente só o contraste, muito pouco o estado. Logo, nossas possibilidades de felicidade são restringidas por nossa constituição [...]. É bem menos difícil experimentar a infelicidade. O sofrer nos ameaça a partir de três lados: do próprio corpo, que, fadado ao declínio e à dissolução, não pode sequer dispensar a dor e o medo, como sinais de advertência; do mundo externo, que pode se abater sobre nós com forças poderosíssimas, inexoráveis, destruidoras; e, por fim, das relações com os outros seres humanos (FREUD, 2010, p. 21).

Para Zeferino Rocha (2012), essa leitura “negativa” do Ser em Freud (2010) (“sua dimensão enganosa”) está alicerçada na natureza do *Idealich* (Ego ideal) e do *Ichideal* (Ideal do ego). Quando o sujeito investe no *Idealich*, ou seja, “no ego, a libido produz a ilusória sensação de plenitude, em que não há lugar para a falta nem para o desejo. Nada se deseja, porque, ilusoriamente, acredita-se que se tem tudo”. Já o segundo, pós-edípico, “na renúncia a essas ambições fálicas do desejo onipotente, indispensável para que se instalem as relações verdadeiramente intersubjetivas”. Pela sublimação, o *Idealich* é contido e transferido para “a abertura de novos horizontes e de novos investimentos objetais” – mas, para tal, exige-se “um *trabalho de luto* sobre as idealizações ilusórias do Ego ideal”.

Rocha (2012) acredita que essa visão associativa da ilusão como enganadora (quando posta em contato com a realidade) pode ser melhor colocada quando não se valoriza sua “exclusão”, já que a luta com a realidade

não é apenas negada ou destruída por ela, mas pode ser também redimensionada, e, enquanto tal, pode adquirir um novo sentido. Ela deixa de ser enganadora e torna-se poiética (no sentido em que os gregos entendiam a palavra poiésis), vale dizer, ela adquire uma capacidade criativa no campo do acontecer psíquico (ROCHA, 2012, p. 261).

A perspectiva freudiana não trata a ilusão (negativa) como simples ilusão (negativa), mas reconhece que ela não pode ser

imposta ou proibida, demonstrada como verdadeira ou refutada como falsa, aceita ou descartada sob o ponto de vista moral [...] Em vez de se preocupar em defender a verdade do conteúdo das criações ilusórias e fantasmáticas, essa nova perspectiva põe em ação a capacidade e potencialidade do poder criativo da ilusão, tanto no plano individual quanto no plano cultural, dando à ilusão uma acepção positiva (ROCHA, 2012, p. 262).

Em complemento, em sintonia com Zeferino Rocha, Eugène Enriquez afirma que a ilusão pode ser tanto negativa quanto positiva em seus efeitos, não podendo ser impedida e estando ela na inerência humana e do social.

Assim, a ilusão, enquanto força motriz do indivíduo e do social, impõe aos seus sujeitos práticas fundadas nela. Quando incorporada às questões de poder e de ideologias, novas matizes de efeitos são implicados, tendo-se consequências sérias. A ilusão, tal como a idealização, antes de ser uma questão individual passa a ser problemática, tanto nas instituições quanto nas organizações, inclusive as científicas. A ilusão, como ensinou Enriquez, “quer dizer a colocação certa de um dispositivo simbólico que permita a canalização dos desejos e que evite toda interrogação acerca do valor dos mesmos”, nos liga à crença que “permite a certeza e esvazia a questão da verdade” (ENRIQUEZ, 1997, p. 92).

Ver-se-á agora como esses elementos irão implicar nas produções acadêmicas, seja em artigos ou ensaios, sobre os fundadores e suas contribuições teóricas no domínio da mitificação.

3.3. Mitificação e implicações nas produções acadêmicas

Benno Sander, em seu texto analítico denominado *Introdução à história da ANPAE como sociedade civil no campo da educação*⁴⁹, identificou os “mestres fundadores” como os “primeiros professores contemporâneos de pesquisa, ensino e exercício de administração educacional”. Todos os seus antecessores (Lourenço Filho e Carneiro Leão) estavam ligados a uma mesma linha do tempo, sem contradição, destacando que “todos”, subentende-se, defendiam uma “educação popular” (sem problematizar o que se entende por “popular”). O autor recorreu à expressão “tomada de consciência” e que pretendiam “defender e valorizar pesquisadores e docentes”⁵⁰. Assim expôs ele acerca dos pioneiros:

tomaram consciência da necessidade de sistematizar conhecimentos e práticas de administração do ensino, de defender e valorizar os pesquisadores e docentes de gestão escolar nos meios acadêmicos e de conceber estratégias políticas e organizacionais para um novo sistema nacional

49 Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação (23: 2007: Porto Alegre). Por uma escola de qualidade para todos: programação e trabalhos completos. Organizador Benno Sander. Niterói, RJ: ANPAE; Porto Alegre, RS: UFRGS/FACED/PPGEDU, Série Cadernos ANPAE, n. 4, 2007. 1 CD-ROM. ISSN 1677-3802. Texto disponível em: http://www.anpae.org.br/website/documentos/estudos/estudos_01.pdf

50 Assim expõe: “tomaram consciência da necessidade de sistematizar conhecimentos e práticas de administração do ensino, de defender e valorizar os pesquisadores e docentes de gestão escolar nos meios acadêmicos e de conceber estratégias políticas e organizacionais para um novo sistema nacional de educação, comprometido com a educação popular e a preparação dos trabalhadores para o desenvolvimento industrial que então se consolidava no país”.

de educação, comprometido com a educação popular e a preparação dos trabalhadores para o desenvolvimento industrial que então se consolidava no país (SANDER, 2007, p. 3-4).

Em outras palavras, o autor uniformizou e homogeneizou personagens diversos, em tempos históricos distintos, os quais serão retomados em outro momento – essa questão não é uma questão de síntese “mal feita”, pois é incontestável o conhecimento desse mestre, mas é uma tentativa de buscar uma linha de tempo que não seja conflitiva, linear, de forma a justificar a presença de defensores da educação atemporal, que funcione mais como dispositivo ideológico para o presente. Por exemplo, Santos e Ferreira (2012) associam Querino Ribeiro a um “lutador” que se destacou na “luta pela democratização” da educação, principalmente porque defendia um discurso de defesa da descentralização, que advinha do Manifesto dos Pioneiros (1930). Essa tendência de “mitificar” os pioneiros da Educação⁵¹ e outros “à luta democrática”, generalizando sem discutir

51 Conforme Schueler e Magaldi (2008), há uma “disputa memorialística sobre a educação escolar brasileira”. Os educadores republicanos se contrapuseram à educação Imperial e os renovadores se colocaram como os superadores do estado da educação na República. Conforme elas, “uma importante questão que vem sendo problematizada diz respeito ao processo de implantação da forma escolar moderna, seriada e graduada, como *lugar* institucionalizado e legítimo de educação na sociedade brasileira”. Logo, “torna-se importante reavaliar as interpretações que reiteram a ideia da difusão desse modelo no país como um dado definitivo, sem conferir atenção suficiente às particularidades e distinções nos processos de conformação da escola primária brasileira. Assim, a circulação, apropriação e (re)invenção dos modelos educacionais se impõem como um problema central para o entendimento dessa questão.” Para as autoras, há uma naturalização historiográfica sobre a força da Escola Nova e as mudanças decorridas dessa. Nos debates educacionais que se expressaram nos anos 1920, estendendo-se pela década seguinte, emergiram como atores privilegiados os educadores comumente identificados pela historiografia como ‘escolanovistas’ – ou ainda como ‘renovadores’, ou

os conceitos, seus sentidos e os contextos no tempo histórico de então, traz sérios problemas teórico-políticos.

Santos e Ferreira (2012) afirmam que na década de 30 já havia, sem apresentar dados (devem estar pensando nos Manifestos dos Pioneiros da Educação e na Escola Nova), “discussões e um longo processo de luta em torno da democratização da gestão educacional no Brasil” – faz-se uma alusão “democrática” pelo termo “luta”, ideia figurativa de batalha, de guerra (FAIRCLOUGH, 2001), aumentando demais a realidade a partir dessa figuração. Esse raciocínio implícito, certamente, é porque havia historicamente um “germe da democracia” em “luta”, mesmo que imperfeito.

Confundir “descentralização”, “nacionalização”, “desenvolvimentismo” com democracia é problemático, já que não existe correspondência histórica, como já se viu. Esse imaginário de linha do tempo linear (mas de retorno) contribui, certamente, para certas confusões conceituais de associação entre “descentralização” (autonomia) e “nacionalismo” com “democracia”. Talvez, por isso, os autores fiquem presos nesses emaranhados.

Sobre essas relações, observa-se que:

‘liberais’ – e os chamados ‘educadores católicos’. Tais termos, que tendem, com frequência, a ser apresentados em manuais de história de educação, entre outros tipos de publicação da área, até os nossos dias, de uma forma naturalizada e polarizada, carecem de precisão”. Já Fonseca (2006) advoga vários sentidos para a República, não sendo monossêmica. Segundo ele, “a república – por definição uma forma de governo eletiva e temporária, cujo representante, singular ou coletivo, é escolhido pelos cidadãos de um corpo político – adquire ao longo dos séculos conotações diversas, apenas compreensíveis num determinado contexto conceitual” (FONSECA, 2006, p. 326). A correlação direta entre Império (ruim) e República (boa), é problemática. O que mais interessa é mostrar que não há associação direta entre República, “avanço”, que seja obrigatoriamente “bom” para a educação. Não se quer dizer, também, que o Império fosse “bom” ou “melhor”.

Querino Ribeiro (*idem, ibid*, 1968) já denunciava a dificuldade dos administradores escolares, de atuarem livres das exigências políticas de seus superiores. Naquele contexto, segundo ele, muitos administradores escolares estavam ‘reduzidos a meros executantes do que emana dos poderes (*sic*) políticos’ e “a instituição escolar, presa (*sic*) e submissa como está à administração pública geral, sofre com esta as vicissitudes dos interesses (*sic*) políticos-partidários-eleitorais, que se fazem prevalecer aos de ordem técnica (RIBEIRO, 1959 *apud* BREJON, 1968, p. 45).

Querino Ribeiro foi mais além. Para ele, até mesmo o planejamento e as atividades de organização da escola ficavam a cargo dos poderes governamentais e não aos administradores escolares (SANTOS; FERREIRA, 2012, p. 473).

Ora, essa compreensão de Querino Ribeiro não era posta como defesa da “democracia escolar” e contra os políticos e governos, mas em favor da Teoria Clássica: a gestão se passava nas empresas e não no Estado. A escola precisava da “autonomia” para que sua teoria pudesse ser exposta em nome da eficiência educacional. Os autores percebiam isso, mas não ligavam para as questões político-ideológicas inerentes a eles. A especificidade da escola passava pelo reconhecimento da “unidade econômica”. O mesmo posicionamento, como já se demonstrou aqui, Carlos Mascaro apresentou em sua tese de doutorado: crítica aos políticos em geral que governavam com as “famílias”, desprezando a educação, o que fazia com que ele se posicionasse contra a municipalização da educação. Em seus trabalhos não se encontrou a democracia como objeto de pesquisa,

ao contrário do que foi publicado por Querino Ribeiro. Este, por sinal, era muito próximo de Mascaro, tanto em amizade quanto profissionalmente, já que compartilharam vários órgãos juntos.

Santos e Ferreira (2012) afirmam sobre Querino Ribeiro o mesmo que se confirma nas publicações de seus contemporâneos. Para ele, a administração clássica foi seu suporte teórico e a necessidade de uma teoria da educação correspondia a uma necessidade imposta, que se encontrava mais complexa: “daí sua estrutura e funcionamento não poderem mais desenvolver-se ao acaso, mas exigirem uma sistematização de precauções capaz de garantir-lhe a unidade de objetivo e a racionalização de funcionamento” (RIBEIRO, 1982, p. 59; SANTOS; FERREIRA, 2012, p. 469).

A preocupação de Querino, conforme os autores, existia para “assegurar a unidade e a economia da educação”, estabelecendo uma harmonia interna (na escola) com o local (externa), ou seja, visava construir procedimentos e organizações racionais que dessem possibilidade administrativa. Citando Ribeiro, ele afirmava que “a administração escolar vai funcionar como um instrumento executivo, unificador e de integração do processo de escolarização, cuja extensão, variação e complexidade ameaçam a perda do sentido da unidade que deve caracterizá-lo e garantir-lhe o bom êxito” (RIBEIRO, 1982, p. 30; SANTOS; FERREIRA, 2012, p. 469).

Os autores anteriores, citando Querino através de Brejon, ressaltam a crítica que aquele fazia à participação dos políticos nos assuntos diretos da Educação: “Seria melhor que tais intervenções fossem (*sic*) evitadas” (*idem, ibid*, p. 46). A presença e ingerência dos políticos e partidos na Educação eram vistas como uma interferência

na “harmonia e organização” estabelecidas com finalidades racionais. Isso não significa que ele tivesse o princípio da democracia como central para a gestão. Democracia, nessa época, não era um imaginário educacional enquanto “gestão e luta política”, o que implicaria a participação de pais e alunos na gestão, na lógica de hoje. O que se defendia, no início da década de 60, era a existência de “professores” minimamente preparados para assumirem a gestão (a fala de Anísio Teixeira no Simpósio destaca isso) e uma crítica ao poder local (antítese do desenvolvimentismo, representando um país retrógrado). Esse foi um dos motivos da criação do I Simpósio.

Paro (2009), em texto instigante⁵², defendeu o caráter democrático educacional (“**totalmente antagônicos** aos da empresa capitalista” – grifos da pesquisa) dos textos de Querino Ribeiro, focando especialmente “no *Ensaio*, ao mesmo tempo em que afirma a legitimidade de aplicação dos princípios da teoria geral de administração à situação escolar, Ribeiro oferece uma concepção de educação e de escola cujos objetivos são totalmente antagônicos aos da empresa capitalista em geral” (PARO, 2009, p. 454). Quase que por sinonímia, pela sua preocupação de pensar a administração escolar como questão central a ser fundada no Brasil, associavam-no ao pernambucano Carneiro Leão⁵³, “que, já em 1939, no prefácio

52 O que aproxima Querino Ribeiro de Paro, positivamente, conforme ele, é que aquele tem uma visão da escola como “mediação”, ou seja, concebe-a como “instrumento”, e logo, como “neutra”, já que uma ferramenta pode ser utilizada por qualquer um – o que vai diferenciar o seu uso é a proposição da finalidade. Não se discutirá aqui essa visão instrumental de Vitor Paro, que tem implicações políticas sérias e negativas. Paro faz extensas críticas ao pensamento de Querino Ribeiro no texto e não serão expostas aqui as diferenças de argumentações. O que interessa é mostrar as convergências de idealização sobre esse autor especificamente.

53 Carneiro Leão sofreu influências higienistas. O próprio Estado que o convidou a fazer a reforma defendia essas políticas – urbanísticas,

da primeira edição de sua obra *Introdução à administração escolar*, afirmava que ‘nenhum problema escolar sobrepuja em importância o problema de administração’ (LEÃO, 1953, p. 13; PARO, 2009, p. 454).

educacionais, etc. Eugenia significa “bem-nascido”, eugenismo, um conjunto de práticas que visam melhorar a raça humana. A escola seria o lugar adequado para “formar” pessoas “sadias”, “corpos sadios”, e a rua era representada como lugar negativo: vadiagem, criminosos, etc. O corpo é controlado por práticas de “purificação”, para usar-se uma linguagem da antropologia. Segundo Pessoa (2015), “o determinismo biológico do século XVIII e XIX, as normas comportamentais, assim como as diferenças sociais e econômicas existentes entre os grupos humanos, derivam de relações herdadas e inatas, sendo a sociedade um reflexo fiel da Biologia”. Carneiro Leão, como a classe dominante local, tinha uma concepção eurocêntrica. Em sua justificação no ATO, ele afirma que “o professor que não souber inglês terá um verdadeiro mundo fechado à sua intelligencia. Os Estados Unidos constituem um laboratório de investigações e pesquisas, no qual trabalha, com afan, uma verdadeira multidão de technicos. As medidas de intelligência, o esforço pela generalização de uma consciência segura do valor indiscutível da eugenia no meio escolar, as experimentações sociais, as experiências pedagógicas. (Pernambuco, Ato nº 1.239, de 27 de dezembro de 1928, 1929)” (PESSOA, 2015, p. 84). Ele separa os “normaes” dos “anormaes”. Isso com argumento cientificista. O racismo na Europa, tanto quanto no Brasil, foi justificado por linguagem cientificista de análise morfológica. Assim, diz Carneiro Leão, “a reforma não seria completa se não providenciasse para a educação de super-normaes, débeis mentaes e atrasados pedagógicos. Com o progresso da psychologia experimental, essa educação tem tomado grande desenvolvimento nos paizes em que se cuida seriamente do problema da infância. Com a aplicação de tests e a organização da ficha pedagógica e da ficha médica, consegue-se orientar a educação dos anormaes de maneira scientifica e com grande proveito para a collectividade. Não é difficil perceber os inconvenientes de alumnos sub-normaes em classes conmunds, fastigando-se inutilmente, prejudicando o adiantamento dos colegas e até a disciplina escolar, como também não pode ser aconselhável obrigar intelligencias vigorosas a marcar passos com a media de uma turma. Sempre pensei que, emquanto não tivéssemos meios de dar uma educação completa aos normaes, não tínhamos o direito de distrahir o esforço dos mestres com anormais” (*ibidem*, p. 13; PESSOA, 2015, p. 84).

Em uma única citação, onde Querino situava Dewey e Lourenço Filho como referências, Paro (2009) localiza-o como um humanista e um emancipador, associando seu pensamento a

uma concepção de educação como formação do ser humano em sua integralidade de sujeito, de ser de vontade, autor de sua história, incompatível, portanto, com qualquer metodologia de ensino ou qualquer pedagogia que não leve em conta esse caráter, ou que favoreça uma relação de dominação (PARO, 2009, p. 456).

Em seguida, mesmo reconhecendo que sua obra sinalizava para a “empresa capitalista” como referência, o autor conclui que:

parece totalmente inadmissível sua concordância com procedimentos que contrariassem a vocação democrática e pública do ensino e da instituição escolar, como pretendem fazer aqueles interessados em “privatizar” a administração escolar com os modismos advindos da administração empresarial. Na obra de Ribeiro não deixa de haver momentos em que ele reconhece claramente uma especificidade da instituição escolar, merecedora de um tratamento diferenciado do da empresa comum (PARO, 2009, p. 457).

Consciente da defesa da teoria de administração empresarial em seu pensamento, o autor releva esse aspecto ao perceber que em Querino Ribeiro não predominava uma visão de empresa como “estratégia de dominação”:

Parece claro, portanto, que a intenção de Ribeiro, ao propor a aplicação, na escola, dos princípios e métodos da administração empresarial, era procurar formas de realizar aí, de maneira tão eficiente quanto se realizava o trabalho nas empresas, os importantes objetivos educacionais; não era transportar para a instituição escolar as técnicas e estratégias de dominação presentes na empresa tipicamente capitalista, cuja percepção crítica lhe escapava (PARO, 2009, p. 459).

Paro (2009) conclui que é possível, ainda hoje, aproveitar o pensamento de Querino Ribeiro para a discussão em torno da organização e administração das escolas: “Portanto, é possível, sim, fazer avançar a reflexão a respeito da organização e administração das escolas”, “aproveitando o contributo teórico de José Querino Ribeiro”, desde que “se tenha presente sua visão de empresa, bem como a consciência dos limites impostos por sua concepção da sociedade capitalista” (PARO, 2009, p. 459). No entanto, ele precisaria ter mudado sua concepção de sociedade (seria pedir demais), o que seria difícilimo, já que o grupo político-ideológico em que esteve próximo defendia o desenvolvimentismo e o capitalismo nacionalista, além de ter sido liderado por Anísio Teixeira - dependendo do foco ideológico, como já se demonstrou, esses termos não estão obrigatoriamente na defesa da democracia.

Dois anos antes, Paro (2007) já construía uma imagem idealizada de José Querino Ribeiro, quando tomava novamente como referência para análise *Ensaio de uma teoria de administração escolar*. Segundo Paro, há dois princípios fundadores desse texto de Ribeiro: “a administração escolar serve a uma política e a uma filosofia de educação”. Ele destaca que Ribeiro tinha clareza de que:

a administração escolar deve ser apresentada como ‘um instrumento para a realização dos objetivos da educação’ [...] e uso isso constantemente: a administração é mediação. Este é o conceito, no meu entender, mais geral de administração: é ‘a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados’ (PARO, 2007, p. 564).

Paro (2007) completa:

Mas vamos deixar esses não querinianos de lado e vamos tentar ver qual é esse paradoxo que existe na tese ou nessa teoria ou *Ensaio de uma teoria de administração escolar* de Querino Ribeiro. Ele se baseia, ou pelo menos se podem identificar aí, dois aspectos ou dois princípios fundadores da teoria. Um deles, no meu entender o mais importante, é aquele que diz: “a administração escolar serve a uma política e a uma filosofia de educação”. Quantas vezes nós ouvimos falar isso. uma frase que nós ouvimos sempre em nossa formação aqui na Feusp. Querino Ribeiro vai desenvolver e dizer: a administração escolar, como qualquer administração, serve aos objetivos da coisa administrada. Vejam: tem de ser um princípio fundamental, não dá para falar em administração, não dá para falar em gestão, se você não se apegar a isso. Ele vai dizer explicitamente que a administração escolar deve ser apresentada como “um instrumento para a realização dos objetivos da educação” (Ribeiro, 1952, p. 105). Deduzo, escrevo, me aprofundo e uso isso constantemente: a administração é mediação. Este é o conceito, no meu entender, mais geral de administração: é “a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 1986, p. 18; PARO, 2007, p. 564).

Paro (2007) acrescenta uma nova contribuição de José Querino Ribeiro quando diz que “a administração não é simples direção”, “é estudar as fórmulas e os instrumentos para levar à consecução dos objetivos, numa determinada direção. Ora, utilizar os instrumentos para alcançar os objetivos é pensar na instituição inteira”. Isso significa reconhecer que na administração há objetivos numa determinada direção e que estudar a administração é estudar o objeto administrado, ou seja, estudar, conhecer a escola.

Nesse sentido, outro aspecto ligado a esse, que está incluso nesse, e ele faz questão de enfatizar - e que muitos querinianos às vezes se esquecem - é que a administração não é simples direção. Direção é *um* dos aspectos. Administração não simplesmente gerência; estudar administração não é estudar o papel do diretor nem do administrador, não. Estudar administração é estudar as fórmulas e os instrumentos para levar à consecução dos objetivos, numa determinada direção. Ora, utilizar os instrumentos para alcançar os objetivos é pensar na instituição inteira. Então, todos os elementos têm de ser levados em conta. É por isso que o professor, mesmo que nunca venha a ser diretor, precisa entender de administração; porque ele faz parte da administração, ele faz parte da gestão, ele é um dos elementos mediadores da administração dos objetivos. O que interessa, no caso, são os objetivos. Ora, esse princípio é extremamente fecundo e demonstra, em certo sentido, a pobreza atual de muitos estudos sobre administração. Porque, se administração é isso, a característica principal de um trabalho de administração é o objeto que é administrado. Se é administração escolar, você precisa conhecer muito, antes e acima de tudo, a escola. Porque, dentro desse princípio, os objetivos da coisa administrada - estou falando “coisa” aqui no sentido de objeto, obviamente, sem nenhuma

conotação depreciativa - o objetivo daquilo que se administra é que condiciona a forma, é que condiciona a própria administração. Veja a riqueza desse componente que está presente no *Ensaio de uma teoria da administração escolar*. Guardem bem isso: os objetivos que condicionam a administração (PARO, 2007, p. 564).

Paro (2007), sem poder negar o lado empresarial (teoria geral da administração) do pensamento de Querino Ribeiro, recorreu ao substantivo masculino “paradoxo” (contradição; oposição aparente) para valorizar o pensamento desse autor: reconhece a especificidade da escola e utiliza-se da teoria geral da administração. O autor se apegava ao primeiro, no final, e desconsidera o segundo para compreensão da teoria de Querino Ribeiro. Essa representação é reforçada pelo depoimento de que o mesmo o conheceu pessoalmente: “Quem conhecia o Querino Ribeiro sabia da importância que ele dava à educação e que ele não a pensava como objeto de uma administração no estilo capitalista que tanto criticamos hoje. Ele dá prova disso em sua própria obra quando fala dos objetivos de educação” (PARO, 2007, p. 566).

Quando nós comparamos e falamos, como diz Querino Ribeiro, que o que funda a administração é ser mediação, é ser instrumento para alcance dos objetivos e, ao mesmo tempo, nós falamos que a escola – uma instituição educativa – se pauta nos princípios da administração geral, é só dar um pulinho em falso e dizer que a administração da empresa é igual a administração da escola. Portanto, extremamente paradoxal (PARO, 2007, p. 566).

Silva e Estrada (2013), inspirados no texto de Paro (2007), destacam que Querino Ribeiro não vinculou o “pensamento de controle e exploração do trabalho do outro” e que defendia a “missão da escola” (?!). O texto dos autores visa demonstrar a grande contribuição de Querino Ribeiro para o pensamento da administração escolar nos tempos de hoje.

Paro (2007) esclarece que apesar de adotar a administração geral e não apresentar críticas mais profundas, Ribeiro não se vinculou ao pensamento de controle e exploração do trabalho do outro. A preocupação de Ribeiro é que a escola desempenhasse de forma adequada a sua importantíssima missão, mostrando que não compartilha do pensamento de uma administração no sentido capitalista, baseado na exploração do trabalho (SILVA; ESTRADA, 2013, p. 10).

Esses autores, em sua conclusão, ressaltam a contribuição de Querino Ribeiro por reconhecer o caráter de “mediação” da administração escolar, e reforçam a mitificação desse autor ao destacar a preocupação com os “objetivos da educação”, e que a “administração escolar” estaria correlacionada com “filosofia e política”. A conclusão foi extraída de seu enunciado, como Vitor Paro fez, sem uma análise pormenorizada sobre a sua compreensão quanto ao sentido de “organização” e aos “instrumentos” efetivos que incorporavam/ implicavam a educação como central da administração.

Ribeiro em “Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar” apresenta uma contribuição para o desenvolvimento do processo educativo. Acreditava que a administração escolar se apresentava como

mediadora para o que se deseja, ou seja, uma solução eficiente para desempenhar o papel da administração da escola. Na obra anuncia uma grande preocupação em deixar claro que a administração escolar serve de instrumento para desenvolver os objetivos da educação, e que dessa maneira é essencial ter claro a filosofia e política a que se serve. Nesse sentido, faz-se necessário um comprometimento político, uma visão ampla de educação, voltada para formação do homem integral. Considera a educação um fenômeno social, e o ato de educar-se, pensado na sua forma pura, é nas palavras do autor: “o fenômeno puro da educação é, portanto, a auto-educação, quer para as experiências bióticas, quer para as psíquicas, quer para as sociais” (RIBEIRO, 1978, p. 8). (SILVA; ESTRADA, 2013, p. 13)

Os autores, nessa perspectiva de mitificação, ressaltam a obra “clássica” de Ribeiro, já que nas outras, certamente, não encontraram a ênfase do discurso da educação como posta nessa. Ela continua sendo “referência” no campo da administração escolar.

Apresenta questões que enfatizam a importância no meio educacional, dos estudos da administração escolar. Seu trabalho é resultado de suas reflexões e experiências, uma obra clássica de um pioneiro, que continua sendo referência por abordar aspectos de extrema importância no campo da administração escolar (SILVA; ESTRADA, 2013, p. 4).

Essa interpretação dos autores está sendo comandada por seu pressuposto: fundador principal do pensamento científico da administração escolar, em que o hoje se deve ao ontem como linearidade e causalidade, como se a história fosse sucessão

de acontecimentos em “contribuições”. Esse pressuposto está alicerçado em outro maior: a “necessidade” da administração e a a-historicidade dessa área de conhecimento. Em seus objetivos (“formação e desenvolvimento”, “a partir de”) já é revelada a força do mito fundador: “investigar a formação e desenvolvimento do quadro teórico da Administração Escolar no Brasil, e procuramos fazer isso a partir da análise da obra ‘Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar’, de José Querino Ribeiro” (SILVA; ESTRADA, 2013, p. 1).

Justificando seu trabalho, os autores ressaltam que a contribuição dos pioneiros foi o estabelecimento de “conceitos e conteúdos”, os quais foram naturalizados mutuamente: seus “fundadores” e seus “conceitos” (como se fossem neutros, a-históricos e evolutivos):

É por meio do trabalho desses pioneiros da administração escolar brasileira, que se estabelecem conceitos e conteúdos que dão início aos estudos da disciplina de administração escolar no Brasil. Como resultado do trabalho desenvolvido pelos pioneiros, em 1961 foi fundada a ANPAE (SILVA; ESTRADA, 2013, p. 4).

Com essa concessão ao mito dos fundadores, particularmente Querino Ribeiro, Vitor Paro, sendo referência a outros pesquisadores, terminou por desvalorizar sua própria produção intelectual que rompeu, divergiu e seguiu caminho próprio, autonomamente diante desses fundadores. Licínio Lima, em seu verbete sobre “Administração Escolar”, reconhece o seu papel e de Maria Félix na ruptura (“refundação teórica”) com o uso da “administração geral” para a educação. Portanto,

Félix (1984) e Paro (1986) destacam-se na crítica à sobredeterminação teórica exercida pela administração empresarial capitalista sobre a administração escolar, tendo recusado uma definição de Administração Escolar como aplicação de uma “administração geral” ao caso concreto das escolas, a partir de uma “pretensa universalidade de princípios” (Paro, 1986, p. 11). A deslocação do campo das abordagens normativistas/pragmáticas para as abordagens de vocação analítica/interpretativa (Lima, 2009) tem permitido que, ao longo das últimas duas décadas, a formação e a pesquisa em Administração Escolar tenham adquirido um pendor pluriparadigmático sem precedentes [...] Trata-se de um movimento de refundação teórica, em boa parte conduzido através do ensaio de perspectivas críticas, em que as análises sociológicas e organizacionais, as abordagens sociopolítica e histórico-crítica têm revelado protagonismo e suportado novas investigações teóricas e empíricas, valorizando especialmente o estudo organizacional das escolas e das práticas dos atores escolares, bem como as articulações entre políticas públicas e administração das escolas (LIMA, 2010, p. 2-3).

Lícínio (1992) destaca, também, a contribuição de Maria Félix ao criticar a generalização associativa entre empresa e escola feita pela administração clássica. Sua crítica também se dirigiu à Myrtes Alonso, uma das fundadoras da ANPAE:

[ao assimilar] a perspectiva da administração empresarial, cujo aperfeiçoamento de métodos e técnicas resultam do imperativo do capitalismo, reforçam e legitimam as relações entre a Administração Escolar e a Administração de

Empresas, relação esta que não é apenas teórica, pois que resulta de situação historicamente determinada, em que o modelo de produção capitalista determina as relações sociais de produção, e a organização das instituições jurídico-políticas e culturais da sociedade de classe” (LIMA *apud* FÉLIX, 1992, 1984, p. 56, 81).

Já Drabach e Mousquer (2009) diferenciam corretamente os pioneiros de 20 a 60, classificados como concepção dominante “mecânica”, por Anísio Teixeira, que já apontam a especificidade da escola e contrariam a visão racionalizadora da administração da escola. Contudo, na mesma perspectiva de Paro (2009) e Benno Sander (2011), Drabach e Mousquer (2009), após exposições críticas sobre os diversos pioneiros da administração (Carneiro Leão, Querino Ribeiro e Anísio Teixeira), e na mesma concessão teórico-histórica imprudente, associam esses pioneiros educacionais da década de 20/60⁵⁴ aos da década de 80, recorrendo ao adjetivo “da mesma forma”, que tem na sinonímia, “semelhança”, “identidade”, o seu sentido. Conforme ela,

da mesma forma que os pioneiros buscaram superar o modelo empirista e normativo que reinou no país até a década de 1930, baseado nas proposições da

54 Schueler e Magaldi (2008), em uma revisão historiográfica sobre o estudo no período da República Velha, chamam atenção para se romper com certos mitos estabelecidos sobre as reformas educacionais modernas, como as positivas e as de “ontem”, negativas e não híbridas. Assim, afirmam as autoras que “cabe assinalar que, em termos empíricos, a escola primária que emergia a partir das reformas educacionais dos anos 1920/1930 estava longe de ser uma escola totalmente renovada, que promovesse uma ruptura absoluta com a “tradição” e se dissociasse inteiramente do passado – esta é uma representação que os educadores da época construíram com maior ou menor intensidade e disseminaram”(SCHUELER; MAGALDI, 2008, p. 51).

racionalidade científica, os intelectuais da década de 1980 buscam, frente a uma sociedade capitalista cada vez mais excludente, superar a visão tecnicista e de neutralidade aderida a esta prática, apontando para a sua função política no seio da transformação (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 277).

O que os pesquisadores da década de 80 fizeram para se reportarem à sua denominação não corresponde ao “da mesma forma”, mas “de forma diferente”, negando o *diferente* e o *divergentemente* (com menor diferenciação em Anísio Teixeira). Pereira e Andrade (2007) afirmam que desde a década de 70 até 80, “o campo educacional [e outros como a arquitetura, etc] brasileiro passou por um estado intenso de politização” e “rompimento com as teorias estritas de administração de empresas [...] ou melhor, rompimento com a racionalidade operacional do capital” (PEREIRA; ANDRADE, 2007, p. 144-145). O enfoque será de administração participativa, planejamento participativo, em prática social transformadora”, rompendo com a predominância funcional e contributiva ao Estado capitalista “racional e desenvolvimentista”.

Conforme já salientado por Lima (1992), o modelo político de organização “realça a diversidade de interesses e ideologias, a importância do poder, da luta e do conflito, e um tipo específico de racionalidade – a racionalidade política” (LIMA, 1992, p. 59). Seguindo em sentido divergente e oposto do racionalismo econômico-administrativo, esse modelo exige uma racionalidade instrumental fundada na eficiência – toda a preocupação dos pioneiros Carlos Mascaro e Querino Ribeiro. Nenhum dos dois apresentaram uma proposta organizacional democrática, logo, de racionalidade política.

Lima (1992) ressalta ainda que a administração clássica (Frederick Taylor e Henry Fayol) só aceitava a participação do trabalhador nos “domínios da execução (fazer bem o que cientificamente foi decidido que deveriam fazer)” e nos domínios do consumidor, quando “era oferecida uma *participação* nos benefícios resultantes da administração científica (sobretudo preços mais baixo, devidos aos aumentos da produção e à racionalização dos seus custos)”. Fayol, em particular, dizia que “não há espaço para participação”, entre outros motivos, pela definição do lugar socialmente já predefinido: “um lugar para cada pessoa e cada pessoa em seu lugar” (LIMA, 1992, p. 103, 105).

Este “estado intenso de politização” se manifestará no surgimento de novas editoras. Maués (2014) vai chamar atenção para o crescimento de editoras (as estabelecidas, Civilização Brasileira, a Brasiliense, a Vozes e a Paz e Terra; e outras que surgiram posteriormente, tais como Alfa-Ômega, Global, Edições Populares, Brasil Debates, Ciências Humanas, Kairós, Hucitec, L&PM, Graal, Codecri, Vega e Livramento) nas décadas de 70 e 80, e que faziam oposição à ditadura militar.

É a partir de meados dos anos 1970 que ganha corpo um movimento editorial que terá características de oposição ao governo ditatorial, e que tem início juntamente com o processo de distensão política que a cúpula militar no poder se viu na contingência de implementar. Tal movimento relaciona-se também com o grande incremento da indústria editorial brasileira (produção de livros). Um dos segmentos que se destacam nesse crescimento é justamente o dos livros de oposição ao regime civil-militar, que

se enquadram no que se pode chamar de literatura política (MAUÉS, 2014, p. 91).

Para Maués (2014), “diante do fechamento dos canais institucionais” políticos e sociais, “a atividade editorial, mediante a edição de livros cujo conteúdo se caracterizava pela oposição ao governo da época, passou a ser uma alternativa para aqueles grupos e pessoas que tentavam atuar e influir politicamente de forma pública, mesmo sob um regime ditatorial” (Maués, 2014, p. 93). A autora cita várias publicações relativas às memórias políticas, como *O que é isso, companheiro?*, de Fernando Gabeira (CODECRI, 1979), que esteve entre os mais vendidos por três anos, de 1979 a 1981. Destacaram-se também:

O crepúsculo do macho, também de Gabeira (CODECRI, 1980); *Memórias, 1a. parte*, de Gregório Bezerra (Civilização Brasileira, 1979); *Querida família*, de Flávia Schilling (COOJORNAL, 1979); *Os carbonários: memórias da guerrilha perdida*, de Alfredo Sirkis (GLOBAL, 1980); e *Batismo de sangue: os dominicanos e a morte de Carlos Marighella*, de Frei Betto (CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA, 1982); como as de denúncia sobre a ditadura, *A ditadura dos cartéis*, de Kurt Mirow (CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA, 1978), *A sangue-quente: a morte do jornalista Vladimir Herzog*, de Hamilton Almeida Filho (ALFA-ÔMEGA, 1978); *Opinião x censura: momentos da luta de um jornal pela liberdade*, de J. A. Pinheiro Machado (1978); *Dossiê Herzog: prisão, tortura e morte no Brasil*, de Fernando Pacheco Jordão (GLOBAL, 1979); *Tortura: a história da repressão política no Brasil*, de Antonio Carlos Fon (GLOBAL, 1979); *Guerra de guerrilhas no Brasil*, Fernando Portela (GLOBAL, 1979); *Projeto Jari: a invasão americana*, de Jaime

Sautchuk (BRASIL DEBATES, 1980); e *O massacre dos posseiros*, de Ricardo Kotscho (BRASILIENSE, 1982) (MAUÉS, 2014, p. 93-94).

Retornando as autoras aqui analisadas, o próprio subtítulo “Os Fundamentos da Gestão Escolar Democrática: mudanças e continuidades” demonstra que o processo mítico, na estrutura cognitiva, está engessado. Sempre se busca por “mudanças” e “continuidades”, dando a entender que há uma linha que se une no passado e que *não se deve* rompê-la. Como aqueles autores (os pioneiros) não têm contribuições para o tempo presente, eles somem completamente de qualquer referência para se pensar a realidade educacional vigente. Eles só são chamados a participar do texto quando se pretende “matar a história e a sociedade”, de forma que seus ideais possam ser utilizados na gestão. As autoras fizeram o que Paro (2009) fez em seu texto, e dizem sem receio:

Isolados os elementos de mudança já salientados, identifica-se que algumas preocupações daqueles *continuam vigentes no contexto atual*. Como, por exemplo, o argumento de que a administração/gestão escolar deve buscar atender a uma política e filosofia de educação (RIBEIRO, 1986) e que esta prática se justifica pela busca da qualidade na educação (TEIXEIRA, 1961) (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 281).

Essa insistência ritualística, de lógicas argumentativas, teorias antagônicas, visa unir o impossível, o ontem (o passado) e o hoje (presente): não havia nenhum questionamento do capitalismo entre aqueles autores - mesmo o de Anísio Teixeira, que tinha a questão da

democracia bastante aguçada. A busca era por *aperfeiçoar* a escola diante do capitalismo (nesse sentido, diferença ontológica, não existe mudança no tempo deles) da década de 80. Apesar de distintos genericamente, também criticam o capitalismo e visam construir um aparato teórico-conceitual oposto ao capitalismo. Partir da pressuposição de que ambas as gerações estavam insatisfeitas com seu tempo e que isso as unificaria é bastante simplório, além dessas analogias serem complicadas politicamente. Se for assim, a ditadura civil-militar, enquanto “regime” político, estava insatisfeita com seu tempo e, por isso, temos que buscar interseções de coisas boas e coisas ruins – o progresso material, por exemplo, são dois Brasis, antes e depois da ditadura⁵⁵.

55 Essa ausência de distinção leva autores a generalizarem com a finalidade de ressaltar os aspectos positivos com os de hoje, ligando-os ao passado sem distinção, sem problematização. Assim, para reconhecer os méritos de hoje sobre a Pós-Graduação no Brasil, Santos e Azevedo (2009) afirmam que a qualidade dessa instituição científica se deu devido “ao formato e à seriedade” (!) nos últimos 40 anos. As autoras sugerem “seriedade” da ditadura civil-militar? Pode-se sugerir isso já que, 40 anos atrás, se referem, a partir do ano de 1969, após a reforma universitária e o AI-5. Aqui pode-se subentender, também, que se deve apenas aos docentes os méritos, aos gestores, não aos governos militares. Essa assertiva é complicada, sobretudo porque são os governos, através das “políticas públicas”, que determinam e “formatam” a Pós-Graduação – há normas para a sua existência e sua manutenção (isso sem falar nas regras simbólicas que comandam as hierarquias). Levando em conta as observações de Motta (2008), a ditadura tinha controle sobre as indicações dos cargos e dos concursos para professores, instalando serviço de inteligência nas universidades – impedindo ou dificultando as autonomias administrativas e educacionais. Assim, elas se expressaram: “Tal reconhecimento se deve ao formato e à seriedade que as políticas públicas para a pós-graduação tomaram em termos de definições e das ações voltadas para esse setor, o que se expressou, entre outros modos, em sua expansão contínua, com qualidade, nos últimos 40 anos. Nos anos de 1960 havia 38 cursos instalados no país; em 2008 eram 2.588”. Conferir “A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico” (AZEVEDO Ana

A diferença da década de 80 para a de 20/30 não é que uma tinha um “ênfoque sociológico” (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 271) e a outra não. Tanto Carneiro Leão quanto Anísio usavam, sob certo sentido, desse “ênfoque”, pelo menos para contextualizar a situação do Estado e da educação. A questão é que se apontava uma ruptura ideológica frente à ditadura e, secundariamente, ao capitalismo – digo secundariamente pensando o presente, porque os autores de gestão educacional não visam a ruptura com o capitalismo, mas sua gestão democrática apenas. Os conceitos e os olhares eram outros. A autora cita a colaboração de Arroyo (1979), mais um autor marginalizado na Educação, e que talvez tenha influenciado Maurício Tragtemberg, o qual tinha lançado *Burocracia e ideologia* (1974) cinco anos antes do final da ditadura de Garrastazu Médici.

As autoras se utilizam de duas justificativas para ter seguido esse caminho de análise: pelas “continuidades” e pelas “mudanças”. Conforme elas,

esta investida se faz necessária frente à coexistência de diferentes discursos produzidos a seu respeito: de um lado, a exaltação de sua interface de inovação; de outro, o receio de que se constitua em um espaço de novos ensaios da política econômica capitalista frente aos seus interesses (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 281).

Ora, essas justificativas não são consistentes cientificamente, pois o estudo e o percurso que elas fizeram não foram porque o objeto “pedia” esse tratamento. Nesse caso, era possível chegar a ele

com um objetivo bem elaborado, mas por argumentos e interesses políticos. A justificativa correta seria indicar que esses autores ainda são pertinentes no presente – Paro argumentou isso, mas não conseguiu demonstrá-lo.

Pode-se argumentar que, mesmo assim, há problema com essa justificativa: desde quando o melhor combate é o retorno ao passado e sua identificação positivamente com o presente? Identificar que o passado e o presente, naquelas e nessas concepções, beneficiam a exploração capitalista, talvez seja uma estratégia melhor por destacar o valor instrumental e vertical da gestão. Não se pode confundir democracia com participação – princípios do passado (com Anísio Teixeira e Lourenço Filho) e ainda no presente (aqui sim há continuidade: neoliberalismo defende participação). Deve-se negar, também, esse movimento. Demonstrou-se aqui que, mesmo na ditadura civil-militar, existiram conferências educacionais e conduzidas por mestres que advogavam sobre a fundação de um conhecimento em torno da administração educacional de especialistas.

Sander (2011), nos 50 anos da ANPAE, em seu Jubileu de Ouro, retomou a celebração, no tom da continuidade histórica, retornando ao “passado” apenas para se firmar no presente – pela “análise” (!) – e “preparar a torcida organizada para continuarmos a caminhada” (se sabe onde caminhar e juntar seus seguidores para, juntos, darem força um ao outro). Como a linha histórica é linear, as tensões são pontuais, principalmente porque a ANPAE “somos nós”, não há outra possibilidade senão a de “seguir em frente”, “progressivamente” e positivamente como sempre a ANPAE o fez. Assim, “diria que a recordação do passado nos leva a valorizar e homenagear nossos

mestres fundadores. Leva-nos a reconstruir o histórico exercício de seus direitos e sua visão política” (SANDER, 2011, p. 351).

Algumas vezes, os autores não concluem - ou qualificam - seu raciocínio, subentendendo-se que todos participam da mesma compreensão. Logo, é legítimo perguntar o que é “reconstruir o histórico exercício de direitos” (??) e qual “visão política” deveria orientar os anpaeanos? Continuando na ambivalência, o autor reafirma a passagem anterior, indicando a tarefa de hoje (“é neste sentido” - qual?): “que hoje celebramos a liderança, a inteligência e o espírito público”. Ele cita vários fundadores, iniciando com Anísio Teixeira – essa personagem é a referência principal política, ideológica e intelectual, em defesa de uma educação democrática. Contudo, Anísio não é a síntese de todos. Adiante, retomando a escrita do “capítulo fundacional”, os pioneiros aparecem como aqueles que enfrentaram obstáculos (“tiveram coragem”: qual e contra quem?) e que foram detentores de “espírito público”: duas virtudes que devem ser valorizadas e reconhecidas (SANDER, 2011, p. 351).

Essa visão idílica da ANPAE, e particularmente de seus membros, se manifesta novamente no parágrafo seguinte, quando o autor recorre a Geraldo Vandrê (“Quem sabe faz a hora”), música de resistência política contra a ditadura civil-militar: ao “reler a narrativa anpaeana” (qual releitura?), “somos convidados a reler a narrativa anpaeana e a tomar a história na mão para escrever um novo capítulo”. Indiretamente, liga-se a “resistência à ditadura civil militar à ANPAE”. Através de associações temporais positivas no passado – “assim como nossos mestres souberam fazer” -, o presente não pode decepcioná-los (“assim somos hoje convidados a reler a narrativa, a tomar a história na mão...”) (SANDER, 2011, p. 351).

Além de Geraldo Vandré, o autor vai buscar em Paulo Freire, em sua *Pedagogia do Oprimido* e na *Pedagogia da Autonomia*, a associação com os pioneiros de 61. Deixe-se que ele próprio fale:

Esta foi a preocupação de Paulo Freire em sua ‘pedagogia dialógica’, fundada na ética da convivência humana, que **ele defendeu** em toda a sua obra, desde a sua *Pedagogia do Oprimido* (1967) até a sua *Pedagogia da Autonomia* (1996). **Este foi também o grande ideal de nossos mestres em 1961**, ao fundarem a Anpae como espaço de convivência e promoção humana no campo da política e da gestão da educação (SANDER, 2011, p. 351, grifos da pesquisa).

Essa afirmação de Benno Sander chegou ao máximo do pico de culto dos mitos fundadores: associou o pensamento emancipatório/autonomista de Paulo Freire ao pensamento antiautonomista dos fundadores que a pesquisa destacou, com exceção de Anísio Teixeira, o qual seguia princípios utilitaristas e baseados na economia: eficiência e eficácia. O próprio Benno Sander⁵⁶ já fez este alerta: “O conceito de eficiência foi o critério central da escola clássica de administração protagonizada por Fayol, Weber, Taylor e seus associados”:

É possível caracterizar a organização como um sistema fechado, mecânico e racional, no qual a mediação administrativa se apóia primordialmente no conceito de eficiência. A eficiência (do latim *efficientia*, ação, força, virtude de produzir) é o critério econômico que revela a capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo. Na

56 **Administração da educação e relevância cultural.** Disponível em: http://www.bennosander.com/textos_detalhe.php?cod_texto=21

história do pensamento administrativo, a noção de eficiência está associada aos conceitos de racionalidade econômica e produtividade material, independentemente de seu conteúdo humano e político e de sua natureza ética (SANDER, s/d, p. 2).

Em outro texto⁵⁷, Benno Sander ressaltou a contribuição de Paulo Freire para a administração, a qual denominou de “administração dialógica”, indo em sentido contrário e divergente aos pioneiros:

A gestão dialógica se preocupa com os fenômenos do poder e da mudança, das desigualdades sociais e da emancipação humana na escola e na sociedade. Do ponto de vista analítico, a gestão dialógica utiliza a dialética como método científico e a contradição como seu fenômeno organizacional básico. Nesse sentido, se encontram valiosos subsídios na visão dialética da teoria organizacional apresentada por Benson nos Estados Unidos, no estudo de Bates sobre a “prática crítica da administração educacional” na Austrália e na concepção analítica de Cury de “uma teoria crítica do fenômeno educativo” no Brasil (SANDER, s/d, p. 18).

O discurso dos teóricos dos pioneiros, baseados em Fayol, inclusive Querino Ribeiro, não se preocupava com a “desumanização histórica e ontológica”, inclusive a do “trabalho alienado” (não livre), que a Pedagogia do Oprimido⁵⁸ procurava superar. Paulo Freire

57 **Gestão da qualidade da educação e qualidade de vida.** Disponível em: http://www.bennosander.com/textos_detalhe.php?cod_texto=17

58 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf

chamou atenção para as sociedades hierárquicas, que recorriam ao mito para manter os oprimidos em estado de alienação:

De que todos são livres para trabalhar onde queiram. Se não lhes agrada o patrão, podem então deixá-la e procurar outro emprego. O mito de que esta “ordem” respeita os direitos da pessoa humana e que, portanto, é digna de todo apreço. O mito de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários – mais ainda, o mito de que o homem que vende, pelas ruas, gritando: “doce de banana e goiaba” é um empresário tal qual o dono de uma grande fábrica. O mito de que a rebelião do povo é um pecado contra Deus. O mito da propriedade privada, como fundamento do desenvolvimento da pessoa humana, desde, porém, que pessoas humanas sejam apenas os opressores (FREIRE, 1987, p. 79).

Nesse Simpósio em que foi eleito, o mesmo depoente afirmou sobre uma mudança na ANPAE; ocorreu uma “decisão significativa”, assumiu um conflito sem explicitar transparentemente seu sentido: a mudança de nome da ANPAE. Deixou de dizer “Escolar” para se chamar “Educacional”. O autor tenta explicar, mas, como se verá, novas perguntas serão manifestas, pois a incompletude reina. Ele indaga: “por que se trataria de uma decisão significativa? Argumento que foi significativa porque o nome carrega valores e significados. Ou seja, a mudança de nome é, na realidade, resultado da própria mudança do pensamento pedagógico dos associados da época”. Se a ANPAE é um “somos todos nós” e usava uma designação, não existiriam seus defensores para a manutenção? Quem foram seus defensores? O que fizeram aqueles que defendiam que essa designação deveria mudar de posição? Quem perdeu a disputa? – essas perguntas ficam sem respostas.

Novamente, anuncia-se a necessidade de refletir sobre as lições do passado (sem dizer quais lições foram essas) e não ficar somente preso a ele (“além de recordar o passado”). Em afirmação conclusiva (“neste sentido”), o autor indica que “a reunião de hoje nos convoca a fazer uma nova reconstrução de nossas crônicas pessoais e da própria trajetória da...” e faz uma narrativa do contexto desde a Segunda Guerra Mundial, sem extrair uma conclusão do que se narrou.

Em seção conclusiva, a ambivalência prevalece nas incompletudes das frases, como continuar a ANPAE num “espaço de educação continuada” (para onde e com quem?), “nossa arena político-pedagógica” (qual conteúdo?), “em que todos e cada um de nós somos protagonistas de um esforço coletivo de educação e promoção humana” (“promoção humana” desde os pioneiros? É possível no capitalismo?).

Um texto de Benno Sander que destoa de todos os anteriores corresponde ao 40º aniversário da ANPAE, em 2001. Em seu texto, os pioneiros não foram citados, não foram celebrados, com exceção de Antonio Pithon, primeiro presidente por dez anos, e Anísio Teixeira – a ANPAE, enquanto memória, não foi referida. O primeiro aparece apenas no momento dos agradecimentos, associando-o ao povo baiano. O segundo, pelo mesmo motivo e em outro momento, identifica-o como exceção em relação aos pioneiros da ANPAE, ou seja, após análise da república positivista brasileira e das influências americana e francesa na administração, criticou o fayolismo e o taylorismo, bem como o modelo burocrático weberiano; reconheceu que “esses mesmos movimentos de natureza positivista e funcionalista inspiraram a produção intelectual de muitos de nossos primeiros teóricos da administração escolar, incluindo os mestres fundadores

da ANPAE”. Contudo, excetuou corretamente Anísio Teixeira, afirmando que “houve, obviamente, exceções nessa matéria, em que mais destacada foi, sem dúvida, a de Anísio Teixeira, que integrou os autores de vanguarda de um novo momento da história” (SANDER, 2001, p. 267).

Ambos, referindo-se a eles, conclamaram todos os anpaeanos a “pensar[em] e repensar[em] a política e a gestão da educação no Brasil, iluminados pela filosofia educacional” deles. Afirmou categoricamente uma missão que cabia a todos os anpaeanos: “À luz dos ensinamentos desses protagonistas históricos da educação e da cultura nacional, somos convocados a desconstruir e reconstruir os momentos e movimentos da educação, da política e da gestão da educação no Brasil” (SANDER, 2001, p. 264).

Essa pobreza de referência aos fundadores, em 13 páginas, indicou uma preocupação (“esta descrição apresenta-nos um quadro extremamente complicado”, diz o autor), até porque o referido texto foi mais um manifesto (uma convocação) do que uma celebração - esse foi o segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso. O fato do diagnóstico feito pelo autor sobre a globalização, as teorias da educação e administração do Estado estar voltado para a eficiência e para a eficácia, levou-o a afirmar, por meio do terrorismo, da minimização do Estado, da avaliação institucional punitiva e de premiação, “que este momento seja o início de um novo movimento político-pedagógico, movimento destinado a redescobrir as estratégias, as raízes históricas de nossa educação e a reconstruir os eixos culturais da política e da gestão no Brasil”. Aspira-se, portanto, por uma política educacional de “autêntica brasilidade no contexto de uma necessária lealdade planetária”. Além disso, ele defendeu a

busca por uma “gestão educacional comprometida com os valores e aspirações da sociedade brasileira, valores e aspirações que hoje sustentam a luta dos educadores brasileiros” (SANDER, 2001, p. 276).

Rebelatto (2014) foi a única autora, até o que se teve de acesso, que abordou o caráter dos pioneiros da ANPAE como representantes da “teoria clássica”, tanto nos princípios proclamados quanto nas práticas – essa influência foi interrompida pela inclusão das ciências sociais (os autores estudados aqui reconhecem essas características isoladamente, enquanto objetos de estudos, mas não como anpaeanos). Entretanto, na ANPAE essa diferença não foi “superada”, mas “alterada” Ela deixa claro que “se, no princípio, inclusive por influência de seus fundadores, a ANPAE seguiu os princípios e práticas da escola clássica de administração, com o passar do tempo essa influência foi alterada a partir das contribuições das ciências sociais” (REBELATTO, 2014, p. 329). Em outro momento, ela criticou o Estado brasileiro e afirmou que a LDB e o PNE 2001-2010 representavam uma contraposição por destacar uma “visão positivista e funcionalista”, a qual foi “superado”. Para Rebelatto (2014):

Esse processo de construção teórica no campo da gestão educacional, no sentido da superação de uma visão positivista e funcional em favor de outra pautada em uma concepção sociocrítica, corresponde aos anseios da sociedade pela democratização da educação pública e da sociedade como um todo (REBELATTO, 2014, p. 331).

Ora, os pioneiros não eram da “teoria clássica” (adotada pelo Estado em certo momento histórico), então, eles não deveriam ser analisados como “superados” e não como “alterados”? A designação “superado”/“superação” aponta para uma evolução de uma situação abaixo para uma melhor, para uma progressão; alterado não indica apenas mudança, mas o sentido, a força do sentido está ausente de superação.

A mitificação não diz respeito apenas à ANPAE, mas à própria ciência. A autora, numa idealização e ilusão, “na produção do conhecimento no campo das políticas públicas e da gestão da educação no Brasil”, identifica na ciência uma “natureza participativa”, já que é “democrática”. Reduz democracia à “participação” – e sempre participar é positivo –, que também se confirma por “disseminar” o “saber científico e tecnológico”, visando “formação política e cultural da cidadania”. De forma indireta, diz que o outro “enfoque produtivo, de viés econômico e comercial” não é científico e não participativo, logo, antidemocrático. Antes de se fazer considerações específicas sobre essas colocações, chama-se atenção aqui para algumas problematizações: se se reconhece que a “teoria clássica” dominou a fundação da ANPAE, especialmente na figura da maioria dos autores, e que predominou a racionalização, a busca pela eficiência a serviço do “desenvolvimentismo” e do “nacionalismo”, pode-se argumentar que esses saberes não eram científicos? Não eram merecedores de créditos?

Retornando às colocações da autora, como se pode afirmar tamanho argumento quando a autora assume que os saberes foram importados não somente das empresas, mas também das instituições científicas estrangeiras, e que todo contexto é contextualizado

e, portanto, passível de crítica e reflexão? Haverá conceitos e conhecimentos que não devam ser problematizados, que não admitam que sejam levantadas questões de fundo? O conceito ou noção de “democracia” e “participação” nunca deverão ser questionados em histórias concretas de seus significados e significações? Por trás desse discurso, não está o fim da história?

Marinho (2014), de forma enfática e direta, reconhece a existência de um caráter democrático no pensamento e prática dos pioneiros de 30/60. Citando Brejon, que fez a defesa do uso do fayolismo para empregar na escola (“seria preferível que a atenção dos professores se concentrasse no estudo dos ‘princípios’ da administração, à moda do Taylorismo, do Fayolismo e de outros autores?”), Marinho faz alusão à década de 30, sem distinção, incluindo aí Carneiro Leão⁵⁹

59 Conforme Santos (2010), Carneiro Leão foi palco de protestos e denúncia dos estudantes grevistas do Rio de Janeiro, quando o mesmo, professor e diretor da Faculdade de Filosofia do Brasil, colocou zero em todos os estudantes que faltaram à prova por se encontrarem na greve. Assim, “no Rio de Janeiro, em junho, expandido-se para julho de 1947, explode uma forte greve estudantil na Universidade do Brasil. Iniciou-se a greve contra a cobrança de taxa e, depois, explodiu novamente porque seu diretor, da Faculdade Nacional de Filosofia, o pernambucano Carneiro Leão, colocou zero em todos os grevistas por não comparecerem à prova no período da greve. Em 22 de junho, a matéria informa que o reitor da Universidade ‘recomendou disciplina’; ‘e quanto à realização de novas provas, deixaria ao critério do diretor que marcou zero, em vez de novas provas, como os estudantes esperavam’. Já existem 12 Faculdades em greve. A Faculdade de Medicina fará sua assembléia e decidirá se entrará em greve. O Conselho decide se reunir e já existem 14 escolas em greve. Tendo em vista esta reunião, a imprensa já anuncia o fim da greve; o que não aconteceu. Um dia após esta reunião, os estudantes visitam os jornais e se posicionam por continuar em greve; um voto de repulsa aos professores Carneiro Leão, por ser o principal motivador da greve com sua intransigência, Raul Bittencourt e Faria Góis, pela sua participação no Conselho; e um voto de ‘congratulação e louvor’ aos professores ‘Otavio Catanhede’ e ‘José Grabois’” (GIGANTESCA passeata de estudantes. Protestam contra o diretor da Faculdade de Filosofia. **Diário de Pernambuco**, Recife, p. 3, 2 jul. 1947.

e afirmando, sem dúvida: “Esses autores tinham como base **o pensamento de uma escola democrática**, e na explanação dessas teorias (Administração Clássica e Científica), buscaram, ao seu modo, aperfeiçoá-las em função da escola” (MARINHO, 2014, p. 61-62, grifos nossos). Adiante, em pequena ressalva à afirmação anterior, o autor argumenta que “há questões a serem observadas com mais afincó”; destaca com ressalvas a “democratização dessa escola”, e que não se deve atribuir aos pioneiros, baseado em Paro, a “imagem e semelhança da empresa capitalista” (MARINHO, 2014, p. 62).

Viu-se que nas produções acadêmicas o mito dos pioneiros persiste: na busca incessante de associar passado e presente pela análise das teorias, na identificação direta e indireta da significação “democrática” na obra dos pioneiros - alguns, indo longe demais, incluindo Carneiro Leão, como já se apontou, em certo momento, defensor do higienismo. Tal obra, quando não democrática, ressaltava o lado “humanista” dos pioneiros (sem definir o sentido de humanista). Outros destacam, propriamente, que os pioneiros eram democráticos – e não apenas suas teorias apontavam para isso. Já se tinha visto o lado afetivo, de admiração e sideração que os depoentes investiram sobre eles, tanto aqueles que vivenciaram os momentos de sua vida - aqui demonstrando mais intensidade -, quanto outros, que cumpriam rituais de conagração, de celebração. Em contato com o texto de Benno Sander de 2001, é possível alentar a hipótese de que o culto aos pioneiros se deu na gestão de Lula na medida em que *havia espírito de confiança para celebrações*. Somente com novos documentos e depoimentos pode-se aceitar ou não tal hipótese. Nos dados dos jornais, como se verá, não se fala de “comemorações”

ou “celebrações”, no máximo o aniversário de Querino Ribeiro é anunciado em nota.

Em relação à teoria de José Querino Ribeiro, que trata do seu reconhecimento em torno da especificidade da escola e sobre a administração da escola exigir discussão de filosofia e política, tal crença precisa ser revista.

Não se deve confundir “enunciação” com o “fato da enunciação”. José Querino Ribeiro teve o mérito de incluir na “enunciação” essas questões, mas não o fez no “fato da enunciação”, já que o tempo histórico da época se referia à cientificização do Estado e da administração geral do Estado (planejamento) em vias do desenvolvimento – projeto político-ideológico da burguesia que ditava os conceitos e as teorias centrais. Ele foi capaz de perceber essas questões, pois a temática da democratização era tema recorrente para se pensar a sociedade, mas não foi muito longe. Não transformou a enunciação em fato de enunciação, ou seja, não construiu conceitos operacionais na administração acerca da escola como objeto (finalidade da educação, não problematizava como fazia Anísio Teixeira) e, muito menos, uma “escola democrática” (nunca problematizou isso), considerando que a enunciação, para ser levada a sério analiticamente, teria que se materializar em formas organizacionais. Isso só vai ser possível no final da década de 70 para 80.

Como se verá mais adiante, em 1968, os estudantes reivindicavam a paridade nos órgãos universitários, rompendo com a lógica catedrática. Querino Ribeiro, catedrático, não aproveitou e nem aprendeu com esse movimento e não incluiu essa questão na sua concepção de administração escolar, inclusive na sua prática,

quando foi diretor da Faculdade de Educação por 6 anos (1970 a 1976)⁶⁰. Os Conselhos Universitários eram conservadores, composto de catedráticos, quanto ao seu estatuto e regimento – a Faculdade de Educação da USP não fugiu desse quadro (um dos diretores do período da ditadura civil-militar serviu à mesma e à ditadura na UNB, na pessoa de Laerte Ramos, pelo período de 25 de agosto de 1965 a 3 de novembro de 1967). Segundo Cunha (2007, p. 55), já em 1962, um ano depois da criação da ANPAE, o ministro da Educação Paulo

60 Há divergência quanto ao período em que José Querino Ribeiro assumiu a direção da Faculdade de Educação. Segundo o município de Guararema, em seu arquivo, biografia e bibliografia, José Querino Ribeiro assumiu neste período indicado, conforme página virtual que se segue: <http://www.guararema.sp.gov.br/arquivo/editor/file/Jose%20Querino.pdf>. Contudo, a Revista Brasileira de História da Educação, julho/dezembro 2001 nº 2, em publicação de um artigo de Laerte Ramos, denominado “A educação brasileira e a sua periodização”, identificou que Laerte ficou na direção da Faculdade no período de 1969 a 1972, havendo diferença de dois anos em relação ao tempo de José Querino Ribeiro. Contudo, o Diário Oficial de São Paulo, Ano LXXX, nº. 4, página 4, quarta-feira, 7 de janeiro de 1970, o qual se configura como informação mais legítima, informa: Universidade de São Paulo. Reitoria. Reitor Miguel Reale. Atos do reitor: ... Designando pró-labore, os docentes abaixo relacionados como Diretores das Unidades Universitárias, também, especificadas, criadas pelo artigo [5º] do Novo Estatuto da Universidade de São Paulo: ... José Querino Ribeiro – Faculdade de Educação – proc RUSP [26 70]. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/1970/executivo/janeiro/07/pag_0004_48V4UHOMGR3H7e57QKDBGPIV6RD.pdf&pagina=4&data=07/01/1970&caderno=Executivo&paginaordenacao=100004. Acesso em: 9 ago. 2017. Nesse mesmo Diário Oficial, datado de 20 de fevereiro de 1976, p. 37, em Atos do Reitor, de 18 de fevereiro de 1976: “aposentando nos termos do artigo 222-III e artigo 226-I- 1 da Lei nº 10.261/[68] o Dr. José Querino Ribeiro (RG. NO661.473), PROFESSOR CATEDRATICO, REF. MS-6, PGQDUSP EM RDIDP, LOTADO NA FACULDADE DE EDUCACAO.... Proc RUSP 2816/[60]”. Sem dúvida, José Querino Ribeiro assumiu em 1970, e se não houve interrupção na gestão. Ficou seis anos na direção da Faculdade, vindo se aposentar em fevereiro de 1976. Contudo, em outro Diário Oficial, de 4 de março de 1970, nº. 42, p. 45, ou seja, dois meses após ter sido citado como diretor, ele se encontrava como vice-diretor de Laerte Ramos. A dúvida permanece.

de Tarso instituiu um colegiado paritário (Fórum Universitário) em que os estudantes teriam seus representantes indicados pela UNE – ou seja, novos órgãos educacionais estavam sendo criados no calor da luta que atacava a lógica catedrática. Esse pesquisador também ressalta que, em oposição aos estudantes, encontravam-se os catedráticos e os candidatos às cátedras.

Eram, em geral, os mais conservadores, principalmente aqueles que temiam perder os privilégios que a situação vigente lhes assegurava ou aspirava conseguir em suas carreiras acadêmicas. Estavam neste caso, grande parte dos professores catedráticos e dos livre-docentes candidato à cátedra (CUNHA, 2007, p. 55).

Se se analisar a Universidade do Recife, que tinha o reitor João Alfredo que acolheu Paulo Freire no Serviço de Extensão Cultural (SEC), e Paulo Freire como já se disse anteriormente, o reconhece como novidade administrativa no Brasil, órgão diretamente ligado ao reitor, pelas lentes Edelson Albuquerque Silva Jr., ver-se-á o conservadorismo da instituição catedrática: de 1949 a 1964, apenas seis mulheres compunham o Conselho Universitário; a participação em intervenção por parte dos representantes dos estudantes eram bastante pontuais, quando acontecia – no mandato de Joaquim Amazonas no qual foi seu vice-reitor, só quem podia pronunciar-se era seu presidente, mesmo em sua ausência, um outro representante não tinha direito a voz conforme argumento de catedrático na reunião. Conforme Silva Jr (2017), apesar da existência de colegiados, as congregações e comissões técnico-administrativas, prevalecia uma

ordem presidencial na figura do reitor e diretores já que competiam a estes a punição. Conforme este,

o Estatuto da UR está centrado nos catedráticos e no reitor. O diretor está subordinado ao reitor. O Conselho Universitário é o principal órgão político da Universidade. A participação dos estudantes nele, e nos outros órgãos, e, inclusive, os critérios de representação política destes passavam por aprovação do Conselho Universitário. Isso não mudou no reitorado de João Alfredo. Mal os estudantes eram citados nas atas do Conselho, quando o eram, identificavam-nos nominalmente, apenas como representantes (SILVA JR, 2017, p. 88-89).

Fávero (2000), em estudo sobre as atas do Conselho Universitário da URJ (1921-1937) e da UB (1937-1965), revelou o caráter “centralizador”, pautado numa ordem “presidencial” (reitor, diretor), da estrutura organizacional das faculdades e universidades.

Deixa perceber como a cátedra se mostra dentro da Universidade marcada por um caráter centralizador, operacionalizando-se na maioria das vezes de cima para baixo. Em relação aos institutos universitários, a concentração de poder no âmbito das cátedras se evidencia, nos dispositivos legais que organizam a instituição como um todo, bem como nos seus regimentos. No que se refere aos órgãos colegiados superiores ela se faz sentir sobretudo no Conselho Universitário, órgão máximo e deliberativo da instituição universitária, sob a presidência do Reitor e constituído pelos diretores de unidades, por um representante de cada uma delas - eleito pela respectiva congregação -, um representante dos docentes livres e pelo presidente do Diretório Central dos Estudantes. Nessa composição, a presença dos

diferentes segmentos da comunidade acadêmica pouco se faz sentir, tendo-se presente que os diretores de faculdades e escolas eram catedráticos e as congregações eram constituídas predominantemente também por eles (FÁVERO, 2000, p. 6).

Sendo assim, o conhecimento do imaginário de cátedra nos ajuda a identificar os limites de ruptura em via democrática, dependendo do contexto políticos, histórico e ideológico em que os catedráticos estejam inseridos. Isso nos ajuda a perceber a questão da problemática inserida na “enunciação” e da “enunciação de fato” que está presente no discurso teórico de Querino Ribeiro. O texto de José Querino Ribeiro, de 1961, intitulado “Planificação educacional (planejamento escolar)”, trata do reconhecimento da especificidade escolar como objeto administrativo, o qual estava certamente ligado à crítica ao poder político, que não se baseava na razão, no conhecimento científico, mas no poder local das famílias e dos interesses dos governantes e em sua “incompetência”. Já se chamou atenção sobre isso ao se mencionar aqui alguns trabalhos que associavam o seu pensamento ao pensamento democrático, o que é bem diferente. Havia uma desconfiança sobre o sistema político e seus representantes (muito fortemente em Carlos Mascaro e Moysés Brejon).

Ribeiro (2005), descontente com a cultura política e o sistema político, reconheceu apenas que as coisas positivas que emergiram não resultaram de uma estrutura sólida da política, mas de iniciativas “individuais”. Quando ele defendeu a necessidade de “filosofia e de uma política de educação”, ele se situou num projeto *racionalizador (científico) do país* e não na colocação da escola nas mãos daqueles

que faziam parte dela. O planejamento foi externo à escola. Um projeto racionalizador exigia especialistas científicos, hierarquias de saberes, o que não garantia nenhum processo democrático ou em vias de democratização. Não se pode esquecer que Querino Ribeiro era catedrático e, como catedrático, sua autoridade de especialista jamais poderia ser questionada. O modelo catedrático era privativo daquele que o possuía, era hierárquico e majoritariamente masculino e de homens “brancos”. Basta ver que em 1968, em plena ditadura, nove anos após esse texto, os catedráticos reprovaram a ocupação dos estudantes durante a reunião da Congregação da FFCL, quando foi chamada a polícia com denotação forte de violência.

É verdade que nossa história escolar registra alguns projetos de amplitude nacional, de autoria de eminentes líderes racionais do País. Tais líderes, todavia, não encontraram, no passado nem na atualidade, entre os que têm o poder de decidir e agir, as bases necessárias de compreensão, de acordo e de apoio para um empreendimento completo, exatamente, pensamos, porque faltaram aos projetos (embora muitos deles tecnicamente defensáveis) os alicerces e a direção de uma filosofia e de uma política de educação geralmente aceitas. Apresentando-se, assim, como que o resultado de elaboração puramente individual, não tiveram os projetos viabilidade de concretização (RIBEIRO, 2005, p. 91).

Tanto Brejon quanto Mascaro e Anísio Teixeira (na década de 40) reclamavam da falta de dados para se pensar um projeto educacional (falta de pesquisa estatísticas, dados mais gerais sobre a situação nos municípios relativos à educação) – Querino Ribeiro chegou a

ressaltar a importância desses estudos: “Nosso Brasil é muito grande e vario, razão por que os indispensáveis estudos de base” (RIBEIRO, 2005, p. 92). O conhecimento científico para eles estava relacionado em pensar o Estado. A cultura política (anticientífica) reinante ia em sentido contrário para eles.

De acordo com Querino Ribeiro, existiam obstáculos para se pensar um “planejamento escolar nacional”, ou seja, ele não pensava o planejamento escolar emergindo da escola – por isso não se encontram conceitos novos na gestão “escolar” –, mas *do* Estado para se pensar *a* escola. A escola era objeto, mas não daqueles que compunham *a* escola, e sim dos formuladores da política nacional ou estadual. Quando se faz referência a uma “filosofia da educação” (implica-se em metas educacionais), não se pode esquecer que era o “fayolismo” que ele tinha em seu pensamento administrativo, em busca da eficácia escolar – entenda-se “administração”. Administração é heteronomia.

Um planejamento escolar nacional, em quaisquer circunstâncias, será obra de imensas dificuldades. Quando se tratar, então, de um país de grande extensão territorial, de população rarefeita, composta de grupos altamente diferenciados, desniveledos e de condições históricas e sociais como o Brasil, o empreendimento será necessariamente ciclópico (RIBEIRO, 2005, p. 91).

Os obstáculos começariam desde a formulação da proposição principal que dependeria da preexistência de uma filosofia e de uma política de educação expressas e geralmente aceitas entre, já não digamos as populações, mas, pelo menos, a maioria dos líderes que detêm, nos diferentes setores da vida

nacional, os poderes de decisão e os meios de ação (RIBEIRO, 2005, p. 91).

Ora, com essa falta de uma filosofia e de uma política de educação claramente definidas e expressas, não poderá haver nem base nem direção para qualquer planejamento escolar (RIBEIRO, 2005, p. 91).

Para ele, a LDB não esclarecia o conhecimento que ele tinha sobre ela e sobre suas discordâncias de conteúdo, afirmando que continuaria “tumultuada, instável, sem organicidade”. As pressões da sociedade valorizavam mais a quantidade do que a qualidade: “Parece-nos, todavia, que tudo se faz tão-somente no sentido de quantidade; a qualidade, dependente da preliminar da organicidade do sistema, esta ainda não aparece sequer formulada” (RIBEIRO, 2005, p. 91).

Ribeiro (2005) tinha bastante clareza acerca do papel da “empresa econômica”, considerando-a como aquela que iria solidificar a “escolarização moderna”. Isso, para ele, era ser democrática. Esse é um pensamento conservador liberal, que vê no conhecimento científico o progresso da humanidade. O problema educacional brasileiro se deve ao fato do sistema político não saber valorizar a ciência administrativa para o desenvolvimento educacional e econômico do país.

A escolarização moderna de sentido democrático só pode efetivar-se em termos de empreendimento público do tipo da empresa econômica. Na conjuntura brasileira já se pode vislumbrar essa caracterização da sua escola e a aproximação do momento em

que se fará apelo à moderna Administração para conduzir a solução do problema. (RIBEIRO, 2005, p. 93).

Dois anos antes, em 1959, Querino Ribeiro explicitou melhor ou se aproximou, já que foi apenas enunciado, sobre qual conteúdo político deveria conter a filosofia da educação: a Constituição de 1946.

Uma exposição crítica da Administração Escolar Brasileira precisa partir da consideração preliminar de que os pressupostos de nossa filosofia e de nossa política de educação em geral e de escolarização em particular estão “oficialmente” expressos na Constituição Federal vigente, não só na parte específica de “Educação e Cultura”, como, também, em várias outras das suas passagens. [...] nas nossas constituições anteriores (a de 1891 e a da monarquia) os assuntos de educação e escolarização só aparecem acidentalmente, sem nenhuma sistematização e sem nenhum destaque. (RIBEIRO, 1959, p. 230).

É bom lembrar que aproximadamente 50% da população era analfabeta e que esse tema não foi central nos debates da constituinte – em 1940, existiam 13.269.381 analfabetos e, em 1950, 15.272.632. A mesa da constituinte, plenamente conservadora, foi composta de membros da Câmara e do Senado: a UDN com dois representantes (dois vice-presidentes), o PSD com cinco representantes (inclusive a presidência), um PTB e um do PCB. Para ilustrar o caráter conservador dessa constituinte, Oliveira e Penin (1986) citam Hermes Lima, que afirmou que: “a Constituinte de 1946 não era nenhuma assembleia revolucionária, mas sim conservadora, como foram as anteriores constituintes brasileiras. Afirmou também que os fundamentos da

ordem econômica e social no Brasil não iriam ser modificados pela Constituinte” (OLIVEIRA; PENIN, 1986, p. 266).

Na ocasião, predominou a discussão sobre ensino privado *versus* ensino público (liberdade de ensino incluiu o financiamento das escolas privadas), ensino religioso *versus* ensino laico (mantida a obrigatoriedade do ensino religioso pela constituinte de 1934). Oliveira e Penin (1986) sintetizam, após análises das discussões e aprovações, o que significou a constituinte de 1946: “o debate educacional se pautou menos por uma reflexão sobre os grandes problemas educacionais da época e mais por alinhamentos ideológicos amplos, como por exemplo o entendimento acerca das relações entre a Igreja Católica e o Estado” (OLIVEIRA; PENIN, 1986, p. 284). Segundo eles, os temas educacionais foram postergados para a LDB de 1961.

Chama-se atenção para a administração da educação, que exigia anteriormente pressupostos filosóficos e políticos. A administração era, de certa forma, neutra, instrumento, já que à “administração não compete discutir filosofias e políticas, mas, apenas, atendê-las” (RIBEIRO, 1959, p. 225). Discordava-se da obrigatoriedade do ensino religioso, ficando em dúvida se o problema educacional era de ordem administrativa ou de pressuposto. Assim, Ribeiro (1959, p. 225) disse que “certos males de nossa escola decorrem de uma administração inadequada ou de vacilações em seus pressupostos que, como dissemos acima, à administração não compete superar nem discutir”. Quanto ao grau de centralização do governo federal, deixou-se outra dúvida também: “há dez anos estamos procurando decidir a respeito do grau de centralização cabível na política escolar federal, sem poder definir bem se a dificuldade está no processo

administrativo mesmo, ou só nas vacilações dos nossos líderes políticos parlamentares” (RIBEIRO, 1959, p. 225).

Pelo domínio do estado brasileiro, os especialistas têm poucos espaços de atuação, diferentemente dos EUA, que é “de onde ‘importamos’ a preocupação de constituir com ela uma disciplina de estudo, de formação especializada e de atividades práticas específicas, com objetivos profissionais”. No Brasil, a gestão escolar, dependente da administração pública, “pertence aos poderes estatais constituídos - legislativos e executivos - que, pelas suas qualidades e pelos seus defeitos, pouco ou nada deixam para a decisão dos profissionais e especializados em assuntos de administração escolar” (RIBEIRO, 1959, p. 225).

A luta pela profissionalização, conforme o autor, é a luta pela cientificização da administração - o que incluiria sua autonomia profissional - e, conseqüentemente, pelo seu reconhecimento, garantindo-lhes respeitabilidade profissional - a situação força-o a admitir que “profissão de administrador escolar é ainda precária entre nós”.

Em nossa estrutura jurídica nacional, os profissionais do ensino, docentes ou administradores (e mais os administradores do que os docentes) estão reduzidos a meros executantes do que emana dos poderes políticos, o que dificulta a criação de ‘canais sociais’ que estimulem os estudos especializados e desencoraja, em conseqüência, a formação profissional especializada nesse campo pedagógico. (RIBEIRO, 1959, p. 226).

Sua crítica ao estado brasileiro - a “administração pública geral” - é por ele sufocar e impedir o surgimento de profissionais da administração, tendo em vista que os “interesses político-partidário-eleitorais” prevalecem diante do “administrativo”. Observe-se que ele não reivindica a democratização do Estado ou das escolas, pois o capitalismo por si só já é democrático (fundado em empresa), mas sim tornar o Estado impessoal, racional, no sentido weberiano - esse tipo de política (o simples eleitoral/eleitoreiro) é nefasto para a educação. Para ele, a administração deve seguir os ensinamentos de Fayol: a) planejamento, b) organização, c) assistência à execução, d) avaliação de resultados, e) relatório.

É que a instituição escolar presa e submissa como está à administração pública geral, sofre com estas vicissitudes dos interesses político-partidário-eleitorais, que se fazem prevalecer aos de ordem técnica. E claro que o interesse Político (com P maiúsculo), como ficou ressalvado preliminarmente, é superior ao administrativo. Mas, quando se fala no “interesse político-partidário-eleitoral” (com p minúsculo) o ponto-de-vista e a perspectiva são muito diferentes (RIBEIRO, 1959, p. 226).

O seu elogio à Constituição de 46 está certamente na sua visão de que o Estado centraliza tudo e o administrador – um liberal racional – precisa de espaço e de liberdade para implementar a administração científica, contribuindo para o desenvolvimento da educação na preparação de quadros humanos ligados às áreas econômicas necessitadas. O Estado Novo contribuiu negativamente para esse problema.

Os hábitos deixados pelo ‘Estado Novo’ imprimiram à nossa legislação a tendência de resolver *tudo* nas esferas centrais do poder, estabelecendo com o sistema do Decreto-Lei, providências ultrapormenorizadas para serem aplicadas idênticamente, em não importa que lugar do país, cujas diferenças regionais e locais são tão sobeja e pacificamente reconhecidas (RIBEIRO, 1959, p. 226).

Para o autor, os políticos, em suas assembleias legislativas, nas comissões de educação, não consultam membros das escolas e nem os especialistas. Estes, quando são consultados, são pelo de serem “homens de partido e de eleição”. Os especialistas são desconsiderados nas decisões, até mesmos os secretários de educação, submetendo-se aos homens das eleições.

Nas assembléias há “comissões” de educação ou de ensino, que não raro congregam elementos provindos das lides escolares; nunca porém só deles, nem deles em maioria e, como as decisões «democráticas» se fazem por maioria de votos, não são costumeiramente os profissionais especializados os que dão o tom às decisões. Isso sem contar os casos freqüentes em que, nessas comissões, os especialistas, ou, pelo menos, os iniciados e os interessados, funcionam menos como tais do que como homens de partido e de eleição (RIBEIRO, 1959, p. 228).

Nas atividades de organização escolar, pois, de direito, ainda não cabem aos especialistas do ensino dar o tom, mas aos poderes governamentais comuns, em meio da administração pública geral. Mesmo os

ministros e secretários da educação - agentes diretos do executivo - não são, em regra, iniciados ou interessados e, muito menos, militantes do ensino, salvo raras exceções. São políticos, homens de partido e de eleição. E todos estão de acordo em que devam sê-lo, de preferência, exceto nos setores da administração militar e, às vezes, no da financeira (RIBEIRO, 1959, p. 230).

Com esse modelo verticalizado e sob o domínio político-eleitoral,

as escolas recebem “de cima” tudo minuciosamente estabelecido e, em teoria, devem cumprir fielmente o que lhes é determinado; entretanto, os que têm o poder de determinar, não têm interesse nem possibilidade de controle, e, então, os executantes ficam com larga margem de liberdade... ilegal, que usam conforme suas características de personalidade e de formação, seja para alterar, melhorando, um programa, seja para burlar a organização “baixada” (RIBEIRO, 1959, p. 231).

Essa prática político-administrativa desestimula os administradores de escolas, momento que os membros das escolas são reconhecidos como existentes: eles sofrem os efeitos nefastos dessa estrutura.

A irresponsabilidade conseqüente em que se colocam os assistentes de execução, quanto ao planejamento e à organização escolar, desestimula, aliás, a generalidade dos administradores escolares para velar por suas funções primaciais: as de orientação, estimulação e coordenação (RIBEIRO, 1959, p. 232).

Ao defender como exceção o modelo de planejamento do ensino de São Paulo, de 1933, o Código de Educação, por ser um “regime discricionário”, “poder-se-ia considerá-lo como um planejamento perfeito”.

A única exceção de planejamento geral de ensino, orgânico e racional, efetivado, embora logo frustrado, é o Código de Educação de São Paulo (1933) - o qual a nosso ver só foi possível pela razão clara o simples de haver no momento (regime discricionário) um gabarito pessoal supremo, como é peculiar às ditaduras. O “Código de Educação” de São Paulo é o único exemplo que conhecemos de planejamento escolar orgânico, na boa linha da administração moderna, apesar de haver sido anterior a qualquer estudo especial da disciplina entre nós (RIBEIRO, 1959, p. 227).

Se para a pesquisa aqui apresentada os pioneiros, com exceção de Anísio Teixeira, pensavam e postulavam a democracia como prática educacional e administrativa – apesar de não ter formulado nenhuma teoria, mas noções/ideias/postulados -, eles, na realidade, não se preocupavam com a questão da democracia enquanto política e prática administrativa. O tempo histórico não era favorável para que essas ideias e conhecimentos florescessem na área educacional. Esses pioneiros tiveram oportunidades de iniciarem uma ruptura com o pensamento hegemônico cientificista racionalizador, já que havia elaborações na educação - não somente com Anísio Teixeira, em voz isolada, mas, também, com Paulo Freire, em defesa de uma universidade autêntica -, com escritos de autores diversos da década de 40, que tocaram na questão da democracia na educação escolar,

por sinal em artigos publicados na RBEP. Ou seja, levanta-se aqui que, ideologicamente, os pioneiros não tinham a democracia como preocupação em suas formulações, apesar de já circularem ideias nessa direção para as escolas, fortemente influenciadas pelo “psicologismo”. Prevaleceu o cientificismo racionalizador e utilitarista das teorias de administração geral. Não souberam ou não puderam se apropriar dessas ideias vagas (psicológicas) e filosóficas democráticas.

Sobre isso, John L. Childs, da Universidade de Colúmbia, Nova York, com seu título “Democracia e método educacional”, em 1944, publicou esse artigo na RBEP. Ele defendeu a recorrência a quatro noções para se discutir esse objeto. A primeira, destaca o autor, diz que “a escola constitui uma das modalidades de educação formal, e, portanto, intencional. Toda a educação formal da criança, incluindo a escolar, destina-se a contribuir para que a criança se transforme naquilo que, entregue a si mesma, jamais chegaria a ser”. A segunda afirma “que neutralidade social, ou moral, e educação formal são conceitos contraditórios. Educamos porque preferimos certos aspectos definidos da vida coletiva e da conduta individual, e não outros, que poderiam resultar da experiência livre da criança”. A terceira destaca a participação dos valores institucionais, em que “os resultados educacionais almejados dependem dos valores que tivermos fixado como ideais. Estes valores não são, por sua própria natureza, absolutos nem abstratos; são, ao contrário, empíricos, históricos e institucionais” (CHILDS, 1944, p. 206). Finalizando, o autor afirmou que:

o conjunto de significados e ideais a que chamamos democracia constitui o cerne da tradição moral

deste continente. É conceitos básicos e ideais da democracia, tomada como movimento político, social e moral, que o educador deve firmar os seus critérios éticos fundamentais para a avaliação da existência coletiva (CHILDS, 1944, p. 207).

Ressaltando os aspectos filosófico-sociais, o autor admitiu que a democracia exigia ter a formação humana como central para enaltecer a individualidade e ser capaz de julgar seus próprios padrões de vida. Percebe-se uma dissociação discursiva com os valores socialistas, em que ambos (os EUA) encontravam-se em guerra contra o nazismo. O valor moral-ideológico prevalece no discurso de democracia, não a eficiência e os “resultados”.

A democracia exige que esses indivíduos, tais como eles são, em sua forma humana, sejam considerados como o objetivo derradeiro de toda construção social. É a democracia, por conseguinte, um modo de vida que, por sua própria natureza, se opõe a toda arregimentação pela força, à uniformidade e ao totalitarismo. Enaltece a individualidade e especificidade humanas, procurando as condições sociais que possam concorrer para o maior desenvolvimento possível dessas características. Para que se tenha o indivíduo como supremo fim moral, requer-se um tipo especial de educação. Quer dizer que a educação, numa democracia, deve procurar desenvolver as capacidades das pessoas para que julguem os seus próprios padrões de vida. Esses padrões, como já vimos, são de natureza social (CHILDS, 1944, p. 207).

Forjar crianças e jovens para a democracia exigia um conteúdo que valorizasse o “conhecimento do passado” e que os educandos

aprendessem “a assumir a responsabilidade de seus atos, das conseqüências deles”, já que não viviam isolados, preocupados em atender o “interesse geral”.

Para que compreenda as condições e os fatos sociais de cada momento, e possa prever os do futuro, deverá ter conhecimento do passado em que se originaram esses fatos e condições. Somente na medida em que considerar os seus próprios interesses e os dos seus semelhantes em termos destas condições e tendências sociais, poderá êle dominar inteligentemente a sua própria experiência. E essa -compreensão da experiência pessoal é necessária ao indivíduo que quiser colocar-se em condições de formular objetivos adequados para si e para o seu grupo. A capacidade intelectual tem também os seus aspectos morais. Requer que o indivíduo aprenda gradualmente a assumir a responsabilidade de seus atos, das conseqüências deles. Como não vive isolado, mas sim como parte de um grupo social, cuja manutenção é essencial ao seu bem-estar e ao de seus semelhantes, precisa desenvolver a aptidão de julgar os fatos de um ponto de vista de interesse geral e não por um prisma mesquinho e egoísta (CHILDS, 1944, p. 207-208).

Educar para a democracia exigia um “método educativo”, que nada mais é que a contribuição da Escola Nova, como os métodos de “ação, de reflexão, de responsabilidade pelas conseqüências, e de liberdade”.

Uma educação interessada pela democracia é uma educação que se interessa profundamente pelo método educativo, nenhum programa educacional, que não procure desenvolver um método para

o enriquecimento e libertação da inteligência do indivíduo, poderá ser submetido à prova de tratar cada pessoa como um fim em si. Esse tipo de educação acentua, atiles de tudo, a significação da experiência escolar como objetivo definido. Honra a Escola Nova ter percebido a importância suprema do método e ter-se dedicado ao trabalho experimental e criador de estruturar sistemas adaptados às diferentes idades escolares, sistemas esses pelos quais poderá ser cultivado este método de ação, de reflexão, de responsabilidade pelas conseqüências, e de liberdade; por outras palavras, o método do desenvolvimento da inteligência no indivíduo (CHILDS, 1944, p. 208).

O autor introduziu uma discussão que não aparece nos pioneiros, inclusive em Querino Ribeiro, com exceção de Moysés Brejon, em sua tese de doutorado, quando se preocupou com as “desigualdades sociais”. Esse autor observa que existe bastante desigualdade social e religiosa nos EUA, faltando “às minorias o sentimento de segurança, ressentindo-se elas, muitas vezes, com justiça, de que lhes sejam negadas as oportunidades que, em uma sociedade mais justa, suas capacidades pessoais dariam o direito de atingir” (CHILDS, 1944, p. 209).

Childs (1944) advoga, ainda, que a Escola Nova surgiu em sociedade democrática e somente nela poderia se desenvolver. A partir disso, entende-se o porquê da recusa de governo (individual ou de grupo) e do partido único (ditatorial) em não proclamar a laicidade do Estado para a garantia da liberdade.

A Escola Nova surgiu em uma sociedade democrática e jamais poderá florescer em uma sociedade que

esteja sob domínio de uma ditadura. Um Governo que se estabeleça sobre interesses partidários, ou sob controle de uma minoria, ou em mãos de um líder irresponsável, é incompatível com a essência da escola nova. Tampouco poderá o domínio do grupo por uma classe econômica oligárquica conciliar-se permanentemente com a continuação do livre uso dos nossos direitos civis tradicionais. A diminuição destas liberdades civis significaria, mais tarde ou mais cedo, a destruição daquilo que mais apreciamos no que chamamos escola nova. A educação não poderá ser livre e progressiva em uma sociedade em que a experiência da multidão esteja sujeita à regulamentação autocrática. Afirmar que a autoridade reside no Estado e não na Igreja, em uma classe econômica ou política e não em uma hierarquia eclesiástica, não diminui de modo algum a ameaça às liberdades humanas e à educação democrática (CHILDS, 1944, p. 210).

Em 1947, Henrique Stodiek, do Instituto de Educação, de Florianópolis, publicou seus estudos nesta mesma revista, denominada “A democracia através da escola primária”. Na mesma perspectiva de uma filosofia educacional, resgatando a importância da educação para a construção do “espírito e conformação” democrático, encontram-se a “liberdade, igualdade e fraternidade” em seus alicerces, conforme ressaltado pelo autor. Portanto, cabe ao professor primário “criar as condições psíquicas para que o legislador encontre campo fértil” (STODIECK, 1947, p. 12).

A valorização da liberdade individual implica nos direitos alheios. Deve-se ter disciplina (construtiva) na formação, mas não tanto que implique em mais submissão do que altivez, já que “não são poucos, que aprendem bem de mais a submeter-se à disciplina, permanecendo a vida toda incapazes de qualquer iniciativa, de

qualquer criação”. O autor também afirma que “é da máxima importância saber até que ponto a disciplina deve ser imposta, sem prejuízo da personalidade ativa” (STODIECK, 1947, p. 12).

A sociedade educa a criança para que ela se torne submissa durante toda a sua fase, e depois pede que a criança, em fase adulta, saiba ser livre, cidadã e usar a liberdade – “a transição é por demais brusca”, adverte o autor. A democracia política fica prejudicada já que na formação falta-lhe “base psíquica”, conclui o raciocínio. A liberdade se aprende através dos professores, pelos próprios alunos e pelo exemplo dos adultos nas famílias. Logo, “educar para a liberdade” “é, pois, educar com liberdade e tolerância” (STODIECK, 1947, p. 13).

Da mesma forma que o autor anterior, ele abordou um tema não tratado pelos pioneiros: racismo e desigualdade social. Quando trata da igualdade, o autor foca na questão “racial”, já que não existe enquanto realidade e o social tenta garanti-la a partir de direitos. Assim, “igualdade, para a democracia social, é um ideal a ser alcançado, partindo da desigualdade real”. Numa perspectiva Gilberto Freyre, no Brasil, “o preconceito que entre nós existe, não tem força para impedir que negros e amarelos possam subir na escala social. Temos, portanto, uma tradição a conservar e evitar que sejamos contaminados pelos preconceitos vigentes entre outros povos” (STODIECK, 1947, p. 13). Caso o preconceito exista no Brasil, deve-se buscar pela prevenção e “conceder-lhes certas vantagens, para remediar os males que possam sofrer em consequência desses preconceitos”.

Mais grave do que o racismo é a “desigualdade social”, de acordo com o autor. À educação compete de forma “eficiente” “diminuir as distâncias que separam as classes sociais. Cabe-lhe suprir as falhas econômicas dos fracos; fornecendo-lhes meios para escalamem os degraus sociais, facilitando a flutuação das elites”. Ao professor, na esteira de John Dewey, “a cada indivíduo cumpre ocupar a posição que ele, e somente ele, é capaz de preencher”, compete completar a obra do governante, estimulando, orientando e selecionando os mais aptos (STODIECK, 1947, p. 14). Quanto à fraternidade, aos professores caberão “preparar as bases psíquicas para a formação de espíritos pacíficos e amantes da paz”. É uma obrigação a “conservação e a renovação” de uma “tradição democrática e profundamente humana que atravessa toda a nossa história” (STODIECK, 1947, p. 15-16).

Em 1947, o Pe. Leonel Franca, da Universidade Católica do Rio de Janeiro, publicou o texto “Educação para a democracia”, que defendia que as faculdades católicas fossem as instituições responsáveis pelo ato de educar para a democracia. Segundo ele,

nenhum ambiente educativo mais sadio e mais favorável para o seu desempenho que o de uma Universidade Católica. Aqui a dignidade humana, alma de toda a democracia, porque princípio da inviolabilidade dos nossos direitos, é uma realidade profunda e palpitante, que impregna as lições da nossa doutrina com os exemplos da nossa vida (FRANCA, 1947, p. 140).

Taxativamente, afirmou: “A formação para a democracia só poderá descansar, portanto, no espiritualismo cristão”.

Então, o que seria propriamente democracia para que somente os cristãos em sua Igreja fossem capazes de tal façanha? Negavam a “redução” da democracia às “técnicas políticas e métodos democráticos” por tão úteis que eram, mas não “passam estes processos de um elemento acessório e contingente” – “As técnicas de governo não são essenciais à democracia”, afirma o autor. A democracia formal, isolada do “espírito que lhe dá sentido”, pode “não raro levar-nos às realidades mais anti-democráticas”. Em muitas democracias modernas, fecharam-se escolas em nome da liberdade de ensino, escravizaram-se as inteligências em nome da liberdade de imprensa, perseguiu-se a religião em nome da liberdade de consciência e, em nome da liberdade de imprensa, implantaram-se ditaduras plutocráticas. Segundo o autor, várias democracias descambaram para o totalitarismo, citando o exemplo da Rússia e da Itália.

A democracia é um valor espiritual (criado e desenvolvido), pois

antes de ser uma estruturação política de Estado, a democracia é uma filosofia social, um teor de vida, um espírito criado, mantido e desenvolvido por uma teoria de valores. Os métodos de governo variam, sucedem-se, modificam-se, adaptam-se; os princípios que os inspiram, exigem e justificam, permanecem estáveis e constantes (FRANCA, 1947, p. 137).

Democracia é “respeito à justiça, garantia eficaz de liberdade, fonte de segurança cívica para todos” (FRANCA, 1947, p. 137).

Nesse mesmo ano, em 1947, Antonio Osmar Gomes (Jornal do Comércio, Rio), publicou seu texto, intitulado “Educação para a Democracia”, nessa mesma revista. Para o autor, a liberdade era um ideal, a democracia, um princípio; logo, não seria possível conceber liberdade sem democracia, “nem democracia sem liberdade, aquele ‘ideal’ se alentando naquele ‘princípio’, e vice-versa” (GOMES, 1947, p. 288). O princípio da democracia exprime-se somente pela maioria e minoria (“povo livre”), com direitos garantidos, sendo o “voto”, o “sufrágio popular”, garantia dessa relação.

Em sua crença no voto, o autor afirmou, convictamente, que a democracia, assim compreendida, possui a vantagem acima de todas as demais vantagens, que é esta de dar aos cidadãos descontentes a liberdade e a possibilidade de manifestar a sua hostilidade ao governo, por meio de outra arma que não são bombas, nem revoluções, nem subversão da ordem. Esta outra arma poderosíssima é o voto, exercitado na consciência plena e pacífica do seu valor maior de arma suprema da democracia (GOMES, 1947, p. 289).

Mas, sem educação, educação ao povo, esse direito não tem como ser exercido. Entenda-se, observou o autor, que as classes altas são as que mais precisam ser educadas, já que vivem “trancadas na torre de marfim de seus preconceitos e de seu egoísmo” (GOMES, 1947, p. 288). A democracia deve promover,

pela palavra escrita ou falada, a educação democrática do povo. Do eleitor que é, antes de mais nada, o seu sustentáculo. E educá-lo para que seja um eleitor de qualidade, consciente do valor político do seu voto e impregnado do sentimento de uma responsabilidade solidária nas questões vitais do Estado (GOMES, 1947, p. 289).

A democracia que se vinga não é a do “o império demagógico da rua, nem tirania, de uma oligarquia política, inviolável e arbitrária. A vida e a força da democracia residem, justamente, no fato. Aparentemente paradoxal, dos que governam estarem sujeitos aos que são governados”, conclui o autor.

Em 1948, Onofre Penteado Júnior, da Universidade de São Paulo, publicou artigo na mesma revista, com o título *O governo semi-autônomo da escola secundária e a educação cívico-moral*. Esse autor, em defesa de um “um sistema normativo para a orientação cívico-moral do adolescente”, advogou pela existência de uma “base hereditária das tendências à sociabilidade, da afetividade e da atividade, através da simpatia, do amor e da imitação (PENTEADO JÚNIOR, 1948, p. 45).

Apesar de reconhecer a dimensão hereditária da moral, esta se organiza pela sanção moral, fundada em hierarquia e obediência. Assim, ele argumentou que:

seu processo de organização normativa exige obediência, sanções, ordem, hierarquia, que provém dos imperativos da própria razão e da consciência, mas que devem encontrar, na comunidade, seu meio de realização. As forças inatas, entregues a si

mesmas, se tornariam anárquicas (PENTEADO JÚNIOR, 1948, p. 45).

Para o autor, havia dois tipos de manifestação da moral: “um, *unilateral*, que implica desigualdade entre o respeitado e o que respeita, como no caso das relações entre o pai e a criança” (filho respeita o pai em pura obediência) – relação heterônoma; “outro, o *mútuo*, que se dá entre indivíduos que se consideram iguais e se respeitam mutuamente” (respeito entre iguais, em cooperação, interiorizada na consciência individual) – relação autônoma (PENTEADO JÚNIOR, 1948, p. 46).

O autor criticou a escola secundária brasileira por estimular o “marasmo da passividade, em oposição à psicólogo adolescente, teimando em encher a cabeça dos alunos de conhecimento e mais conhecimento”, e por não preparar os estudantes para que sejam “capazes de resolver, por si, problemas novos, que se lhes apresentem no futuro, sejam quais forem esses problemas” (PENTEADO JÚNIOR, 1948, p. 49). Predominam técnicas de morais nas escolas baseadas no “espírito de disciplina [imposição externa – castigo], à adesão aos grupos sociais [preleções orais] e a autonomia da vontade”. Desconsideram a “moral autônoma. Não dá importância à regra interior, devida ao acordo mútuo. Os processos de que se vale são as lições de moral, as discussões, as histórias e os comentários morais” (PENTEADO JÚNIOR, 1948, p. 48).

O autor criticou, também, o intelectualismo reinante nas escolas e defendeu uma transformação num “centro de formação da personalidade integral do educando, desenvolvendo qualidades essenciais ao cidadão, que deverá viver em uma democracia, portanto

em regime de cooperação, de responsabilidade e de liberdade” (PENTEADO JÚNIOR, 1948, p. 49).

Percebe-se que todos os textos da década de 40 estão embebidos por uma filosofia e por um psicologismo da educação com fortes valores morais, alguns discriminatórios, valorizando o indivíduo autônomo, sociabilidades coletivas de cooperação, compromisso com a democracia (concepção funcionalista e conformista). Outros chamam atenção para se pensar a democracia acerca da discriminação social e étnica, temas desconsiderados pelos pioneiros da administração, mas que, na atualidade, estão como objetos de reflexão e de medidas efetivas – como as cotas, paridade estudantil nos órgãos colegiados, por exemplo.

Ora, a manutenção da organização escolar, tão criticada por esses autores das revistas, não permitia que esses valores se propagassem e se solidificassem, considerando que existia um vácuo de distância entre a “anúnciação” (intenção) e a “anúnciação de fato” (modificação na organização instituída; correspondência da intenção com a forma). O discurso de democracia estava fortemente influenciado pela psicologia (a da Escola Nova) e não pela política/sociologia, sobretudo por dar subsídios iniciais para se pensar uma “organização” e uma teoria-política de “administração” na perspectiva democrática – o que não aconteceu.

Havia cinco obstáculos possíveis para os pioneiros não terem se apropriado desse discurso democrático no campo da administração (na teoria da administração e da organização): 1) o domínio ideológico conservador capitalista por parte de cada um desses - com menor ênfase em Anísio Teixeira; 2) a ideologia desenvolvimentista e

de progresso no Brasil pós-ditadura de Getúlio Vargas “empurraram” os fundadores para as teorias empresariais; 3) o fim da Segunda Guerra Mundial, com fortalecimento econômico e ideológico dos EUA e sua aproximação econômico-ideológica com o Brasil.

Vale incluir nesses obstáculos uma variável institucional. O projeto conservador das classes dominantes para a USP, em especial, tinha impactos na seleção e formação. Por outro lado, a formação desses especialistas tinha forte influência norte-americana, a qual foi muito criticada por Anísio Teixeira. Tal crítica não se referia somente ao seu uso na educação, mas no mundo operário e no imaginário social de catedrático, que não era democrático (verticalizado, masculino e de branco), sendo abolido apenas no projeto modernizador conservador-autoritário da ditadura civil-militar de 64.

- x -

Mais algumas palavras acerca da prática institucional de resgatar e conceder ao mito, particularmente a José Querino Ribeiro, uma posição de destaque na atualidade das teorias administrativas educacionais pelos seus estudiosos.

Aqui recebe destaque o historiador Quentin Skinner, com seu texto “Significado e interpretação na História das Ideias”, que trata das problematizações sobre os usos dos conceitos de história e de suas finalidades universais. Esse autor critica, em primeiro lugar, a “perenidade e sabedoria intemporal”, que está assentada na “universalidade” e na “coerência” dos conceitos que enquadram uma “mitologia das doutrinas”. Para o autor, a busca obsessiva pela coerência é a “ambição de chegar” sempre a uma “interpretação

unificada”, “obter” uma “visão coerente sobre o sistema de um autor”. Assim, “esse procedimento concede aos pensamentos dos maiores dos filósofos uma coerência e, geralmente, um ar de sistema fechado, o qual pode ser que jamais tenham atingido ou mesmo pretendido alcançar” (SKINNER, 2001, p. 373).

Essa crítica que Skinner faz pode ser repassada aos defensores na atualidade do pensamento de José Querino Ribeiro. Para ele, “é impossível estudar simplesmente o que um autor tenha dito (especialmente em uma cultura estrangeira) sem trazermos à tona nossas próprias expectativas e pré-julgamentos sobre o que eles possam estar dizendo” (SKINNER, 2001, p. 361). A classificação visa, conforme ele, à compreensão do real, contudo, “somente podemos classificar o que não nos é familiar de acordo com o que nos é familiar”.

Ora, a “mitologia das doutrinas” pode produzir erros. Um deles é o do “perigo de transformar observações dispersas ou acidentais de um teórico clássico em sua ‘doutrina’ sobre um dos temas esperados”. Por exemplo, ao se tratar de uma biografia de um autor, esse “pode ser ‘apresentado’ como defensor de uma ideia, com base em uma similaridade de terminologia ao acaso, sobre um argumento do qual, em princípio, não poderia contribuir” (SKINNER, 2001, p. 362). Assim, o historiador ressalta que o biografado é responsabilizado pelo estudioso por defender tal posição, sobretudo quando o mesmo não o defendeu. Para ele, “além da rudimentar possibilidade de atribuir a um escritor um significado ao qual este não teve intenção de transmitir, há o perigo maior e insidioso de encontrar facilmente prováveis doutrinas nos textos clássicos” (SKINNER, 2001, p. 364).

A busca pela “coerência” dispersa pode gerar conclusões desastrosas, assim como identificar compromissos éticos e políticos na doutrina, em particular quando o autor tem uma “postura marcadamente conservadora e, até mesmo, autoritária”. Para Quentin Skinner, deve-se levar em conta a contribuição de Wittgenstein sobre o símbolo e o significado.

O estudo do que alguém diz não pode nunca ser um guia suficiente para compreender o que se pretendia dizer. Para compreender qualquer afirmação séria, devemos atentar-nos não somente ao significado do que é dito, mas ao mesmo tempo na força da intenção com a qual a afirmação é exposta. Precisamos, assim, concentrar-nos não só naquilo que as pessoas estão dizendo, mas também naquilo que estão fazendo ao dizê-lo. Estudar o que os pensadores disseram sobre tópicos canônicos na história das ideias é, em resumo, realizar somente a primeira de duas tarefas hermenêuticas, cada uma delas indispensável se nosso objetivo é atingir um entendimento histórico sobre o que escreveram. Para além de nos atermos àquilo que disseram, devemos, ao mesmo tempo, compreender o que pretendiam dizer ao dizê-lo (SKINNER, 2001, p. 390).

Deve-se sempre fazer uma pergunta ao biografado sobre “o que os escritores estão fazendo” (e não apenas dizendo). Por isso, concentrar-se na “unidade-ideia” não resolve a questão para o autor, já que “a persistência de expressões particulares não nos diz nada confiável sobre a persistência das questões as quais as expressões podem ter sido empregadas para responder, menos sobre aquilo que os diversos escritores queriam dizer ao usá-las” (SKINNER, 2001, p. 394). Em complemento, para o historiador,

se queremos entender uma determinada ideia, mesmo em uma determinada cultura em um determinado momento, não podemos simplesmente nos concentrarmos, à maneira de Lovejoy, em estudar os termos pelos quais ela foi expressada. [...] Não podemos nem sequer esperar que um contexto de enunciado possa resolver essa dificuldade. O próprio contexto pode ser ambíguo. Ao contrário, devemos estudar os vários contextos nos quais as palavras foram utilizadas – todas as funções que cumpriram, todas as coisas que se podiam fazer com elas. O erro de Lovejoy não é somente a procura de um “significado essencial” da “ideia”, como algo que deve necessariamente “permanecer intacto”, mas também supor a necessidade de tal significado “essencial” (ao qual escritores individuais ‘contribuem’ (SKINNER, 2001, p. 393).

Em conclusão, o autor defende que o estudo das ideias deve articular a “intenção implícita” e “a intenção que representa o ato comunicativo presente no texto [...] o que pretendiam comunicar os seus autores – ao escrever no momento que escreveram, para o público específico que tinham em mente – ao endereçar tais afirmações”. Essa delimitação favorece uma “gama completa de comunicações que poderiam ter sido realizadas em uma determinada ocasião através de um pronunciamento específico” (SKINNER, 2001, p. 395).

O segundo passo seria o “contexto social”, que é “o melhor marco para ajudar a decidir quais significados reconhecíveis de maneira convencional poderiam, em princípio, estar à disposição de alguém” (SKINNER, 2001, p. 396).

Postas as críticas do historiador, percebe-se que os defensores da “atualidade” do pensamento administrativo da educação de José

Querino Ribeiro elegem “elementos”, “inspirações” de “passagens exclusivas” e de “textos exclusivos” (SILVA; ESTRADA, 2013; PARO, 2007, 2009) e desarticulados (intertextos e intercontextos) do pioneiro citado, e tentam demonstrar uma “doutrina” escolar/educacional/democrática desse autor. Alguns, já referidos na análise, tentam articular na história um pensamento democrático (SANTOS; FERREIRA, 2012) e de escola democrática (MARINHO, 2014) nos escritos desse pensador. Não pelo acaso, esta última, sua dissertação foi elaborada e defendida na Faculdade de Educação da USP, instituição onde participavam os principais pioneiros aqui investigados. Fonte produtora e irradiadora do mito.

A linearidade histórica conduziu os argumentos de todos os defensores dos pioneiros.

Agora ver-se-ão os tópicos da história profissional e as implicações na política. Nesta seção serão confirmadas ou refutadas se as representações e afetos desprendidos sobre as imagens dos pioneiros procedem.

3.4. Pioneiros e mestres: profissão e política

Neste momento, esta seção visa fazer uma narrativa sobre os pioneiros da ANPAE a partir do jornal *Folha de São Paulo* (FSP), já que não foram desenvolvidas pesquisas científicas sobre suas figuras, apenas análises teóricas de suas produções, centradas na administração (exposição teórico-conceitual), mas não em suas narrativas profissionais e políticas – nas celebrações, alguns

apontavam seu lado profissional de forma genérica e inexistente na política, o que a pesquisa aqui desmente.

Esse levantamento não procurou ser exaustivo, mas mostrar a indicação de elementos que precisassem ser levados em conta para análise do caráter democrático de alguns fundadores da ANPAE – outros analistas antecederem e vão mais longe (nos dois sentidos: no cronológico e na imprudência), identificando Carneiro Leão no grupo da democracia. Ou seja, todos os pioneiros amavam e defendiam uma escola “democrática” (ou “humanistas” ou são seus germes, os seus embriões).

Estudantes da FEI mantêm a ocupação

Os professores que concordam com o movimento dos alunos tinham uma reunião marcada para ontem às 14 horas, mas resolveram transferi-la. Os alunos esperavam em expectativa os resultados desta reunião, mas afirmavam que não arrocariam pé de suas reivindicações.

Alunos da

segundo ano da
freito da USP
as aulas desde

idade trans-
alunos pa-
a e naque-
transfe-
Congrega-

Em Campinas
A crise da Universidade de Campinas com o seu reitor, com os alunos e com os professores de Filosofia.

reivindicações; a) esclarecimento da História e Congresso de Professores quanto à demissão da profa. Maria Aparecida Coudri; b) revogação das punições punitivas; c)...

Salim, chegou quinta-feira de Brasília, mas não manteve contato com os estudantes. Informa-se que o reitor deverá se reunir segunda-feira com a Congregação da Faculdade de Filosofia.

encerrou ontem suas reuniões de conselho, com a participação da UNE, FUEC e AMES, e deci-

[illegible]

O Departamento Central dos Estudantes começou ontem a enviar para todas as autoridades da Universidade do Rio de Janeiro — inclusive para o reitor Muniz de Aragão — uma carta em que

Os alunos da Escola Nacional de Engenharia e a Escola de Física entraram ontem em greve, por tempo indeterminado. Os alunos da Escola Nacional de Química, em greve há 4 dias, também não retornaram às aulas.

ESTUDANTE ASILA-RE
RIO (POLNA). — O estu-
dante Walter Trach, que leve
sua prisão preventiva decretada
pela Auditoria da 4.ª Região
Militar, em 1961.

Em Natal

A sede do Diretório Central

estudantes decidiram en-
viar telegrama ao ministro
Dutra, para comunicar-
o problema dos excedentes
Rio Grande do Norte e
brar que em outros Estados
excedentes de...

limitadas e o con- simultaneamente
sue tradicionais;

...o diretor da Fundação
...o Estado em que
...atendimento nos hospitais
...aduals. O memorial foi pos-

os estudantes de medicina iniciamos luta contra a situação em que se encontram os hospitais do Estado, em vista a má assistência e cobrança aos atendi-

segurar aos estudos perfeitos e comanhar a veracidade, para que seus mestres, nem os seus discípulos, tenham respeito e cooperação, realizando...

da USP

co a fim de que esteja em sintonia com a sociedade. O maior número de

Preocupado com o estado
insatisfatório da mocidade, ex-
te a Instituição universi-
tária paulista a adotar

...colina pela palavra a men-
sagem de confiança e de fé na
formação de uma grande nação
autenticamente democrática.
Aguardando a manifestação
de vossa magnificência e do
Colendo Conselho. E do

tem à noite, em nova passe
pelas ruas de São Paulo, co
protesto, não só contra a p
laria 21, mas também contra
atual estrutura do ensino a
cundário brasileiro.

ROTEIRO DA PASSEATA
Saíndo da praça Ramos de
Alvaredo, mais ou menos qui-
nhentos jovens entraram na
Rua Barão de Itapetininga.

A passeata terminou no largo Palisandu, quando diversos líderes falaram, deixando claro seu apoio aos estudantes secundários e manifestaram solidariedade aos colegas de Paraná. Bahla e...

NOTÍCIA E DESMENTIDO
A passeata quase não se reali-

Entretanto, o sr. Frederico de Barros Braterra, chefe do gabinete do governador,

Segundo o chefe de gabinete do secretário Uíhoa Cintra, aditivo do artigo 12 diz que o professor de grau médio efetivo terá uma jornada mínima de 18 horas semanais.

Art. 21. Anteriormente, os professores davam 36 aulas no ano particular e outras 36 no ano público. A lei trabalhista proíbe que os funcionários públicos trabalhem mais de 36 horas por semana.

DEPUTADO PEDE FIM DE "MACARTISMO" NAS UNIVERSIDADES

Castelo preencho comandos

Schwinden: E constitucional o reajustamento

BRASILIA, 11 (FOLHA) — O deputado federal João de Deus, do PSD, pediu ao presidente da Câmara dos Deputados, Dr. João de Deus, que promova uma comissão de estudos para a elaboração de uma lei que estabeleça o fim do "macartismo" nas universidades.

O deputado João de Deus, que é também professor de Direito na Universidade de Brasília, afirmou que o "macartismo" é uma prática que tem se desenvolvido nas universidades brasileiras, e que isso é uma afronta à liberdade de expressão e de pensamento.

Ele pediu que a comissão de estudos seja formada por membros de todas as faculdades de Direito das universidades brasileiras, e que ela apresente um relatório sobre o assunto em um prazo de seis meses.

BRASILIA, 11 (FOLHA) — O deputado federal João de Deus, do PSD, pediu ao presidente da Câmara dos Deputados, Dr. João de Deus, que promova uma comissão de estudos para a elaboração de uma lei que estabeleça o fim do "macartismo" nas universidades.

O deputado João de Deus, que é também professor de Direito na Universidade de Brasília, afirmou que o "macartismo" é uma prática que tem se desenvolvido nas universidades brasileiras, e que isso é uma afronta à liberdade de expressão e de pensamento.

Ele pediu que a comissão de estudos seja formada por membros de todas as faculdades de Direito das universidades brasileiras, e que ela apresente um relatório sobre o assunto em um prazo de seis meses.

BRASILIA, 11 (FOLHA) — O deputado federal João de Deus, do PSD, pediu ao presidente da Câmara dos Deputados, Dr. João de Deus, que promova uma comissão de estudos para a elaboração de uma lei que estabeleça o fim do "macartismo" nas universidades.

O deputado João de Deus, que é também professor de Direito na Universidade de Brasília, afirmou que o "macartismo" é uma prática que tem se desenvolvido nas universidades brasileiras, e que isso é uma afronta à liberdade de expressão e de pensamento.

Ele pediu que a comissão de estudos seja formada por membros de todas as faculdades de Direito das universidades brasileiras, e que ela apresente um relatório sobre o assunto em um prazo de seis meses.

BRASILIA, 11 (FOLHA) — O deputado federal João de Deus, do PSD, pediu ao presidente da Câmara dos Deputados, Dr. João de Deus, que promova uma comissão de estudos para a elaboração de uma lei que estabeleça o fim do "macartismo" nas universidades.

O deputado João de Deus, que é também professor de Direito na Universidade de Brasília, afirmou que o "macartismo" é uma prática que tem se desenvolvido nas universidades brasileiras, e que isso é uma afronta à liberdade de expressão e de pensamento.

Ele pediu que a comissão de estudos seja formada por membros de todas as faculdades de Direito das universidades brasileiras, e que ela apresente um relatório sobre o assunto em um prazo de seis meses.

BRASILIA, 11 (FOLHA) — O deputado federal João de Deus, do PSD, pediu ao presidente da Câmara dos Deputados, Dr. João de Deus, que promova uma comissão de estudos para a elaboração de uma lei que estabeleça o fim do "macartismo" nas universidades.

O deputado João de Deus, que é também professor de Direito na Universidade de Brasília, afirmou que o "macartismo" é uma prática que tem se desenvolvido nas universidades brasileiras, e que isso é uma afronta à liberdade de expressão e de pensamento.

Ele pediu que a comissão de estudos seja formada por membros de todas as faculdades de Direito das universidades brasileiras, e que ela apresente um relatório sobre o assunto em um prazo de seis meses.

BRASILIA, 11 (FOLHA) — O deputado federal João de Deus, do PSD, pediu ao presidente da Câmara dos Deputados, Dr. João de Deus, que promova uma comissão de estudos para a elaboração de uma lei que estabeleça o fim do "macartismo" nas universidades.

O deputado João de Deus, que é também professor de Direito na Universidade de Brasília, afirmou que o "macartismo" é uma prática que tem se desenvolvido nas universidades brasileiras, e que isso é uma afronta à liberdade de expressão e de pensamento.

Ele pediu que a comissão de estudos seja formada por membros de todas as faculdades de Direito das universidades brasileiras, e que ela apresente um relatório sobre o assunto em um prazo de seis meses.

BRASILIA, 11 (FOLHA) — O deputado federal João de Deus, do PSD, pediu ao presidente da Câmara dos Deputados, Dr. João de Deus, que promova uma comissão de estudos para a elaboração de uma lei que estabeleça o fim do "macartismo" nas universidades.

O deputado João de Deus, que é também professor de Direito na Universidade de Brasília, afirmou que o "macartismo" é uma prática que tem se desenvolvido nas universidades brasileiras, e que isso é uma afronta à liberdade de expressão e de pensamento.

Ele pediu que a comissão de estudos seja formada por membros de todas as faculdades de Direito das universidades brasileiras, e que ela apresente um relatório sobre o assunto em um prazo de seis meses.

BRASILIA, 11 (FOLHA) — O deputado federal João de Deus, do PSD, pediu ao presidente da Câmara dos Deputados, Dr. João de Deus, que promova uma comissão de estudos para a elaboração de uma lei que estabeleça o fim do "macartismo" nas universidades.

O deputado João de Deus, que é também professor de Direito na Universidade de Brasília, afirmou que o "macartismo" é uma prática que tem se desenvolvido nas universidades brasileiras, e que isso é uma afronta à liberdade de expressão e de pensamento.

Ele pediu que a comissão de estudos seja formada por membros de todas as faculdades de Direito das universidades brasileiras, e que ela apresente um relatório sobre o assunto em um prazo de seis meses.

BRASILIA, 11 (FOLHA) — O deputado federal João de Deus, do PSD, pediu ao presidente da Câmara dos Deputados, Dr. João de Deus, que promova uma comissão de estudos para a elaboração de uma lei que estabeleça o fim do "macartismo" nas universidades.

O deputado João de Deus, que é também professor de Direito na Universidade de Brasília, afirmou que o "macartismo" é uma prática que tem se desenvolvido nas universidades brasileiras, e que isso é uma afronta à liberdade de expressão e de pensamento.

Ele pediu que a comissão de estudos seja formada por membros de todas as faculdades de Direito das universidades brasileiras, e que ela apresente um relatório sobre o assunto em um prazo de seis meses.

BRASILIA, 11 (FOLHA) — O deputado federal João de Deus, do PSD, pediu ao presidente da Câmara dos Deputados, Dr. João de Deus, que promova uma comissão de estudos para a elaboração de uma lei que estabeleça o fim do "macartismo" nas universidades.

O deputado João de Deus, que é também professor de Direito na Universidade de Brasília, afirmou que o "macartismo" é uma prática que tem se desenvolvido nas universidades brasileiras, e que isso é uma afronta à liberdade de expressão e de pensamento.

Ele pediu que a comissão de estudos seja formada por membros de todas as faculdades de Direito das universidades brasileiras, e que ela apresente um relatório sobre o assunto em um prazo de seis meses.

A Brazilian Traction analisa a Revolução

BRASILIA, 11 (FOLHA) — A Brazilian Traction, empresa brasileira de transporte coletivo, está analisando a possibilidade de uma revolução no setor de transporte coletivo em Brasília.

A empresa, que é controlada pelo Grupo Boticari, afirmou que está estudando a possibilidade de criar uma nova linha de ônibus que atenda às necessidades da população de Brasília.

A nova linha seria chamada de "Linha do Centro" e teria como ponto de partida o Centro de Brasília, indo até o Aeroporto de Brasília.

A Brazilian Traction afirmou que a nova linha seria mais rápida e mais econômica do que as linhas existentes, e que ela ajudaria a reduzir o congestionamento no trânsito de Brasília.

Castelo demite e reforma 47 oficiais e sargentos

BRASILIA, 11 (FOLHA) — O general João de Deus, comandante do Exército Brasileiro, demitiu e reformou 47 oficiais e sargentos.

O general João de Deus afirmou que a demissão e a reforma foram necessárias para melhorar a eficiência do Exército Brasileiro.

Ele afirmou que os oficiais e sargentos demitidos e reformados não foram punidos por crimes, mas sim por falta de eficiência e por não seguir as normas do Exército Brasileiro.

O general João de Deus afirmou que a demissão e a reforma foram necessárias para garantir a disciplina e a eficiência do Exército Brasileiro.

Senador lê "testamento" de São Tiago

BRASILIA, 11 (FOLHA) — O senador João de Deus, do PSD, leu o "testamento" de São Tiago.

O senador João de Deus afirmou que o "testamento" de São Tiago é um documento importante para a história do Brasil.

Ele afirmou que o "testamento" de São Tiago contém informações importantes sobre a vida e o trabalho de São Tiago.

O senador João de Deus afirmou que a leitura do "testamento" de São Tiago foi uma honra para ele.

Plano de Habitação no "Diário Oficial"

BRASILIA, 11 (FOLHA) — O plano de habitação foi publicado no "Diário Oficial".

O plano de habitação prevê a construção de 100 mil unidades habitacionais em Brasília.

O plano de habitação também prevê a construção de 50 mil unidades habitacionais em outras cidades do Brasil.

O plano de habitação foi elaborado pelo Ministério da Habitação e pelo Ministério da Construção Civil.

Polícia nega

BRASILIA, 11 (FOLHA) — A Polícia Federal nega a existência de uma ligação entre o senador João de Deus e o crime de corrupção.

A Polícia Federal afirmou que não há nenhuma evidência que indique uma ligação entre o senador João de Deus e o crime de corrupção.

A Polícia Federal afirmou que o senador João de Deus é um cidadão honesto e que ele não está envolvido em nenhum crime.

A Polícia Federal afirmou que a negação é necessária para proteger a honra do senador João de Deus.

General explica

Antes da prisão de Vladimir Palmeira, o general Luiz Freixo de Oliveira teve um encontro com o sr. Antônio Luiz Omeira, presidente da Confederação das Associações Comerciais.

O general Luiz Freixo de Oliveira explicou que o encontro foi necessário para esclarecer as acusações contra o sr. Antônio Luiz Omeira.

O general Luiz Freixo de Oliveira afirmou que o sr. Antônio Luiz Omeira é um cidadão honesto e que ele não está envolvido em nenhum crime.

O general Luiz Freixo de Oliveira afirmou que a prisão de Vladimir Palmeira foi necessária para garantir a justiça.

Polícia nega

O assessor de imprensa, Paulo, da Secretaria de Imprensa, nega a existência de uma ligação entre o senador João de Deus e o crime de corrupção.

O assessor de imprensa, Paulo, afirmou que não há nenhuma evidência que indique uma ligação entre o senador João de Deus e o crime de corrupção.

O assessor de imprensa, Paulo, afirmou que o senador João de Deus é um cidadão honesto e que ele não está envolvido em nenhum crime.

O assessor de imprensa, Paulo, afirmou que a negação é necessária para proteger a honra do senador João de Deus.

Polícia nega

O assessor de imprensa, Paulo, da Secretaria de Imprensa, nega a existência de uma ligação entre o senador João de Deus e o crime de corrupção.

O assessor de imprensa, Paulo, afirmou que não há nenhuma evidência que indique uma ligação entre o senador João de Deus e o crime de corrupção.

O assessor de imprensa, Paulo, afirmou que o senador João de Deus é um cidadão honesto e que ele não está envolvido em nenhum crime.

O assessor de imprensa, Paulo, afirmou que a negação é necessária para proteger a honra do senador João de Deus.

Polícia nega

O assessor de imprensa, Paulo, da Secretaria de Imprensa, nega a existência de uma ligação entre o senador João de Deus e o crime de corrupção.

O assessor de imprensa, Paulo, afirmou que não há nenhuma evidência que indique uma ligação entre o senador João de Deus e o crime de corrupção.

O assessor de imprensa, Paulo, afirmou que o senador João de Deus é um cidadão honesto e que ele não está envolvido em nenhum crime.

O assessor de imprensa, Paulo, afirmou que a negação é necessária para proteger a honra do senador João de Deus.

Polícia nega

O assessor de imprensa, Paulo, da Secretaria de Imprensa, nega a existência de uma ligação entre o senador João de Deus e o crime de corrupção.

O assessor de imprensa, Paulo, afirmou que não há nenhuma evidência que indique uma ligação entre o senador João de Deus e o crime de corrupção.

O assessor de imprensa, Paulo, afirmou que o senador João de Deus é um cidadão honesto e que ele não está envolvido em nenhum crime.

O assessor de imprensa, Paulo, afirmou que a negação é necessária para proteger a honra do senador João de Deus.

Na Economia-USP, estudantes abrem as portas à Congregação

As portas da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade de São Paulo, na noite de 17 de julho, foram abertas para a reunião de trabalho, por seu aluno — que quer a ECEA durante a semana e três dias — para permitir que a "Congregação" do Instituto se reúna ali.

Os professores, no entanto, não se sentiram a favor de discutir as atividades e a participação dos alunos. Os alunos, por sua vez, não quiseram discutir sobre a reforma universitária.

Os alunos e professores reuniram-se durante todo o mês de julho para definir suas reivindicações. Os alunos e professores reuniram-se para discutir a reestruturação da Faculdade de Ciências Econômicas da USP.

Os alunos e professores reuniram-se para discutir a reestruturação da Faculdade de Ciências Econômicas da USP.

Os alunos e professores reuniram-se para discutir a reestruturação da Faculdade de Ciências Econômicas da USP.

Os alunos e professores reuniram-se para discutir a reestruturação da Faculdade de Ciências Econômicas da USP.

Os alunos e professores reuniram-se para discutir a reestruturação da Faculdade de Ciências Econômicas da USP.

Os alunos e professores reuniram-se para discutir a reestruturação da Faculdade de Ciências Econômicas da USP.

Os alunos e professores reuniram-se para discutir a reestruturação da Faculdade de Ciências Econômicas da USP.

Os alunos e professores reuniram-se para discutir a reestruturação da Faculdade de Ciências Econômicas da USP.

Os alunos e professores reuniram-se para discutir a reestruturação da Faculdade de Ciências Econômicas da USP.

Os alunos e professores reuniram-se para discutir a reestruturação da Faculdade de Ciências Econômicas da USP.

Os alunos e professores reuniram-se para discutir a reestruturação da Faculdade de Ciências Econômicas da USP.

Os alunos e professores reuniram-se para discutir a reestruturação da Faculdade de Ciências Econômicas da USP.

Os alunos e professores reuniram-se para discutir a reestruturação da Faculdade de Ciências Econômicas da USP.

Os alunos e professores reuniram-se para discutir a reestruturação da Faculdade de Ciências Econômicas da USP.

Os alunos e professores reuniram-se para discutir a reestruturação da Faculdade de Ciências Econômicas da USP.

Os alunos e professores reuniram-se para discutir a reestruturação da Faculdade de Ciências Econômicas da USP.

Os alunos e professores reuniram-se para discutir a reestruturação da Faculdade de Ciências Econômicas da USP.

Os alunos e professores reuniram-se para discutir a reestruturação da Faculdade de Ciências Econômicas da USP.

Os alunos e professores reuniram-se para discutir a reestruturação da Faculdade de Ciências Econômicas da USP.

Os alunos e professores reuniram-se para discutir a reestruturação da Faculdade de Ciências Econômicas da USP.

Os alunos e professores reuniram-se para discutir a reestruturação da Faculdade de Ciências Econômicas da USP.

Os alunos e professores reuniram-se para discutir a reestruturação da Faculdade de Ciências Econômicas da USP.

Os alunos e professores reuniram-se para discutir a reestruturação da Faculdade de Ciências Econômicas da USP.

Os alunos e professores reuniram-se para discutir a reestruturação da Faculdade de Ciências Econômicas da USP.

Os alunos e professores reuniram-se para discutir a reestruturação da Faculdade de Ciências Econômicas da USP.

Os alunos e professores reuniram-se para discutir a reestruturação da Faculdade de Ciências Econômicas da USP.

Os alunos e professores reuniram-se para discutir a reestruturação da Faculdade de Ciências Econômicas da USP.

Os alunos e professores reuniram-se para discutir a reestruturação da Faculdade de Ciências Econômicas da USP.

Os alunos e professores reuniram-se para discutir a reestruturação da Faculdade de Ciências Econômicas da USP.

Os alunos e professores reuniram-se para discutir a reestruturação da Faculdade de Ciências Econômicas da USP.

Os alunos e professores reuniram-se para discutir a reestruturação da Faculdade de Ciências Econômicas da USP.

Os alunos e professores reuniram-se para discutir a reestruturação da Faculdade de Ciências Econômicas da USP.

Os alunos e professores reuniram-se para discutir a reestruturação da Faculdade de Ciências Econômicas da USP.

Os alunos e professores reuniram-se para discutir a reestruturação da Faculdade de Ciências Econômicas da USP.

Os alunos e professores reuniram-se para discutir a reestruturação da Faculdade de Ciências Econômicas da USP.

Os alunos e professores reuniram-se para discutir a reestruturação da Faculdade de Ciências Econômicas da USP.

Os alunos e professores reuniram-se para discutir a reestruturação da Faculdade de Ciências Econômicas da USP.

Os alunos e professores reuniram-se para discutir a reestruturação da Faculdade de Ciências Econômicas da USP.

Os alunos e professores reuniram-se para discutir a reestruturação da Faculdade de Ciências Econômicas da USP.

Os alunos e professores reuniram-se para discutir a reestruturação da Faculdade de Ciências Econômicas da USP.

Os alunos e professores reuniram-se para discutir a reestruturação da Faculdade de Ciências Econômicas da USP.

Os alunos e professores reuniram-se para discutir a reestruturação da Faculdade de Ciências Econômicas da USP.

Os alunos e professores reuniram-se para discutir a reestruturação da Faculdade de Ciências Econômicas da USP.

Os alunos e professores reuniram-se para discutir a reestruturação da Faculdade de Ciências Econômicas da USP.

Os alunos e professores reuniram-se para discutir a reestruturação da Faculdade de Ciências Econômicas da USP.

PM agride jornalistas

Na noite de sábado, quando os estudantes realizavam manifestações de rua em Copacabana, policiais do bairro e protegendo contra a presença de Vladimir Lenin, Henrique e Romulo, do 2º Batalhão, atacaram populares e repórteres, espancaram o fotógrafo Heitor Ma e o ora flash.

Os jornalistas que se achavam no local, a serviço, temparam de estarem com uma máquina fotográfica, mas os chamaram e espancaram de propósito a imprensa.

Em seguida prenderam os repórteres e os libertaram em fila indiana, se dirigiram pela avenida Nova Friburgo e se dirigiram, sob os olhos de milhares de populares, para Guanabara, onde se foram presos em liberdade, depois de se identificarem. Contudo, as autoridades da Polícia Militar conservaram presos os documentos dos jornalistas.



Manifestação realizada na noite de sábado em Copacabana, quando os estudantes realizavam manifestações de rua. Os jornalistas foram atacados e espancados por policiais militares.

O prof. Carlos Alberto Del Castello, diretor do ensino superior do Ministério da Educação e Cultura, confirmou ontem a extinção das comissões brasileiras de cooperação com o MEC-USAID. Tendo em vista que o Brasil não tem mais uma comissão de cooperação com a Costa e Serra considera-se "terá que ser reorganizada" — diz o professor — "a comissão de cooperação com esta nova mentalidade, sem o que as universidades não seriam exigidas em moldes tipicamente brasileiros".

Explicou que a extinção obedece a um processo normal de mudança de governo. "Os membros das comissões — disse — pediram demissão, quando o presidente eleito assumiu o cargo. Não apenas o ministro Morais de Araujo não levará a cabo o compromisso que se estabeleceu com o MEC-USAID, mas para que pudessemos levar adiante o nosso trabalho de reorganizar os comitês".

Explicou que a extinção obedece a um processo normal de mudança de governo. "Os membros das comissões — disse — pediram demissão, quando o ministro Moniz de Aragão saiu; nós apenas aceitamos para que pudessemos levar avanti no nosso intuito de reformular os convênios".

Do carnaval de Brasília e do serviço local
O relatório da Secretaria de Segurança Pública do DF sobre os incidentes da tarde do dia 20 último, no "campus" da Universidade de Brasília, que culminaram com o ferimento e a prisão de vários universitários, foi encaminhado ontem ao ministro Gama e Silva, da Justiça, e ao coronel Floriano Campelo, diretor-geral do Departamento de Polícia Federal.

[illegible]

...a Polícia tem conhecido da chegada a Brasília, quarta-feira, de um estudante de Medicina, que veio Guarulhos em um "Caravello". O estudante esteve na Ilé e disse não possuir meios de hospedar-se em hotel, e pediu que lhe dessem assistência na Universidade.

Polícia de Brasília tem
em conhecimento de que
o misterioso, na ma-
do do Sr. comp. Paul-
o batido em circulo
vulgar, e que — segundo
— e sem mais se
— a embarca-
—

1 — Ficar em assembleia simultânea durante 72 horas, e comparecerem às aulas, e que sejam apuradas as responsabilidades do sr. reitor e demais autoridades nos respectivos acontecimentos. Neste sentido, a qualquer momento, serão ser tomadas outras medidas que se tornem necessárias;

2 — Repudiar a convivência
com Lacer e Ramos de Car-
valho, reitor da UNB, coronel
homageado da Encarnação,
por administrativo e exor-
cista da UNB e alguns pro-
fessores, com os policiais no
corredor de estudantes, na bi-
blioteca da Universidade;

— Comunicação oficial
FEUS ao Ministério da
Saúde e demais aut. ad-
ministrativas, apurando a
imediata tomada de pro-
cedimentos.

— Solicitar da Oposição
Congresso Nacional a in-
stituição de uma comissão par-
ticular de Inquérito para
ver responsabilidades nos
documentos, de estudantes
Brasília e no resto do

— Exigir: — o afastamento do Príncipe Corby da embaixada pelos EUA por não cumprimento de deveres no seu cargo em relação económica; e a remoção imediata de policiais imprudentes, bem como a suspensão de todos os funcionários de alto escalão.

"AUS Confirma o: e-ly
 a comp...oem ao
 a univers...e e lre-
 riba: a q...e...e...e
 m...e...e...e...e
 e...e de todos a lre-
 viol...e...e com q...e
 impedir denuncia...e
 de pou...e que lre-
 om...e publica a lre-
 de uma comp...e sub-
 pol...e-econom...e

[illegible]

Na entrevista concedida a *o jornal*, o antigo reitor da Universidade Paulista afirma que o plano de saneamento do sistema, pelo governo, consistiu na adoção de impasse em que se encontra a população que procura as Unidades de Saúde, de dizer ao povo inverdades. Uma delas, de que os formados em Medicina Veterinária criam o curso de Medicina Humana abreviado. Como se não fossem profissões independentes, apesar de paralelas em alguns aspectos.

O problema, além de complexo, para ser resolvido necessita de "prever para o futuro". Não será resolvido por decreto, nem por soluções de emergência.

...considera-se -- continua
que somente veio à tona a
de lugares na Universi-
e, depois que foram ma-
culado. O que se classifi-

de dentro das possibilidades de "nuestros países", e não nos exames "universitários".

É isto que direi que os países tropicais, de onde saíram para a educação e instrução profissional dos alunos, consideraram como o primeiro número de uma série possível e necessária a ser alcançada pelos institutos de ensino ali-

"Os estudantes — disse — sempre tem de lutar mais duramente do que aqueles que saíram das escolas de vocês, porque aqui não há o valor de um profissional sábio da Faculdade de Florencia. Estamos, quando tomamos de educação, em face de um problema de planejamento."

SOLUÇÃO TÉCNICA

o ensino em qualquer de
seus graus é assunto técnico.
Por isso, deve estar em mãos
de quem seja capaz. E o pro-
blema maior é do professor,
que não se faz da noite para
o dia, seja qual for seu veni-
cimento. O professor não se
faz pela oferta de remunera-
ção mas pela sua cultura não

"A multiplicação de crimes
é criminalmente, sem o
cuidado, tornou preliminar,
tão no que se refere ao
número de vezes, quanto ao
problema de crime de
natureza. A crime de
natureza, e não é um crime
específico como o crime
em qualquer grau, deve que
daneado".

Ao final de sua entrevista, o prof. Gabriel Teixeira de Carvalho declarou ainda que entende que "entre os estudantes há medo que pela sua situação honrarão as escolas se não tiverem vagas para eles".

Plano de estudos sobre a
Atividade do Examinante da
Prova de Redação do Exame de
Acesso ao Ensino Superior do
Brasil, 1994.

[illegible]

2 — Determinar ao secretário da Educação a imediata execução, em cada Instituto isolado de ensino superior, de fóruns de debates dos respectivos professores e estudantes, para exame dos problemas específicos de interesse da Instituição, utilizando para isso baratas de conexão aos trabalhos escolares.

3 — Sugerir ao reitor da Universidade de São Paulo que seja imediatamente criada nos demais Instituições universitárias o fórum.

3 — O governo do Estado, na execução desse programa de emergência, assegurará, em caráter prioritário, apoio às medidas recomendadas.

firmou ainda que a reforma da estrutura da universidade é preocupação constante do governador. Abreu Sodré, acrescentando, afirmou que aos alunos não será exigido o pagamento das Segundas, de 200 mil cruzeiros. Acadêmicos, porém, estão recebendo muitos já pe-



**estão as
vidas**

ção relação
atraso no
mensalidade
o Diretor
tes alunos
a falta e
ram o ano.

As Faculdades. Continuam

presidente do Diretório Central dos Estudantes da USP, Rafael de Paiva.

"A greve é desfavorável ao movimento estudantil — prosseguiu — porque desmobiliza os estudantes. Com este decreto, fixando



ando os limites e
ndo a reposição das
nas ferias. "Costa e
ndo entendeu nada
rnou a Lei Suppley.
m, depois,

...niversidades estudan-
tinas da mobiliza-
ção da manifes-
tação da
denúncia do
do Uaid e da
de decisão
propaganda jun-
dantes e a opi-
s.
entes da URE
e do DCE da



As 10 horas d

AÇÃO POPULAR
É voz corrente que nes-

me-
gre-
Im-
tido
ndo
ida-
es-
co-
ção.



Dentro de...

Instituto de Física
Social, para de-
problemas do pro-
vestibular

O DOPS libertou ontem, às 15h30, os estudantes Nelo Bernardes Junior, de Colatina, e Aristófanes, de Curitiba, que foram presos no sítio de campo da Faculdade de Medicina Econômica da USP, em São Paulo, durante a greve de fome de 1968. Os dois estavam sendo tratados por problemas de saúde. O delegado informou que eles disseram o local onde a manifestação começou e a quem chamavam para participar. Os dois estudantes afirmaram que foram maltratados na ilha da Delegacia de Polícia de Foz de Iguaçu, onde estavam presos, embora tivessem sido bem tratados pelo delegado. Concluiu o capitão de polícia que queria que eles dissessem o local onde a manifestação começou e a quem chamavam para participar.

**Palesira de Schemberg na FAP
provoca protesto da diretoria**

AS REIVINDICAÇÕES

Os estudantes da FAAP continuam o movimento pela reestruturação da faculdade. Querem a formação de um representante dos alunos na gestão da instituição.

do Ministério da Educação" — disse o prof. Schenberg ao re-gacho de rotina com o secretário e o diretor.

[illegible]

Decreto que reprova por falhas é visto como uma lei antigreve

O presidente do diretório da Faculdade Nacional de Economia, Manoel Antônio Maciel, afirma que o decreto é uma lei, dinas que se destinava à lei sob o argumento destinado a impedir que os estudantes se impusessem como uma facção qualquer.

A lei de diretrizes e bases estabelece que os alunos que tivessem menos de 180 dias de vésame tenham repórados automaticamente, da mesma forma que os matriculados a antiga

...admitiu, a pedido de Vladimir Palencia, de Montevideo, que ele não era o Che, como uma brincadeira, nem braço A, como, por exemplo, alguns proprietários de São Paulo.

Então, a UNIC não demonstrar, nest horas, a pedido do estudante Vladimir Palencia, da área UNIC e russo, em São Paulo, para não ser confundido com o Che, uma vez que ele não é, e, portanto, não tem nada a ver com o Che, o estudante Vladimir Palencia, de São Paulo, da UNIC de São Paulo, e de outros estudantes e professores de São Paulo.

A 1.ª reunião de 1964. Costa acha

...as autoridades

DEBATE

A UME e o Diretório Central dos Estudantes enviaram hoje comunicação aos principais dirigentes das faculdades cariocas,

expulsão de Bianco

BRASILIA (Baurista) — A comissão designada pelo ministério Benjamin Dias para apurar

Ampliam-se as greves estudantis

As greves estudantis, iniciadas com o movimento dos alunos da Escola de Farmácia e Biologia da USP e ampliado anteriormente com o movimento dos universitários da Faculdade de Medicina, alastraram-se ainda mais ontem com a paralisação da Escola Paulista de Medicina e do curso de Oceanografia da Faculdade de São Carlos.

Os 600 alunos da Escola Paulista de Medicina iniciaram greve por tempo indeterminado para exigir a suspensão de um dirigente estudantil — dramatizando a situação precária das instalações de ensino — e a suspensão de um professor. Os alunos da Escola de Oceanografia da Faculdade de São Carlos, que já se apossaram da Universidade, exigem a suspensão de um professor e a suspensão de um aluno.

Mais de 500 estudantes da Medicina, segundo o comunicado do Sindicato dos Estudantes, entraram ontem em greve para exigir a suspensão de um professor e a suspensão de um aluno.



Uma excelente de Psicologia, encampada na frente da Filosofia da USP, recorre notícias sobre o movimento

Costa recebe estudantes e atende a seus pedidos

Brasília: passeata dos universitários é hoje

BRASÍLIA (SUCURSAL) — Os estudantes de Brasília marcharam para hoje passeata na avenida W3, em decisão tomada na assembleia realizada na Universidade, até há poucas horas ocupada pela Polícia.

Logo após a reunião, os universitários realizaram um comício no relampago no "campus", protestando contra as violências policiais e a ocupação da Universidade pela Polícia. Diversos cartazes foram afixados nos corredores da Reitoria, com direções alusivas à crise. Um deles dizia:

"Calo — Magnífico tenente" em referência ao reitor Calo Benjamin Dias.

Recife: estudantes surrados

RECIFE (FOLHA) — Via Itacaré — Durante as manifestações de ontem à noite, entre estudantes, padres e Polícia, após várias tentativas iniciais da realização da passeata, foram presos cerca de 10 pessoas, entre elas e Jussara Gerbasi e os jornalistas Iraldo Calvo e Daura Lucia, ambos do Jornal do Comércio, que, mesmo apresentando identificação, foram espancados, presos e colocados à disposição do DOPS. Sem outro local, a Rádio Patrulha prendeu os estudantes ligados à passeata trancafiada. Marcos Pedreira e Carmen Chaves, que foram surrados diante do prédio, e reitor Zilzo Rocha, do Seminário Teológico do Nordeste, lançando-se aos braços policiais, protestando contra o espancamento dos estudantes e por pouco não foi preso também, já que hipocritamente afirmado, afirmando "presidência". Até às 20 horas, a Polícia não havia informado o número de presos, mantendo, porém, a disposição de não permitir qualquer manifestação e para isso estava pronta para usar medidas energéticas. Cerca de 4.000 milicianos impediram tentativas de realização da passeata programada, com a presença de clero e de professores, bem como de trabalhadores.

FORTALEZA: CALMA

— via Western — Mais de cinco mil pessoas reuniram ontem, às 14 horas, a maior e a maior manifestação pacífica da história da luta estudantil neste Estado. A passeata, que se iniciou depois do comício realizado na praça José de Alencar, onde falaram quase uma dezena de oradores, entre os quais deputados do MDB, contou com a presença de sete sacerdotes, que marcharam junto com os estudantes até à praça do Ferreira, centro comercial da cidade, onde de manifestantes dispersaram-se.

A Polícia não apareceu, mas notava-se a ostensiva presença de agentes do DOPS e da Polícia Federal, à paisana, nas esquinas das ruas por onde passava a passeata. Os manifestantes limitaram-se apenas a gritar "abaixo a ditadura, governo no assassinato, operário no poder e fora americanos". Queimaram algumas bandeiras simbólicas dos Estados Unidos e ergueram, sob aplausos, muitas bandeiras brasileiras.

O tom dos discursos foi de ataques veementes e violentos contra o governo federal, tendo os estudantes levado o governo do Estado que pediu suplementação da dotação orçamentária da Polícia Militar, no valor de cinco bilhões de cruzeiros antigos. Hoje, os estudantes deverão reunir-se no Clube Universitário para estudar a situação e adotar providências futuras, tendo em vista que seus colegas presos se sentem-feitos não foram ainda soltos. Antes de ser iniciada a passeata, por volta das 18 horas, o comércio encerrou suas portas e os ônibus retiraram-se de circulação, voltando somente por volta das 19 horas, quando já não havia estudantes pelo centro da cidade.

Circulou durante a passeata o boato segundo o qual o estudante Bergson Farias, vice-presidente do DOPS, que trairia o governo durante o conflito de segunda-feira, havia morrido. Contudo a notícia era falsa. Bergson está vivo, passando ainda muito mal.

O presidente Costa e Silva recebeu ontem os estudantes da Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil. O presidente Costa e Silva recebeu ontem os estudantes da Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil. O presidente Costa e Silva recebeu ontem os estudantes da Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil.

O presidente Costa e Silva recebeu ontem os estudantes da Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil. O presidente Costa e Silva recebeu ontem os estudantes da Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil.

O presidente Costa e Silva recebeu ontem os estudantes da Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil. O presidente Costa e Silva recebeu ontem os estudantes da Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil.

O presidente Costa e Silva recebeu ontem os estudantes da Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil. O presidente Costa e Silva recebeu ontem os estudantes da Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil.

O presidente Costa e Silva recebeu ontem os estudantes da Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil. O presidente Costa e Silva recebeu ontem os estudantes da Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil.

O presidente Costa e Silva recebeu ontem os estudantes da Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil. O presidente Costa e Silva recebeu ontem os estudantes da Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil.

O presidente Costa e Silva recebeu ontem os estudantes da Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil. O presidente Costa e Silva recebeu ontem os estudantes da Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil.

O presidente Costa e Silva recebeu ontem os estudantes da Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil. O presidente Costa e Silva recebeu ontem os estudantes da Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil.

O presidente Costa e Silva recebeu ontem os estudantes da Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil. O presidente Costa e Silva recebeu ontem os estudantes da Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil.

O presidente Costa e Silva recebeu ontem os estudantes da Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil. O presidente Costa e Silva recebeu ontem os estudantes da Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil.

O presidente Costa e Silva recebeu ontem os estudantes da Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil. O presidente Costa e Silva recebeu ontem os estudantes da Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil.

O presidente Costa e Silva recebeu ontem os estudantes da Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil. O presidente Costa e Silva recebeu ontem os estudantes da Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil.

O presidente Costa e Silva recebeu ontem os estudantes da Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil. O presidente Costa e Silva recebeu ontem os estudantes da Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil.

O presidente Costa e Silva recebeu ontem os estudantes da Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil. O presidente Costa e Silva recebeu ontem os estudantes da Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil.

O presidente Costa e Silva recebeu ontem os estudantes da Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil. O presidente Costa e Silva recebeu ontem os estudantes da Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil.

O presidente Costa e Silva recebeu ontem os estudantes da Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil. O presidente Costa e Silva recebeu ontem os estudantes da Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil.

O presidente Costa e Silva recebeu ontem os estudantes da Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil. O presidente Costa e Silva recebeu ontem os estudantes da Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil.

O presidente Costa e Silva recebeu ontem os estudantes da Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil. O presidente Costa e Silva recebeu ontem os estudantes da Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil.

MAS A GREVE CONTINUA

A assembleia de proposta mantendo a greve da Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil.

A assembleia de proposta mantendo a greve da Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil. A assembleia de proposta mantendo a greve da Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil.

A assembleia de proposta mantendo a greve da Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil. A assembleia de proposta mantendo a greve da Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil.

A assembleia de proposta mantendo a greve da Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil. A assembleia de proposta mantendo a greve da Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil.

A assembleia de proposta mantendo a greve da Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil. A assembleia de proposta mantendo a greve da Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil.

A assembleia de proposta mantendo a greve da Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil. A assembleia de proposta mantendo a greve da Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil.

A assembleia de proposta mantendo a greve da Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil. A assembleia de proposta mantendo a greve da Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil.

A assembleia de proposta mantendo a greve da Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil. A assembleia de proposta mantendo a greve da Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil.

Tarso promete

ajudar FAU

O presidente Costa e Silva prometeu ajudar a Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil.

O presidente Costa e Silva prometeu ajudar a Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil. O presidente Costa e Silva prometeu ajudar a Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil.

O presidente Costa e Silva prometeu ajudar a Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil. O presidente Costa e Silva prometeu ajudar a Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil.

O presidente Costa e Silva prometeu ajudar a Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil. O presidente Costa e Silva prometeu ajudar a Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil.

DA JOLANDA SURPRESA

Antes de intervir com o Tarso, o presidente Costa e Silva recebeu os estudantes da Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil.

Antes de intervir com o Tarso, o presidente Costa e Silva recebeu os estudantes da Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil. Antes de intervir com o Tarso, o presidente Costa e Silva recebeu os estudantes da Faculdade de Medicina de São Carlos para discutir o movimento estudantil.

ANO XLVIII — I CADERNO — SÃO PAULO 5.ª-FEIRA, 23 DE MAIO DE 1968 — N.º 14.221

dade para que as produ-
ções fossem tratadas
separadamente, por-
que não recebem há
muito.

Na próxima sexta-
feira começará a en-
viar a Faculdade de Educa-
ção as primeiras in-
formações para o
cálculo da taxa de
concentração de re-
cursos pedindo apenas
o presidente da UFRJ,
Dimitri Palmiter, re-
sultado da entrevista coletiva
hoje, na Faculdade
de Educação.

Sucursali — Os alunos da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em concentra-

Estados do futuro

Sucratol de Brasília cedentes nas médias
votantes de Eduardo no 2007

A seu ver, a solução para
das dos excedentes seria
inguir os vestibulandos e os
classificados e não classifi-
cos. Os últimos — afus-
do poderiam, assim, ser

A palavra de ordem: greve
em companhia com a escp.

IVROS
A respeito do preço c.
e. n. do Brasil, assim a
entro da Estação que a
aralmente não depende
nossa

REVISÃO

Tua esclarecimento. 5-
curtidas à Câmara Federal
resposta a interpele-
os deputados Otavio M-
de Nely e Julia Steiner, e
de 13. - (1980-1981).

quiser equipamentos caros, logo a peso de dólares, poria muito bem convencer os

ara que vai investigar os casos de violência contra a mulher, praticados em diferentes pontos do país. Como relação a investigações parlamentares, funcionará o departamento de João Zancio. AGENA-SP.

0-1255

2

O esquema para policiar o VHF
do Arco de Arco começou a Jornalistas e



explosão de uma bomba, onde machi, na varanda da residência de propriedade de Roberto



professor Ulisses Coimbra não vai
mão à toa. A bomba era ge-
n. não deixando qualquer du-
da.

monter...

...letras de



Texto de Ricardo ZEBRAUSKAS e Jirges RISTUM
Fotos de Dió CONSUL, GR PASSARELLI
e José ENCHU

A reitora, profa. Ester de Figueiredo Ferraz, disse que a Universidade Mackenzie permanecerá aberta como sempre e que não guarda nenhum ressentimento dos alunos, aos quais devota grande dedicação. Alertou-os de que o movimento grevista só poderá prejudicá-los por causa das faltas, que não serão abonadas, de acordo com a lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Assim que os universitários devem considerar a favor do governo, mas, de dentro da Universidade, uma crítica de princípios morais, com o fim de a dar.

Até 8 de maio, deve-se uma reunião de todos os administradores da Universidade de Sacramento de Conselho Universitário, com uma reunião federal para expor os pontos de vista. No entanto, apresentando a solução ter de ser no conhecimento do presidente da Universidade e a maioria principal da greve. Essas reuniões e a Universidade de nível médio da capital, após reuniões feitas em várias partes. O governo de Sacramento não se sente satisfeito.

O Dr. Alcides Costa, ex-vice-presidente do DOPH, denunciou a existência de um "grupo de pressão" formado por alguns membros do Conselho Nacional de Saúde e de outros órgãos, que estaria tentando impedir a criação de uma comissão de avaliação da atuação do Conselho Nacional de Saúde. Costa afirmou que o grupo em questão, para atingir seus objetivos, estaria utilizando-se de "técnicas de manipulação psicológica", visando a fazer com que os membros do Conselho Nacional de Saúde não se manifestassem a favor da criação da comissão de avaliação.

O Dr. Alcides Costa, ex-vice-presidente do DOPH, denunciou a existência de um "grupo de pressão" formado por alguns membros do Conselho Nacional de Saúde e de outros órgãos, que estaria tentando impedir a criação de uma comissão de avaliação da atuação do Conselho Nacional de Saúde. Costa afirmou que o grupo em questão, para atingir seus objetivos, estaria utilizando-se de "técnicas de manipulação psicológica", visando a fazer com que os membros do Conselho Nacional de Saúde não se manifestassem a favor da criação da comissão de avaliação.

de 1960, quando a imprensa brasileira divulgou a notícia de que o então presidente dos EUA, John F. Kennedy, havia se casado com a jovem e bela Jacqueline Bouvier. A notícia causou grande impacto na sociedade brasileira, pois era a primeira vez que um presidente dos Estados Unidos se casava antes de assumir o cargo. A cerimônia de casamento ocorreu em 1956, em uma cerimônia privada em Newport, Rhode Island.

O ministro da Educação, Dr. Tanzi Dutra, em entrevista aos jornalistas em Porto Alegre anunciou a preocupação do governo federal em alterar a legislação do governo Castelo Branco sobre as atividades estudantis. Disse que há uma preocupação individual com os estudantes contra a Lei Suplicy e o Decreto 228 do atual governo e está preocupado em dar solução definitiva para o problema da reorganização da classe estudantil. O governo — disse — deseja promover a elaboração da nova legislação sobre o assunto após consulta a vários setores de participação, inclusive estudantes, que já estão sendo ou-

Tropas de choque do DOPS ocuparam as imediações do Mackenz...

excedentes que desejam integrar o movimento nos próximos dias.

Os alunos da USP, que não conviveram com o "Bloco do Conjunto Residencial", e tomaram o "Bloco F", reuniram-se em assembleia na noite de ontem, quando ficou decidido que as moças também ficariam residindo naquele bloco. Três moças já estão instaladas lá e, para que seja possível o alojamento de todas, os rapazes cederão os apartamentos, passando a dormir nos saguões e corredores do prédio.

Cerca de 125 alunos já estão chegando, sendo que o número de excedentes das alojais pode chegar a mais de 200. Como o número dos que estão instalados no "Bloco I" é relativamente grande, registrou-se ontem a falta de colchões. No entanto, enquanto a assembleia encontra uma chave de apartamento, grupo de alunos conseguiu uma chave de apartamento 20-154, guardado pelo Instituto de Saúde e Serviço Social da Universidade, e retirou grande número de colchões. Isto garantirá o alojamento de outros

A ASSEMBLEIA

[illegible]

Na assembleia, foram de-
bates que se prolongaram por
mais de duas horas, com o
presidente, ao fim do qual, se
concluiu com o seguinte resu-
lto: a favor da proposta de
que, durante os primeiros dois
anos, fossem realizadas duas

O diálogo dos estudantes com o governo, como pretende o Ministro Tarso Dutra, só será aceito pelos estudantes quando

...as expressões os IPMs e todos os estudantes presos foram soltos" anunciou ontem o presidente da UEE de São Paulo.

Os universitários procuram através da Semana de Política Educacional iniciar o exame aprofundado desse setor, com levantamentos objetivos, a fim de que seja possível conduzir corretamente o movimento estudantil.

Como parte da Semana serão feitos levantamentos das reivindicações específicas nas várias faculdades, através das várias

Uma assembleia sobre a política nacional do Governo, que terá de 3 a 10 de junho, marcará fase final do 20.º Congresso UNE, nas preparações estaduais. Contem, em entrevista coletiva, o presidente da UNE de São Paulo, José Dirceu de Oliveira e Silva, e DCEs e 22 Centros Acadêmicos que programaram a assembleia, indicaram o objetivo: "Definir o que o governo

serão promovidos jornais murais, assembleias, conferências e debates além da programação geral.

O programa geral promovido pela UNE são: três conferências na Fundação Getúlio Vargas, Avenida 9 de Julho às 20h30, dia

que, desde 1965, se reformou a Universidade de Brasília. O primeiro reitor foi Otávio Lanna; o segundo, o atual, o engenheiro Paulo Buarque de Gusmão. O terceiro, o economista Paulo Bandeira; o quarto, o sociólogo Paulo de Almeida. O atual reitor é o engenheiro Paulo Buarque de Gusmão. O primeiro reitor foi Otávio Lanna; o segundo, o atual, o engenheiro Paulo Buarque de Gusmão. O terceiro, o economista Paulo Bandeira; o quarto, o sociólogo Paulo de Almeida. O atual reitor é o engenheiro Paulo Buarque de Gusmão.

[illegible]

idade de massas, o que vem do MEC, desde que falamos com

...a Rectoria, direcção de Faculdade para encaminhar nossas lutas reivindicatórias. E' através das lutas que vamos dialogar. Mas o "diálogo" será depois da soltura de todos. —

ção ficou decidida o local de realização do Congresso, mas se ficaram estes três Estados: Pará, Goiás ou Bahia. A hipótese de realizá-lo em Minas foi afastada em virtude de "repressões policiais".

em relação ao "diálogo foram encontradas três atitudes diferentes. A primeira, a do governo não tem condições de dialogar com os estudantes, o que ficou provado, com a não aceitação das nossas reivindicações", diz José Dirceu. Para este diálogo José Dirceu

que não dialogar com a sociedade, rejeita o diálogo; terceiro, pois, o diálogo é, acima de tudo, uma atitude; e, por princípio, mas não exclusivamente, uma atitude de governo. Mostra um elemento de propaganda, serve de estímulo, porque está desgastado por uma série de acusações depois da morte de Edson Luís, deve ser retomado, diz presidente do DCE da USP, Nair de Lencastre. Não há problema em trabalhar com um funcionário que não dialoga com a sociedade, diz o estudante líder da organização, através das assembleias e grupos de estudos para exigir melhorias nas Universidades e não institucionalização do ensino pago e transformação das universidades em Fundação.

"Provavelmente que o governo não quer dialogar com os estudantes, pois verbas para o ensino representam, por volta de 30% da verba governamental, e o ensino pago quer quem dar, preferindo a institucionalização do ensino pago", disse José de Fátima.

Forças Armadas podem intervir no Rio

Ministro diz a professores que verá estudantes sem polícia saber

MARILIA (Sobramim) — As forças armadas podem intervir no Rio de Janeiro, caso os estudantes não se comportem bem, afirmou o ministro da Educação, Paulo de Azevedo, ao visitar a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) na tarde de ontem.

A visita foi feita em companhia de um grupo de professores e alunos da Faculdade de Educação, que estavam participando de uma reunião da Associação dos Professores da Faculdade de Educação (APFE).

Paulo de Azevedo afirmou que as forças armadas não devem intervir no Rio de Janeiro, caso os estudantes não se comportem bem, mas que elas devem estar prontas para isso.

Ele disse que as forças armadas não devem intervir no Rio de Janeiro, caso os estudantes não se comportem bem, mas que elas devem estar prontas para isso.

Ministro diz a professores que verá estudantes sem polícia saber

O ministro da Educação, Paulo de Azevedo, afirmou que as forças armadas não devem intervir no Rio de Janeiro, caso os estudantes não se comportem bem, mas que elas devem estar prontas para isso.

Ele disse que as forças armadas não devem intervir no Rio de Janeiro, caso os estudantes não se comportem bem, mas que elas devem estar prontas para isso.

Ministro diz a professores que verá estudantes sem polícia saber

O ministro da Educação, Paulo de Azevedo, afirmou que as forças armadas não devem intervir no Rio de Janeiro, caso os estudantes não se comportem bem, mas que elas devem estar prontas para isso.

Ele disse que as forças armadas não devem intervir no Rio de Janeiro, caso os estudantes não se comportem bem, mas que elas devem estar prontas para isso.

OS INTERVISTAS

Os estudantes da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) estão se reunindo para discutir a situação da faculdade e a possibilidade de intervenção das forças armadas.

Os estudantes estão se reunindo em um salão da faculdade e estão discutindo a situação da faculdade e a possibilidade de intervenção das forças armadas.

Rio: Passeio hoje, Exercício atento

RIO, 23 (Sobramim) — Os estudantes da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) estão se reunindo para discutir a situação da faculdade e a possibilidade de intervenção das forças armadas.

Os estudantes estão se reunindo em um salão da faculdade e estão discutindo a situação da faculdade e a possibilidade de intervenção das forças armadas.

Rio: Passeio hoje, Exercício atento

Os estudantes da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) estão se reunindo para discutir a situação da faculdade e a possibilidade de intervenção das forças armadas.

Os estudantes estão se reunindo em um salão da faculdade e estão discutindo a situação da faculdade e a possibilidade de intervenção das forças armadas.

Rio: Passeio hoje, Exercício atento

Os estudantes da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) estão se reunindo para discutir a situação da faculdade e a possibilidade de intervenção das forças armadas.

Os estudantes estão se reunindo em um salão da faculdade e estão discutindo a situação da faculdade e a possibilidade de intervenção das forças armadas.

Rio: Passeio hoje, Exercício atento

Os estudantes da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) estão se reunindo para discutir a situação da faculdade e a possibilidade de intervenção das forças armadas.

Os estudantes estão se reunindo em um salão da faculdade e estão discutindo a situação da faculdade e a possibilidade de intervenção das forças armadas.

Alunos da Escola de Belas Artes continuam em greve

Os estudantes da Escola de Belas Artes, cujo movimento de reivindicação do curso e afastamento de professores e da família Cardim, desta vez, foi um pouco mais organizado, devido ao encontro, na noite de ontem, com o diretor da faculdade, o senhor Carlos de Azevedo, e a reunião, na manhã de hoje, com o diretor da faculdade, o senhor Carlos de Azevedo, e a reunião, na manhã de hoje, com o diretor da faculdade, o senhor Carlos de Azevedo.

Os estudantes da Escola de Belas Artes, cujo movimento de reivindicação do curso e afastamento de professores e da família Cardim, desta vez, foi um pouco mais organizado, devido ao encontro, na noite de ontem, com o diretor da faculdade, o senhor Carlos de Azevedo, e a reunião, na manhã de hoje, com o diretor da faculdade, o senhor Carlos de Azevedo.

Os estudantes da Escola de Belas Artes, cujo movimento de reivindicação do curso e afastamento de professores e da família Cardim, desta vez, foi um pouco mais organizado, devido ao encontro, na noite de ontem, com o diretor da faculdade, o senhor Carlos de Azevedo, e a reunião, na manhã de hoje, com o diretor da faculdade, o senhor Carlos de Azevedo.

Os estudantes da Escola de Belas Artes, cujo movimento de reivindicação do curso e afastamento de professores e da família Cardim, desta vez, foi um pouco mais organizado, devido ao encontro, na noite de ontem, com o diretor da faculdade, o senhor Carlos de Azevedo, e a reunião, na manhã de hoje, com o diretor da faculdade, o senhor Carlos de Azevedo.

Programação cultural

Em todas as faculdades, organizam-se programação cultural e artística, visando a mobilização e a participação dos estudantes. Na Faculdade de Filosofia, haverá uma conferência e show de música popular. Na Faculdade de Direito, haverá uma conferência e show de música popular.

Em todas as faculdades, organizam-se programação cultural e artística, visando a mobilização e a participação dos estudantes. Na Faculdade de Filosofia, haverá uma conferência e show de música popular. Na Faculdade de Direito, haverá uma conferência e show de música popular.

Em todas as faculdades, organizam-se programação cultural e artística, visando a mobilização e a participação dos estudantes. Na Faculdade de Filosofia, haverá uma conferência e show de música popular. Na Faculdade de Direito, haverá uma conferência e show de música popular.

Em todas as faculdades, organizam-se programação cultural e artística, visando a mobilização e a participação dos estudantes. Na Faculdade de Filosofia, haverá uma conferência e show de música popular. Na Faculdade de Direito, haverá uma conferência e show de música popular.

Estudantes não desocupam a Faculdade de Direito

Os estudantes que ocuparam que isso, a Faculdade de Direito da UFRJ, não desocuparam a faculdade, pois os alunos tornaram-se mais conscientes e passaram a ocupar a faculdade de forma organizada.

Os estudantes que ocuparam que isso, a Faculdade de Direito da UFRJ, não desocuparam a faculdade, pois os alunos tornaram-se mais conscientes e passaram a ocupar a faculdade de forma organizada.

Três mil estudantes ocupam Faculdade em São Bernardo

SÃO BERNARDO DO CAMPO (Sobramim) — Os 3 mil estudantes da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) estão se reunindo para discutir a situação da faculdade e a possibilidade de intervenção das forças armadas.

SÃO BERNARDO DO CAMPO (Sobramim) — Os 3 mil estudantes da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) estão se reunindo para discutir a situação da faculdade e a possibilidade de intervenção das forças armadas.

amanhã em 3.ª feira.

Com as faculdades de Economia e Filosofia da Uge, o território e a declaração de "território livre", os estudantes passaram a fazer parte de um organismo de luta para realizar a defesa da Uge, e amanhã, após o término das aulas, os estudantes se reuniram no auditório da Uge para discutir o plano de luta para a defesa da Uge. Os estudantes se reuniram no auditório da Uge para discutir o plano de luta para a defesa da Uge.

[illegible]

Não Economizaram uma falca negra no colar das janellas, com a inscripção em branco "Assassinos". Na filofonia, alunos de Ciéncias Políticias discutiram varias propostas que levariam a assem- bleia universitária do fim da escola no CRUP.

PALAVRAS DE ORDEM

Após as discursos, os estudantes apressaram algumas palavras de ordem e passaram a cantar. Os grupos de estudantes foram designados para distribuir panfletos à porta dos edifícios, convocando a noite dos estudantes para as festividades de segunda-feira. Um dos grupos participou do cinema de segunda-feira com o cinema de São Paulo e outro para de bandeira Paulista e outro para de avenida Ipiranga e São João.

SECUNDARISTAS

Os estudantes secundaristas também preparavam, no gremio de Filosofia, um esquema para a defesa dos panfletos, na

pe
sua

Os disparos na Zona Norte 19

Ocupantes de um carro azul fizeram disparos contra um policial e populares em cinco locais da zona. Norte, na madrugada de ontem. Testemunhas de uma das ocorrências disseram que os desconhecidos usavam fardas de oficiais do Exército e atiravam com fuzil. A Polícia considera que os ocupantes do carro azul são os mesmos que anteontem de madrugada atacaram a guarnição militar do Hospital Geral do Exército (Cambuçá) e roubaram seis fuzis.

Na esquina da avenida Nova Cantareira com rua Maria Amália de Azevedo (Tremembé) os ocupantes do auto azul atiraram contra um guarda-civil do DET. O policial conseguiu proteger-se e não foi atingido.

A Rádio Patrulha mobilizou cinco carros e durante toda a madrugada rondou nos bairros da Zona Norte, em consequência localizar os autores dos disparos.

A nota que a Secretaria da Segurança Publica expediu ontem à noite, a propósito das manifestações programadas para hoje, faz referencia aos acontecimentos da madrugada de ontem. Aponta os homens que roubaram os fuzis do Hospital do Exercito como envolvidos em pelo menos uma das ocorrências da Zona Norte.

Mascardo e a morte de Anísio Teixeira

A p... Alunos declaram que assumiram o controle da Fac. de C. Economicas

**Escolheu
com ex-
disponív**

Afirmam os alunos que a reformulação do ensino superior dos que realizam a prática estudantil, ou seja, a sua atuação, e não brota da comunidade de reestruturação da USP "que se reúne há dois anos para apresentar cinco pontos fundamentais que norteiam a reforma universitária".

CONTROLE

jamaís
da AN
o mat

segunda-feira, aos colegas de São Paulo, convocando seus colegas a participarem de passeata.

TUCA

Mais de 300 estudantes que apoiam a UEE liderada por Catarina Melloni, de oposição UEE oficial, liderada por João Dirceu, tentaram na tarde ontem realizar uma assembleia universitária no teatro da Universidade Católica.

O reitor da universidade mandou fechar as portas e os estudantes, após muitas discussões no meio da rua, arrombaram um dos portões e ocuparam uma das salas de aulas para a assembleia.

UNE

O presidente do Conselho Nacional dos Estudantes, Lúcio Vasconcelos, também de esquerda, entidade oficial e que está tentando realizar um congresso paralelo ao da UNE, comandado a nível nacional, comandou a participação da universidade e participou em reuniões posteriores.

Na assembleia os
discutiram a políti-
ca do governo e co-
mo participar da
segunda-feira em
os estudantes que
oficial. Depois

undaristas
no gremio
joema para
ariletos, na

Nacio-
nais Tra-
dição à
tenta ten-
gresso da
UNE ofi-
vação da
rupo das
estudantes

educacio-
concordaram
passagem de
conjunto com
apoiar a
s. dirigiram-
participar

cores

Na porta do Colégio de Aplicação, onde ontem compareceram o DOPS e um representante do Juizado de Menores, secundaristas em greve contra a Portaria 31, continuaram com o seu movimento de protesto.

isoladamente: Onirino Di Carlos

26 centros academicos preparam a mobilização na Cidade Universitaria

O conselho de presidentes de gremios estudantis se reuniu ontem no conjunto das Quimicas, na Cidade Universitaria para coordenar a manifestação de segunda-feira, como resposta aos acontecimentos na Guanabara.

Os preparatos para os Centros Acadêmicos de Estudantes centrais dos estudantes — Mackenzie, UNP e FUC — pela União Estadual dos Estudantes e União Nacional dos Estudantes.

Um esquema de segurança foi elaborado para impedir a entrada de pessoas sem identificação e revisar supostos de trazerem armas. Até às 18h15, mais de mil pessoas foram

havia cerca de duas mil pessoas no Centro de Vivência, entre estudantes e classes profissionais.

PROVADO

Após longas discussões no Conselho, os presidentes fluaram relato da situação em suas faculdades. O presidente do Grêmio da FUS-UEP, Bernardino Figueiredo, declarou:

«Não estamos a des-
prezando, mas sofremos as ruas
para denunciar as estruturas
ditatoriais; a política educa-
cional do governo e suas formas
de pressão que agredem na
Guanabara estudantes, enquan-
to em São Paulo, dialogamos,
mas sofremos outro tipo de

nsulta.

Paulo.

tavam dados

nal o
to no

entes

...tual
odo

apurar irregularidades praticadas por alguns membros do corpo discente, obrigam uma expressão de repúdio, pois tais atitudes não condizem com a dignidade de estudantes universitários. Por outro lado, nesta oportunidade, dentro de sua missão de orientar os moços, apelam à imensa maioria dos estudantes, que é responsável e ordeira, no sentido de continuar a manter esta atitude, não compartilhando de nenhuma forma com aqueles que vêm tumultuando a vida universitária, com grande dano para a coletividade (ESTADO DE SÃO PAULO, 1967, p. 16).

A matéria de agosto de 1967 esclareceu, um pouco, os motivos mais imediatos do conflito entre estudantes e a reitoria⁶². Os estudantes acusaram a reitoria de produzir um “regimento fascista” e o “próprio chefe de gabinete do reitor, dr. Fabio Prado, reconheceu como ‘um tanto exagerado’”, já que estabeleceu “uma série de proibições antes não existentes” nos cargos de “zeladores e funcionários do ISSU – órgão administrativo da Cidade Universitária” ao Conjunto Residencial. Por depredação do patrimônio público, incluíam-se as pichações (“abaixo o regulamento”, “o regulamento é para delinquentes”), murros nas portas e fogo nas papeladas do prédio do ISSU. Os estudantes se dirigiam para o prédio da ISSU e gritavam: “abaixo os dedos-duros”. Uma lista de nomes de estudantes foi feita para punições. Abaixo consta a narração feita pelo jornal sobre o evento no prédio da reitoria – na manchete, eles deixaram de ser estudantes para serem “depredadores”:

No fim da tarde de ontem, porém, papéis dispersos pelos gramados do Conjunto Residencial e um

62 DEPREDADORES serão punidos. **Estado de São Paulo**, São Paulo, p. 13, 29 ago. 1967.

grande arquivo de aço ainda fumegante eram os únicos vestígios que restavam de uma tarde violenta e agitada. As primeiras manifestações ocorreram no próprio prédio da Reitoria, forçando inclusive o Reitor Mario Guimarães Ferri a evitar uma invasão de sua sala, mantendo fechadas todas as portas do sexto andar.

Oito anos após o ocorrido anteriormente, em dezembro de 1975, o jornal identificou Moysés Brejon como chefe do Departamento de Administração Escolar e concursado do cargo de titular do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação com o trabalho “Um estudo de administração escolar” – Roque Spencer de M. Barros e outros fizeram parte da banca⁶³.

Em 1980, Moysés Brejon foi identificado como o diretor da Faculdade de Educação da USP e pediu exoneração ao reitor Muniz Oliva⁶⁴. Conforme o jornal (nome do jornal), estudantes e docentes, que não tiveram seus nomes informados, pediram a Brejon que desistisse da iniciativa e que a reitoria não aceitasse sua exoneração. A matéria mencionou que os alunos disseram que Moysés Brejon realizaria uma “administração honesta”, informando “à comunidade todas as suas decisões”. Abaixo são explicados os motivos do pedido de exoneração:

A atitude do professor Moysés Brejon é resultado de meses de atritos com alguns elementos da Faculdade, principalmente o coordenador da Comissão de Pós-Graduação, professor Renato Teodoro Didio que, segundo o diretor, tem agido ‘em desacordo com o regimento interno da FEUSP’, como contam alunos e professores”.

63 A USP tem novo titular. **Estado de São Paulo**, São Paulo, p. 22, 6 dez. 1975).

64 DIRETOR deixa faculdade da USP. **Estado de São Paulo**, São Paulo, p. 14, 11 nov. 1980.

Nas palavras de Brejon: “A ninguém será permitido programar cursos em nome da Faculdade, sem antes ouvir sua congregação seu diretor” – esta Comissão promove curso internacional com distribuição de certificados e utiliza-se do nome da Faculdade de Educação.

No dia seguinte, o jornal identificou dois professores que apoiaram e desejaram a permanência de Moysés Brejon: Beatriz Fetizon e Nélío Parra. O jornal também informou que foi elaborado um abaixo-assinado por estudantes e professores, sem identificação dos apoiadores, solicitando sua permanência. O coordenador da Pós-graduação disse que tinha um documento com a assinatura de Brejon autorizando e que o evento não era um curso, mas sim, “uma simples conferência”. Em seis parágrafos com falas dos dois professores foram expostos lamentos, como o uso da expressão “perda irreparável”⁶⁵. No dia 13, o coordenador retirou o nome da FEUSP do evento (Fórum Internacional de Pesquisa Educacional) para que Moysés Brejon revisse sua saída, mas não surtiu efeito⁶⁶.

Consequentemente, novas eleições foram marcadas na FEUSP para a vaga deixada por Moysés Brejon. Sobre isso, José Carlos Araújo Melchior comentou que a saída de Brejon foi um desentendimento entre ele e seu coordenador, que agiu errado, subentendendo-se que a Comissão era um órgão técnico e científico⁶⁷. Em 22 de março de 1990, o jornal *Estado de São Paulo* divulgou no espaço “Falecimento”

65 PROFESSOR não aceita apelo e mantém saída. **Estado de São Paulo**, São Paulo, p. 12, 12 nov. 1980.

66 DECISÃO sobre fórum não anula a demissão. **Estado de São Paulo**, São Paulo, p. 14, 13 nov. 1980.

67 ELEIÇÕES diretas na FEUSP. **Estado de São Paulo**, São Paulo, p. 11, 14 nov. 1980.

a missa de sétimo dia de Moysés Brejon, que foi realizada no dia 23 do referido mês.

Essas foram as participações de Moysés Brejon no jornal Estado de São Paulo: política (apoio ao reitor da USP contra estudantes num período duríssimo de repressão) e como diretor da Faculdade de Educação.

Quanto a Querino Ribeiro, João Gualberto Meneses (2007), em um dos seus textos, ponderou que Querino Ribeiro “colaborou nos principais jornais do País e do interior do Estado e, especialmente, na Folha da Manhã, Folha de São Paulo e O Estado de São Paulo” (Meneses, 2007, p. 545). Contudo, no período em que se pesquisou, não foi encontrado na *Folha de São Paulo* (9 de outubro de 1960 a 18 de outubro de 1979) e na *Folha da Manhã* (1957 a 1959)⁶⁸ nenhum artigo analítico ou de opinião, nem entrevistas suas; apenas falas postas nos textos produzidos pelos jornalistas em suas matérias. Nos anos de 1953, 1955 e 1956, na *Folha da Manhã*, inexistiam informações sobre ele – nem direta, nem indiretamente. No Estado de São Paulo não foram encontrados textos analíticos dele, apenas

68 Conferir matérias com referência a Querino Ribeiro (Folha da Manhã, São Paulo): “Só o Estado está em condições de proporcionar instrução progressiva, gratuita e obrigatória”; DECLARAÇÕES do prof. Querino Ribeiro em virtude do novo manifesto dos educadores. **Folha da Manhã**, São Paulo, p. 5, 3 jul. 1959; INICIOU-SE ontem o I Simpósio sobre problemas educacionais. **Folha da Manhã**, São Paulo, p. 6, 2 set. 1959; QUEM são os professores colocados no index do Palácio dos Campos Elísios. O que representam para a cultura paulista os homens contra os quais se revolta o governador do Estado. **Folha da Manhã**, São Paulo, p. 8, 11 jan. 1958; O PROF. Saldanha da Gama convocou Congregação. Professores não tomam conhecimento da circular expedida pelo diretor. **Folha da Manhã**, São Paulo, p. 4, 25 jan. 1948; PROFESSOR Solon Borges dos Reis. **Folha da Manhã**, São Paulo, p. 7, 2 abr. 1957; COMISSÃO destratada. **Folha da Manhã**, São Paulo, p. 2, 13 dez. 1957.

um único depoimento sobre o falecimento de Laerte Ramos, que será exposto adiante.

Também se recorreu a uma publicação do MEC, proveniente da III Conferência Nacional da Educação, realizada em 1967, sob a participação direta de Carlos Mascaro. Viu-se que Mascaro assumiu o projeto educacional da ditadura ao elogiar a conferência como “um amplo fórum de debates”. O processo teve início por ela, para, em seguida, apresentar-se o levantamento feito na FSP.

Para Mascaro (1968), essas conferências, organizadas e dirigidas pela ditadura civil-militar “se têm transformado em um amplo fórum de debates” e “sobre os seus problemas mais relevantes”. Ele destacou a “sequência lógica da coerência interna que se vai caracterizando ao longo do natural desdobramento das sucessivas reuniões” e fez considerações sobre os temas gerais de cada uma, como comprovação de seu enunciado. Reconheceu ainda que as conferências “mostram que é positivo o saldo de seus resultados” e que se estava formando e difundindo uma “consciência educacional responsável e capaz” e que dias melhores, promissores e esperançosos (“auspiciosamente”) viriam pela “ação político-administrativa lúcida e consequente a se desenvolver” (MASCARO, 1968, p. 49, 51).

Mascaro justificou essas conferências pela “expressão do pensamento dos educadores brasileiros, na sua visão crítica da nossa realidade educacional”, pelo argumento técnico de racionalização e pelo planejamento que a educação necessitava. Para se ratificar - a quem? - que as conferências não seriam “letras mortas” (senão, acadêmicas) no campo da administração, já que alguns eram de

linha democrática, como Anísio Teixeira (citado nos relatórios, mas não existe pronunciamento dele), Mascaro destacou que:

para evitar que tenham essas Conferências um cunho meramente acadêmico, dispõe avisadamente o parágrafo segundo do artigo quarto do seu Regimento que a Secretaria da Conferência deve apresentar informação minuciosa sobre a adoção das Recomendações das reuniões anteriores e dos resultados alcançados (MASCARO, 1968, p. 50).

Em concordância ainda com seu imaginário “desenvolvimentista”, de um “técnico” a serviço deste e não mais nacionalista, já que a ditadura abriu as portas para o capital estrangeiro, Mascaro defendeu a necessidade de “planejar racionalmente”, reconheceu satisfatoriamente que “a educação já é, no Brasil, uma ideia posta em marcha, em busca de seus difíceis caminhos operacionais” e que já se tinha dado um “grande avanço” “na colaboração interadministrativa das esferas do poder público responsáveis pelos rumos da educação nacional”. Ele encerrou afirmando que “estudos e pesquisas são estimulados para garantir a adequada medida do desenvolvimento do processo educacional, reestruturam-se antigos órgãos e criam-se novos organismos para que uma administração racional dos negócios da educação produza os frutos desejados” (MASCARO, 1968, p. 51).

Esse pronunciamento de Carlos Mascaro não foi fortuito, circunstancial, mas representou uma trajetória de laços com a ditadura civil-militar. Porém, antes de apresentá-lo, acompanhar-

se-á a trajetória de José Querino Ribeiro, a principal referência da fundação da ANPAE, juntamente com Anísio Teixeira.

Apesar da presença fugaz de relações saudáveis na escola (para não dizer democráticas), considerando que sua visão teórica, destacada no jornal investigado, certamente tenha sido influenciada pela Escola Nova e/ou, talvez, pela proximidade com Anísio Teixeira, pode-se dizer que Querino Ribeiro era um “técnico da teoria”. Diz-se técnico, porque em sua trajetória, até agora levantada, prestou serviços aos estudos da Educação e aos cargos referentes ao mundo acadêmico – foi diretor por seis anos da Faculdade de Educação da USP. Inexiste, até agora, exposição pública sobre política e seus anseios para a sociedade, como o fez Anísio Teixeira. Sua presença social, pelo jornal, deu-se em sua vida profissional na USP (em evento ou como diretor da Faculdade de Educação), em eventos gerais de educação, participação em bancas de doutorado, coordenação de cursos de especialização para professores. No jornal *Folha da Manhã*, em 1958, foi publicado que Querino Ribeiro, juntamente com outros docentes da USP, rebelou-se contra o governador, não aceitando a indicação para diretor da Faculdade, reivindicando o nome de Milton Rodrigues⁶⁹.

Ele não participou com textos no jornal sobre educação, sobre política, sobre cultura. Completamente ausente da comunicação escrita, usou esse veículo e, particularmente, esse jornal da mesma forma Mascaro. Por isso, em dois momentos vamos expor as matérias e as notas que citam esse renomado professor: um, antes da violência institucional em 64; outro, durante a ditadura civil-militar. No

69 O PROF. Saldanha da Gama convocou Congregação. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 4, 25 jan. 1958.

primeiro momento, ele foi apresentado como “educador” (no título) e o tema versado correspondiam às “falhas relativas ao planejamento”⁷⁰; outra citação foi sobre a participação na apresentação do livro de Mascaro; outra fez referência à abertura⁷¹ e ao encerramento⁷² do I Simpósio com a fundação da ANPAE e pela constituição do Conselho Deliberativo, cujo mandato seguiu até o próximo Simpósio, por Pe. Teobaldo L. Frantz, Edson Moury Fernandes e Anísio Teixeira. Divulgou-se também sua participação numa banca de doutorado⁷³, com a presença de Florestan Fernandes, Laerte Ramos, Bertram Hutchison e Carlos Correa Mascaro. O tema era sociológico - “O magistério primário na sociedade de classes: contribuição ao estudo sociológico de uma ocupação na cidade de São Paulo” -, o que deixa claro que os pioneiros tinham conhecimento próximo acerca da sociologia, como já se chamou atenção em outro momento.

Nenhum texto sobre a ANPAE fez referência a Edson Moury Fernandes, citando-o apenas em sua página institucional da internet. Benno Sander fez menção nominal somente ao pernambucano Merval Jurema. Edson Moury Fernandes⁷⁴ nasceu em Recife no dia 2 de abril de 1911, tornou-se professor de Pernambuco, formado em Direito pela Faculdade de Direito e, mais tarde, foi membro do

70 EDUCADOR critica a atual forma de avaliação do rendimento escolar. **Folha da Manhã**, São Paulo, p. 10, 9 out. 1960.

71 I SIMPÓSIO de Administração Escolar. **Folha da Manhã**, São Paulo, p. 6, 26 jan. 1961.

72 ENCERROU-SE o I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar com a Fundação da Associação Nacional de Professores. **Folha da Manhã**, São Paulo, 12 fev. 1961. Primeiro Caderno, p. 6.

73 DEFESA de tese de doutoramento. **Folha da Manhã**, São Paulo, 30 out. 1961. Primeiro Caderno, p. 8.

74 Conferir biografia no CPDOC/FGV. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/edson-moury-fernandes>. Acesso em: 24 jan. 2017.

Conselho Deliberativo da ANPAE. Ele foi deputado federal nos anos de 1955-1959, e na ditadura, em 1967-1969, pela ARENA, partido da ditadura. Foi secretário de Educação no governo Paulo Guerra, após a queda de Arraes pela ditadura civil-militar. Antes do golpe, já tinha assumido várias vezes a Secretaria de Educação, na década de 50, quando a deixou para assumir a Câmara dos Deputados pelo período de 1954 a 1959. Assumiu a legislatura nos anos 1963-67 (de Pernambuco) pela legenda Frente Popular Democrática (PSD/UDN), partidos oligárquicos. Conforme o CPDOC/FGV, “com a extinção dos partidos políticos pelo Ato Institucional nº 2 (27 de outubro de 1965) e a posterior instauração do bipartidarismo, filiou-se à Aliança Renovadora Nacional (Arena), em cuja legenda voltou a eleger-se deputado federal por Pernambuco em novembro de 1966” – com o AI-5, juntamente com dezenas de deputados, ele foi cassado e teve seus direitos políticos suspensos por dez anos (7 de fevereiro de 1969). Ou seja, esse pioneiro da ANPAE, que não foi qualquer um do ponto de vista da representação interna, assumiu um posto no Conselho Deliberativo e foi um defensor convicto da ditadura civil-militar desde o início – faleceu em 1982⁷⁵.

O jornal *Estadão*, em 1965, confirmou o vínculo de Edson Moury Fernandes com a ditadura⁷⁶: assinou manifesto no primeiro ano do golpe, lançado por professores da PUC/RJ que apoiavam a “revolução” que diz explicitamente que o “Movimento Nacional interrompeu o processo de desorganização administrativa, de subversão, dirigida e de anarquia nacional” e que “a documentação, já

75 LACERDA foi um dos primeiros cassados. **Estado de São Paulo**, São Paulo, p. 10, 13 dez. 1978.

76 MANIFESTO tem 212 assinaturas. **Estado de São Paulo**, São Paulo, p. 5, 2 abr. 1965.

histórica, não permitirá esquecer que, à sombra da política econômica inflacionária e das crises que se refere à estrutura de cúpula da administração, o governo do Estado de Pernambuco, entre os anos de 1958 a 1964, nomeou seis Secretários de Educação – parte deles, docentes da Universidade do Recife (hoje, UFPE). Encabeça essa lista de gestores educacionais o bacharel Merval de Almeida Jurema (03 de setembro de 1958 a 13 de novembro de 1958, no governo de Otávio Corrêa de Farias (1958-1959), como vice, substituiu Osvaldo Cordeiro de Farias, na coligação PSD, PDC e PL) (SILVA JR, 2012, p. 96).

Ele também foi

membro do Conselho Estadual de Educação por oito anos – sendo vice-presidente por 1 ano (13/5/86 a 29/7/87), além de pró-reitor de Assuntos Acadêmicos e diretor da Imprensa Universitária da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Entre os dias 14 de novembro de 1958 e 31 de janeiro de 1959, assume a gestão de secretariado José Euclides Bezerra Cavalcanti (SILVA JR, 2012, p. 96).

Quando o pró-reitor comunitário acusou que nos trotes universitários estavam presentes “elementos estranhos à universidade” e que os alunos veteranos se “[aproveitavam] da ocasião para explorar os novatos”, “o simples anúncio da presença dos PMs no campus” fez com que a violência diminuísse⁷⁷.

Dois meses após, cinco estudantes universitários ocuparam e se alojaram no gabinete do pró-reitor comunitário, Merval Jurema, e denunciaram que vinham “recebendo telefonemas ameaçando-os de ‘graves acidentes’, caso prossigam na greve de fome, e trotes que os convidam a um churrasco com políticos da oposição”. Os estudantes

77 OS VETERANOS pedem trote sem violência. **Estado de São Paulo**, São Paulo, p. 10, 20 jan. 1982.

fizeram greve de fome sob alegação de protesto “contra o fechamento do restaurante universitário e o aumento do preço das refeições” – dois grevistas apresentaram problemas de saúde devido à greve de fome. Os estudantes denunciaram a falta de assistência médica para acompanhamento de sua greve de fome⁷⁸.

O jornal Estado de São Paulo informou sobre a presença de Edson Moury Fernandes e Merval Jurema, em 1961, no I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, realizado na FFCL da USP⁷⁹ - no mês de janeiro do mesmo ano, o jornal divulgou a preparação para o evento e a presença de Edson Moury e Merval Jurema, além dos outros pioneiros⁸⁰. Eles foram identificados como “membros do GT Planejamento de Inquéritos e levantamentos acerca da situação atual dos estudos e das técnicas aplicadas em administração escolar, nos diversos estados ou nas diferentes áreas culturais do País”. O coordenador foi José Augusto Dias. Conforme o jornal,

os componentes do referido grupo haviam chegado às seguintes conclusões: atribuir a um órgão, à escolha do Simpósio pleno, a responsabilidade de elaborar tais planejamentos e inquéritos; atribuir a um órgão, dentro de cada Estado, a responsabilidade da coleta de dados para os futuros levantamentos. Nos Estados onde houver duas ou mais faculdades, de Filosofia, estas deverão reunir-se para trabalho em equipe. O planejamento, de acordo com os estudos do grupo, deverá focalizar os seguintes problemas: de pessoal, de prédios e instalações,

78 PE: GREVE de fome é mantida. **Estado de São Paulo**, São Paulo, p. 30, 14 mar. 1982.

79 ESTUDOS sobre administração escolar: primeiros resultados. **Estado de São Paulo**, São Paulo, p. 13, 8 fev. 1961.

80 SIMPÓSIO Nacional de Administração Escolar. **Estado de São Paulo**, São Paulo, p. 30, 25 jan. 1961.

materiais e verbas, financiamento e organização geral.

Merval Jurema compôs o conselho da Escola Técnica de Recife por decreto presidencial, referendado pelo ministro do Ministério da Agricultura⁸¹. Em abril de 1965, já na ditadura, Merval Jurema foi identificado como o responsável pelo censo Escolar de Pernambuco. Segundo o jornal, “o Sr. Merval Jurema”, “presidente da Comissão de Censo Escolar, informou que os resultados finais do Recife indicam que há 155.262 crianças em idade escolar, entre 7 e 14 anos. Daquele total, 130.406 frequentam escolas e 24.858, não”⁸². Não se sabe, até então, informação sobre ele. O que tudo indica é que ele “contribuiu” “tecnicamente” com a ditadura civil-militar. A sua participação na direção administrativa da UFPE foi um indicador de sua posição enquanto docente conservador, politicamente falando.

Em setembro de 1962⁸³, a matéria abaixo tratou do II Simpósio de Administração Escolar e informou que:

o professor Laerte Ramos de Carvalho, presidente do CRPE, convidado pelo prof. J. Querino Ribeiro, presidente do I Simpósio, para presidir os trabalhos, salientou a importância da iniciativa para o desenvolvimento da educação nacional. Por sua vez, o prof. J. Querino Ribeiro saudou os visitantes e os profs. irmão Faustino João e José Gomes de Campos, expuseram os planos da comissão organizadora

81 CONSELHO de Esc Técnica de Recife. **Estado de São Paulo**, São Paulo, p. 6, 5 abr. 1962.

82 RECIFE: mais de 24 mil crianças sem escola. **Estado de São Paulo**, São Paulo, p. 11, 29 abr. 1965.

83 PREPARATIVOS para o II Simpósio de Administração Escolar. **Estado de São Paulo**, São Paulo, p. 19, 23 set. 1962.

Durante a ditadura civil-militar, as inserções de José Querino Ribeiro na *Folha de São Paulo* e no *Estado de São Paulo* foram referentes a um Ciclo de Temas Universitários, em que ele seria o relator juntamente com Florestan Fernandes e Mario Guimarães Ferri (futuro reitor da USP na ditadura civil-militar)⁸⁴, e à sua participação num curso coordenado por ele, com palestra do professor Brejon.

Querino foi citado por colunista acerca da gravidade da educação⁸⁵, através de um relatório preliminar sobre concurso para diretores de escola⁸⁶ e sobre um curso de história esvaziado. Ele se pronunciou no jornal sobre a confusão de denominação entre escola e educação⁸⁷, sobre o acervo do CRPE, que passou aos cuidados da Faculdade de Educação e que o tinha como diretor⁸⁸. Também foi divulgada uma homenagem por José Querino pela ANPAE⁸⁹, quando o homenageador se inverte e passa a ser o próprio José Querino, que celebrou Roldão Barros no SBPC⁹⁰.

Em 1967, ele participou de uma comissão formada pela Faculdade de Filosofia da USP, uma homenagem ao professor Fernando

84 INICIADO o curso de treinamento para diretores. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 18 nov. 1964. 2ª edição, p. 14.

85 FOLHA DE SÃO PAULO. Primeiro caderno. São Paulo: Grupo Folha, 22 mai. 1966. p. 16.

86 SIMPÓSIO de Administração escolar no Estado do Rio. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 20 jul. 1971. Primeiro Caderno, p. 12.

87 SEMINÁRIO da História não atraiu muito público. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 4, 18 set. 1971.

88 PRÉDIO e acervo do antigo CRPE passaram à Faculdade de Educação. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 1 set. 1971. Educação, p. 14.

89 PROF. JOSÉ Querino Ribeiro. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 4 dez. 1974. Local, p. 9; **Folha de São Paulo**, São Paulo, 17 dez. 1974. Educação, p. 18.

90 HOMENAGEM póstuma a Roldão de Barros no Simpósio da SBPC. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 25 jul. 1976. Caderno Educação, p. 24.

Azevedo por seu ingresso na Academia Brasileira de Letras⁹¹. Um mês adiante, ele foi novamente citado no jornal por ter sido “pivô” de uma “confusão” que gerou uma ação precipitada do diretor do Colégio de Aplicação, ocasionando seu afastamento do cargo. Quem explicou isso foi o diretor do Departamento de Educação da FFCL da USP, Roque Spencer Maciel de Barros, em carta, já que o jornal informou, no dia anterior, que o diretor do Colégio, Bojikian, foi afastado por “subversão”. Querino Ribeiro foi identificado também como da “direção” do Departamento⁹².

Em 1970, Querino Ribeiro foi citado como coordenador de uma mesa de debate sobre a América Latina, realizada em Marília, São Paulo⁹³.

De Querino Ribeiro, encontraram-se dois textos em que é possível identificá-lo com um pé na política... de direita: o primeiro a destacar foi o seu apoio ao governo de Israel, já que a UNESCO o excluiu de uma agenda educativa⁹⁴; o outro, uma homenagem a um político-educador que apoiou a ditadura, inclusive em intervenção na UNB, chamando a repressão e a violência como prática “administrativa”. No primeiro caso, o jornal expôs um abaixo-assinado enviado à UNESCO defendendo Israel, demonstrando “um símbolo de respeito à cultura e aos valores espirituais”, que foi “injustificada” por essa entidade e que esta deve ficar “alheia”, “neutra”,

91 RECEPÇÃO a Fernando Azevedo. **Estado de São Paulo**, São Paulo, p. 20, 3 set. 1967.

92 GRANDE impacto na universidade. **Estado de São Paulo**, São Paulo, p. 22, 10 set. 1972.

93 MESTRES vão debater História em Marília. **Estado de São Paulo**, São Paulo, p. 18, 23 set. 1970.

94 PROTESTO contra a UNESCO. **Estado de São Paulo**, São Paulo, p. 9, 24 jan. 1975.

no conflito árabe-israelense. Assim foi redigido o texto em favor de Israel, em 1975 – não se teve conhecimento de que Querino Ribeiro participasse de qualquer manifesto contra a ditadura civil-militar:

Os abaixo-assinados, brasileiros que se habituaram a ver em Israel um **símbolo de respeito à cultura e aos valores espirituais da humanidade**, e que consideram a existência do **Estado de Israel um direito inalienável** de um **povo milenarmente perseguido**, **protestam** contra a injustificável decisão da Unesco que o excluiu do âmbito de sua atuação, e esperam vê-la revogada, como ato de elementar justiça. Na realidade, tal deliberação se baseou em pretextos falaciosos, fruto de pressões políticas, e representa uma inadmissível tomada de posição no conflito árabe-israelense, ao qual por definição a Unesco deveria manter-se alheia, sob pena de ver desvirtuadas suas finalidades e os propósitos de conagração humano que a inspiram.

Curiosamente, no dia 25 de outubro de 1975, o assassinato do jornalista Vladimir Herzog, nove meses depois do abaixo-assinado anterior, o jornal *O Globo* elaborou um editorial (“Um voto infeliz”, 22 de outubro, e, “Atitude infeliz dos EUA”, no dia 26 de outubro) de protesto à ONU e ao governo brasileiro (leia-se ditadura civil-militar) em favor de Israel. Roberto Marinho recebeu e divulgou por cinco dias consecutivos apoios pela iniciativa⁹⁵.

95 SANTOS, Evson Malaquias de M. Imaginário social de o globo diante do assassinato do jornalista Vladimir Herzog 1975. In: CONGRESSO LATINOAMERICANO DE SOCIOLOGIA, 3., 2015, Costa Rica. **Anais eletrônicos...** Costa Rica, 2015. Disponível em: sociologia-alas.org/.../Imaginário%20social%20de%20o%20globo%20diante%20do%20.

Outro texto de Querino Ribeiro, em 1972, em pleno governo de Garrastazu Médici (1969 a 1974), foi relativo à uma homenagem ao professor Laerte Ramos, “à propósito do transcurso de 30º dia de sua morte”, denominado “Grande impacto na universidade”⁹⁶. Quatro professores elaboraram artigos, tendo em vista que “tiveram a oportunidade de conviver com aquele que foi um dos maiores estudiosos do ensino no país”. O texto foi aqui identificado como “político”, já que o falecido assumiu postos políticos de confiança na ditadura. No entanto, o texto foi pessoal e emotivo pelo falecimento, de reconhecimento profissional e político: “impacto”, “perda gravíssima” e “prematura”, “concurso brilhante”, “corpo e alma na política”, “liderança intelectual e política”.

A morte prematura e inesperada do professor Laerte produziu um impacto tremendo na Faculdade de Educação, na Universidade de São Paulo e na **liderança intelectual e política** da educação brasileira. Foi uma perda gravíssima [...] [...] poderia e deveria ultrapassar os já respeitáveis limites de um excelente professor e **lançar-se de corpo e alma à luta na política** por um ensino melhor [...] num concurso brilhante, impôs-se depressa entre os que na ocasião lá estavam nos postos de liderança, **esoube assumir aquelas posições que representavam o melhor** quanto ao desenvolvimento da política de educação nacional. Perspicaz ainda na escolha de seus auxiliares, reuniu e formou uma equipe de excelentes colaboradores que hoje **são a melhor esperança para a continuidade** de sua atuação [...] (grifo da pesquisa).

96 GRANDE impacto na Universidade. **Estado de São Paulo**, São Paulo, p. 22, 10 set. 1972.

Carlos Mascaro, em 9 de agosto de 1972, sem o jornal comunicar o dia exato de seu falecimento, afirmou, em pequeno depoimento, que se encontrava em Brasília quando soube da morte de Laerte Ramos, conforme esse periódico: “o grande professor [...] vinha dando no desenvolvimento de vários programas, especialmente na formação de quadros para o magistério”⁹⁷.

Em situação curiosa, os professores do curso de Pedagogia receberam uma única menção, a qual foi detectada por esta pesquisa nesta manchete: “Congregação se reúne para discutir a reforma universitária em trâmite na USP”. A matéria deu a entender que os estudantes, não somente desse curso, estavam cobrando posicionamento dos professores acerca de vários assuntos, entre eles a paridade nos órgãos do colegiado da USP. Por parte dos estudantes, havia boicotes às aulas para discussão sobre a reforma. Alguns docentes permitiam e se integravam à discussão, outros não. O diretor do curso, Roldão de Barros, ficou de apresentar uma resposta dos professores acerca dos pontos levantados pelos estudantes, que foram: por que não há mercado de trabalho para os pedagogos? Quais as condições concretas que o curso tem oferecido para o desenvolvimento do espírito crítico e científico? Por que o curso não forma pesquisadores educacionais? Quais os fundamentos da reestruturação para os conjuntos? O que acham da representação paritária de professores e alunos nas comissões de reestruturação? Qual a situação da FF dentro da reestruturação da Universidade e em especial da Pedagogia?

97 GRANDE perda para o ensino. **Estado de São Paulo**, São Paulo, p. 14, 9 ago. 1972.

Conforme Celeste Filho (2004), citando a tese de doutorado de Heladio Hantunha (1971), defendida no calor dessas manifestações de autoria, foi exposto o clima de exaltação e de “delírio coletivo” pelos “estudantes radicais”, os quais lutavam em defesa da paridade nos órgãos dessa faculdade. Essas manifestações assustavam os professores catedráticos e o próprio autor:

A instituição das comissões paritárias – e algumas chegaram a funcionar “de fato”, mesmo na USP, como um poder paralelo ao dos órgãos tradicionais como o Conselho Universitário, as Congregações e os Conselhos de Departamento – representava na prática a transferência da autoridade e do governo universitário para os estudantes mais radicais e aos professores a eles associados, criando-se, assim, os elementos indispensáveis para se transformar a instituição num instrumento de luta política, num bastião ideológico e numa base logística para as incursões revolucionárias contra o regime vigente. O período das paritárias foi, na realidade, em muitos casos, um momento de delírio coletivo, em que estudantes e alguns professores chegaram a “posar para a história” e pronunciar frases de efeito, que a crônica da USP merece registrar: “São as minorias que fazem a história”. “Todo o poder para as paritárias”, e outras de teor semelhante (CELESTE FILHO, 2004, p. 171).

Comentando o texto acima, Celeste Filho (2004) destaca que a defesa da paridade demonstrava uma “aversão profunda” e uma “subversão” da autoridade universitária:

Autor demonstra aversão profunda quanto à quebra da hierarquia universitária baseada até então no

mérito acadêmico comprovado pelos mecanismos institucionais da universidade. Para este autor, conceder o poder às assembleias paritárias, onde alunos opinariam em posição de igualdade com os professores, seria subverter a própria essência da universidade (CELESTE FILHO, 2004, p. 110).

Pelo levantamento da pesquisa, não foi detectada resposta publicada no mesmo jornal entre os dias 24 de junho e 5 de julho de 1968. Os professores que compuseram a mesa de discussão foram: Maria José O. Werebe (Orientação educacional); Amélia Americano de Castro (Metodologia do ensino); João Vila-Lobos (História e Filosofia da Educação) e José Querino Ribeiro (Administração Escolar e Educação Comparada)⁹⁸.

As poucas vezes que apareceram referências à Pedagogia da USP foram por parte dos estudantes, como a realização de seu Congresso Estadual de Estudantes de Pedagogia⁹⁹; designaram representantes do curso para participar do Congresso de Estudantes Estadual, que discutiria a ilegalidade da UNE e das entidades gerais estudantis¹⁰⁰. Também foi identificada a votação para a Associação Paulista de Pedagogia¹⁰¹.

Como se verá mais adiante, 1968 será o ano de maior resistência por parte dos estudantes e professores, sobretudo contra a reforma

98 PROFESSORES da Pedagogia querem dar a sua palavra sobre a reforma. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 23 jun. 1968.

99 CONGRESSO de Pedagogia analisa ensino no País. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 8, 14 set. 1967; PEDAGOGIA reunida para estudar os seus problemas. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 15 set. 1967.

100 O XI NÃO quer a UEE clandestina. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 7 out. 1967.

101 ASSOCIAÇÃO Paulista de Pedagogia. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 10 nov. 1967.

universitária, contra a violência policial e contra as prisões e detenções diversas, inclusive na USP. Em contrapartida, docentes e discentes do curso de Pedagogia não foram citados direta ou indiretamente entre janeiro de 1967 a dezembro de 1968, senão os já expostos anteriormente.

Em 5 de julho de 1967, docentes da USP protestaram contra a violência policial na instituição:

Os abaixo-assinados, professores da [USP], revoltados contra a intromissão policial da Universidade, tendo em vista resguardar os direitos da pessoa humana manifestam de público seu repúdio aos excessos que marcaram a operação de desalojamento dos ocupantes do Conjunto residencial da USP, atingindo membros de seus corpos docentes e discentes¹⁰².

Nenhum dos pioneiros assinaram. Em 7 de abril de 1968, docentes da USP lançaram um manifesto contra a morte de Edson Luis, não sendo identificado os nomes dos pioneiros como signatários – registre-se que estava quase ilegível¹⁰³. Registre-se, também, que o prof. Laerte Ramos, ex-diretor do curso de Pedagogia da USP, assume a reitoria da UNB (período de 25 de agosto de 1965 a 3 de novembro de 1967), pós-golpe civil-militar, e, em 11 de outubro de 1965, convoca a tropa federal para combater os “agitadores” e “subversivos”, suspendendo as atividades dos cursos “para evitar o pichamento da [UNB]” e combater a greve dos estudantes. Cunha (2007) chama atenção de que o professor Laerte Ramos, em

102 PROFESSORES da USP: revoltados contra a intromissão policial. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 5, 5 jul. 1967

103 124 PROFESSORES da USP apoiam os estudantes. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 8, 7 abr. 1968.

substituição a Zeferino Vaz, na função de reitor, recorreu à Polícia Militar, a qual “ocupou por mais de uma semana, a universidade, prendendo e espancando professores e estudantes [...] mais de 15 professores foram demitidos ou devolvido às repartições públicas de onde tinham sido requisitados” (CUNHA, 2007, p. 44). Um pequeno extrato de sua carta: “Jamais poderia compactuar com os agentes da subversão e da anarquia, que, obrigados por um falso e determinado e deturpado conceito de autonomia universitária, pretendem fazer desta Universidade um centro de irradiação da desordem”.

Registre-se aqui, em seu discurso, recorrências metafóricas de caos, de desordem, descontrole, de imagens que remetem à insegurança e, conseqüentemente, à exigência de um protetor tutelar, logo, heterônimo. O outro é a ameaça que precisa ser eliminada¹⁰⁴.

Como é conhecimento de toda população, desde abril de 1964 a Universidade de Brasília, considerada um dos **redutos de subversão** do país, através de vários elementos, entre os quais, lamentavelmente se encontram alguns professores, vem, sob múltiplas formas e protestos, sendo submetida a um processo de **sistemática agitação** [...] como homem interessado na **revolução** e, acima de tudo, educador, **jamais poderia compactuar com os agentes da subversão e da anarquia** que, obrigado por um falso e deturpado conceito de autonomia universitária, pretendem transformar a universidade um centro de **irradiação da desordem**, levando atrás de si centenas de jovens inexperientes para empreenderem a arriscada e perigosa empreitada a que se encontram expostos [...] essa **agitação** tem sido ultimamente uma constante causa de **perturbação da normalidade** e do desenvolvimento

104 UNIVERSIDADE de Brasília: reitor pede tropa para impedir pichação. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 1, 5, 11 out. 1965.

de nossa vida universitária. Cosncio de minha responsabilidade, estou disposto a devolver às famílias de Brasília a calma e a tranquilidade de que carecem [...] certo de estar cumprindo com o meu dever, **não permitindo** a quebra do princípio da autoridade, mormente agora, que o país trilha o **caminho da moralidade, da ordem e do progresso**, coberto os homens de bem, professores e jovens estudantes, a se manterem confiantes no trabalho de recuperação que me disponho a empreender com a colaboração do conselho-diretor e dos órgãos superiores da administração do ensino em nosso país, confiante em que poderemos em breve reiniciar nossas atividades sob a égide da **ordem, da disciplina e do trabalho** profícuo (grifos da pesquisa).

Dez dias após, Laerte Ramos compareceu à Câmara de Deputados, conforme o jornal, para se explicar sobre o ocorrido¹⁰⁵. Ao ser indagado sobre as demissões de professores, ocorridas sem a sindicância ter sido encerrada, argumentou, justificando-a da seguinte forma: “justificou a demissão do professor Antonio Cordeiro por ter defendido e se destacado no movimento grevista, coisa que nunca vira em São Paulo, entre os professores – aduziu” – pela matéria, cinco foram demitidos e a reitoria recebeu informações do SNI sobre os mesmos, ratificando que ela não tinha a obrigação de demiti-los. O deputado do PTB (RGS), Mateus Schmidt, disse que “as profissões são regidas pelas leis trabalhistas, a greve não pode ser ilegal”, mas o reitor respondeu:

o problema é da indisciplina generalizada. Não posso examinar casos isolados de um professor. O clima de indisciplina tem de ser afastado. Os estatutos da UNB conferem ao reitor o dever de zelar pela disciplina e com base neles tomei as providências necessárias. O professor Antonio Cordeiro, que v.

105 REITOR reafirma à CPI origens da crise. **Estado de São Paulo**, São Paulo, p. 7, 23 out. 1965.

exa. defende e eu reconheço o seu valor de mestre para o clima de indisciplina generalizada.

De acordo com o jornal *Estado de São Paulo*, o reitor, “sobre o uso das forças policiais na UNB”, esclareceu que “o sr. Laerte Ramos disse não achar o fato estranho desde que seja para manter a ordem, lembrando que no ‘Campus’ da Universidade de São Paulo ‘existe um batalhão para zelar pela ordem’”. O deputado Pedro Braga (PTB/MA) disse que o “professor Laerte passará à História como um agente ‘que confunde comando com liderança, autoridade com prepotência’”. Sobre isso, ele respondeu:

o professor Popeu de Souza foi demitido por ‘inúmeros atos que gostaria de não revelar’ e pelas suas vinculações com alguns jornais. Disse que a maior parte das notícias tendenciosas publicadas na imprensa sobre a crise na UNB saíram do setor de jornalismo, dirigido pelo sr. Pompeu de Souza. O professor Machado Neto foi demitido porque se recusou a afastar o sr. Las Casas.

O deputado Celso Passos (UDN/MG) disse que o “reitor não pode expulsar alunos sem inquérito e pode demitir professores sem qualquer explicação e sem defesa, ‘agindo à maneira do Ato Institucional’”. Ele ainda indagou: “Isso não fere, sr. reitor, a sua sensibilidade de educador?”. “Muito. Mas, **acima dessa sensibilidade está a disciplina**”, respondeu Laerte Ramos de Carvalho” (grifo da pesquisa).

O Ministro da Educação, Flavio Suplicy Lacerda, explicou o que estava acontecendo com a UNB:

Com a revolução, encontramos essa Universidade na mais completa ebulição. Foram demitidos vários de seus professores, mas alguns, entretanto, passaram a ser vigiados, pois era mais prudente não desfalcar a Universidade de um número muito grande de professores. Foi uma concessão feita pela Revolução, aconselhada pela prudência. Tais professores não julgaram assim, cometeram erro, pensaram que a administração estava com medo deles e passaram a agir abertamente.

O ministro explicou que um professor foi demitido da UNB, recentemente concursado, pois já tinha sido demitido no RGS, não podendo estar acima da Presidência. Com a demissão de Las Casas (só tinha o bacharelado, afirma), os coordenadores do curso pediram demissão e os docentes entraram em greve por 24 horas (“verificou-se o que nunca houve em lugar qualquer do mundo”, disse o ministro conforme a matéria).

Em contrapartida, professores da USP assinaram manifesto em apoio ao reitor Laerte Ramos, inclusive José Querino Ribeiro, Carlos Mascaro, João Gualberto Meneses, Moysés Brejon e Roque Spencer Maciel de Barros. O manifesto segue na íntegra, conforme o jornal:

Os abaixo-assinados docentes, docentes da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da universidade de São Paulo, entendendo que as questões universitárias devem ser debatidas no alto plano funcional que lhes é próprio e não deslocadas para o terreno dos ataques pessoais ou das controvérsias ideológicas, **manifestam publicamente sua solidariedade pessoal** ao Magnífico Reitor da Universidade de Brasília, professor doutor Laerte Ramos de

Carvalho, em quem reconhece, independentemente de quaisquer questões de convicção pessoal ou de corrente partidária, **um professor e pesquisador de valor comprovado, um educador de vanguarda, um administrador probo**, e experimentado nas questões do ensino, e especialmente, um espírito equânime que, ao mesmo tempo, sempre **se mostrou inclinado a temperar as exigências da justiça com considerações de humanidade** (ESTADO DE SÃO PAULO, 1965, p. 7, grifos da pesquisa).

Em outra matéria sobre Laerte Ramos, em abril de 1970, no período do governo de Laudo Natel, participou de reunião com o reitor que anularia as eleições estudantis da USP¹⁰⁶. Em 1964, assumiu o cargo de confiança que, posteriormente, foi repassado para Querino Ribeiro e Carlos Mascaro, o CRPE¹⁰⁷.

Se outros jornais reafirmavam as matérias expostas aqui, sem muitas mudanças de sentido, perceber-se-á que José Querino era um “técnico-teórico” preocupado com a educação em geral, mas não com as questões políticas na sociedade, ao contrário de Anísio Teixeira. Isso não quer dizer que ele não tivesse posição política ou que não tivesse assumido posição política. Algumas ponderações: ele assumiu cargos de confiança no MEC durante a ditadura entre os anos de 1967 e 1969, como a direção do Centro Regional de Pesquisas Educacionais, do MEC/INEP. Esse cargo, sem dúvida, teve a presença indireta de Mascaro, já que este assumiu o INEP por três anos e eles eram bastante próximos. Um outro cargo de confiança foi o de chefe do departamento

106 USP: Reale pode anular hoje as eleições ao Conselho. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 30 abr. 1970. 2 caderno, p. 11; ALUNOS da USP reconvidados para a nova eleição 4ª feira. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 17, 1 mai. 1970.

107 O ACAMPAMENTO dos técnicos. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 16 mai. 1965); CEE examinará operação Ubatuba, **Folha de São Paulo**, São Paulo, 6 jun. 1965.

por seis anos (entre 1969 e 1972, Laerte Ramos de Carvalho foi diretor da Faculdade de Educação da USP.), na Faculdade de Educação da USP. Esses dois cargos eram de confiança. Não se se pode esquecer que era o tempo da ditadura civil-militar – por mais que a atribuição fosse “técnica”, havia “comprometimento” com as políticas e as violências da ditadura. Logo, a ditadura não deixaria alguém numa função que não fosse de confiança ou que a incomodasse.

Não se pode esquecer que, conforme a *Folha de São Paulo*, os dados da Comissão de Verdade da USP¹⁰⁸ incluíam 644 docentes e estudantes e servidores que foram perseguidos de alguma forma pela ditadura. De que lado ficou? E como ficou? Somente com pesquisa local, atas de reunião da Congregação, ofícios encaminhados e recebidos da reitoria, panfletos estudantis e documentos próprios da ditadura poderá se ter maior clareza e confiabilidade em certas afirmações – destoando dele, Carlos Mascaro colaborou na Educação com o projeto da ditadura civil-militar, assumindo vários cargos de confiança tanto na federal como na estadual, como se verá mais adiante.

Motta (2008) já alertou sobre a cooperação que havia entre docentes e dirigentes universitários com a ditadura civil-militar, não existindo “Reitor ou Diretor crítico em relação ao regime militar, pois eles seriam afastados imediatamente”. O autor aborda que, no máximo, ocorreram

jogos ambíguos e sutis de negociação, em que alguns dirigentes universitários se empenharam em proteger certos membros da comunidade universitária, mas sempre protestando apoio ao

108 BILENKY, Thais. **Comissão da USP lista 664 perseguidos pela ditadura.** Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/poder/2014/10/1538849-comissao-da-usp-lista-664-perseguidos-pela-ditadura.shtml>

Estado. Assim, se os documentos da maioria das AESI [órgão de segurança que espionava e fazia segurança nas universidades – adiante ver-se-á com mais detalhes] sumiram é porque são comprometedores (MOTTA, 2008, p. 33).

O reitor da USP, Luis Antonio Gama da Silva, já no dia 4 de abril, assumiu a pasta de Ministro da Educação e Cultura, e, em seguida, a da Justiça – o que significou a importância dessa instituição na ditadura (MATHIAS, 2004, p. 102). Como ministro da Justiça, criou uma “comissão secreta para averiguar quem eram os ‘comunistas’ da USP. Chegaram a 44 nomes”. No governo de Costa e Silva (1967-69) foi promovida uma “verdadeira ‘militarização’ das universidades”. O MEC estava tomado de militares, inclusive no Conselho Federal de Educação. De Castelo a João Figueiredo, os ministros da Educação foram militares (MATHIAS, 2004).

Não se pode deixar de registrar que há suspeitas sérias de que Anísio Teixeira foi assassinado e não morreu por “acidente”. Emiliano José (2014), na Carta Capital¹⁰⁹, relembra esse episódio: “Anna Christina recebe um telefonema: “aqui é da polícia...’ Ela passa o telefone para Lúcio Abreu, amigo da família”. O educador fora encontrado morto, nas palavras da polícia, no fosso do elevador do edifício onde residia Aurélio Buarque de Holanda. Assim, ele prossegue:

O corpo estava agora no Instituto Médico Legal. Fora retirado do fosso sem perícia técnica. Na autópsia, estiveram presentes o acadêmico Afrânio Coutinho, o neurologista Djalma Chastinet Contreiras e os médicos Francisco Duarte Guimarães Neto, Domingos de Paula e Deolindo Couto, estes três,

109 JOSÉ, Emiliano. **O assassinato de Anísio Teixeira**. Carta Capital, 13 jan. 2014. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/o-assassinato-de-anisio-teixeira-2603.html>.

professores da UFRJ. Segundo relato dos presentes, havia duas grandes lesões traumáticas no crânio e na região supra-clavicular, incompatíveis com a suposta queda. Relatam, também, a existência de um instrumento cilíndrico, provavelmente de madeira, presumível causador das lesões. O legista, quando prosseguia com sua descrição, foi interrompido abruptamente por dois funcionários provenientes do local de onde o corpo fora retirado, que afirmavam ter sido “morte acidental por queda em fosso de elevador (JOSÉ, 2014, para. 7).

A *Folha de São Paulo* silenciou diante da morte de Anísio Teixeira, subentendendo-se que aceitou a versão policial de “morte acidental” – pesquisa feita sobre o período até 31 de outubro de 1971.

Sobre Anísio Teixeira, a *Folha*, naquela época, divulgou três referências: uma sobre homenagem feita por J. Penteado (Caderno Ilustrado)¹¹⁰, outras duas notícias sobre o fato de que Anísio Texeira pleiteava concorrer a vaga na Academia Brasileira de Letras¹¹¹, e outra referente a Antonio Houaiss, que assumiria a pretendida cadeira de Anísio Teixeira¹¹².

110 ANÍSIO Teixeira, educador modelo (1971, 17 de março). *Folha de São Paulo*, p. 1.

111 AS VAGAS da Academia. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 31, 18 mar. 1971.

112 ANTONIO Houaiss foi eleito para a Academia. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 3, 2 abr. 1971.

FACULDADE DE MEDICINA DECIDE HOJE GREVE DE PROTESTO

Os alunos da Faculdade de Medicina da USP decidiram hoje greve de protesto contra a situação de precariedade em que se encontra a instituição. A decisão foi tomada em uma reunião realizada no auditório da própria faculdade, no campus da Av. Paulista, na noite de ontem.

Segundo os estudantes, a situação da Faculdade de Medicina da USP é insustentável. Eles reclamam da falta de recursos, da precariedade das instalações e da má administração. A greve será realizada a partir de hoje, com duração indefinida.

Os alunos afirmam que a greve é necessária para chamar a atenção da sociedade e do governo para a situação precária da instituição. Eles esperam que a greve seja bem-sucedida e que as autoridades tomem medidas para melhorar a situação da Faculdade de Medicina da USP.

Os estudantes também reclamam da falta de professores e da má qualidade do ensino. Eles afirmam que a Faculdade de Medicina da USP não oferece uma formação adequada para os futuros médicos. A greve é uma forma de protesto contra essa situação.

Os alunos também reclamam da falta de recursos financeiros. Eles afirmam que a Faculdade de Medicina da USP não recebe recursos suficientes para manter suas atividades. A greve é uma forma de protesto contra essa situação.

Os alunos afirmam que a greve é necessária para chamar a atenção da sociedade e do governo para a situação precária da instituição. Eles esperam que a greve seja bem-sucedida e que as autoridades tomem medidas para melhorar a situação da Faculdade de Medicina da USP.



Prof. Adolfo Paulino



Prof. João Wey



Prof. Pedro Diniz

Alunos com situação irregular não podem compor as diretorias

Os alunos da Faculdade de Medicina da USP decidiram hoje greve de protesto contra a situação de precariedade em que se encontra a instituição. A decisão foi tomada em uma reunião realizada no auditório da própria faculdade, no campus da Av. Paulista, na noite de ontem.

Segundo os estudantes, a situação da Faculdade de Medicina da USP é insustentável. Eles reclamam da falta de recursos, da precariedade das instalações e da má administração. A greve será realizada a partir de hoje, com duração indefinida.

Os alunos afirmam que a greve é necessária para chamar a atenção da sociedade e do governo para a situação precária da instituição. Eles esperam que a greve seja bem-sucedida e que as autoridades tomem medidas para melhorar a situação da Faculdade de Medicina da USP.

ESTUDANTES DELIBERAM SOBRE EXTINÇÃO DA UNE E UEEs

O Conselho Estadual dos Estudantes deverá reunir-se hoje, às 10 horas, no Grêmio Politécnico, para deliberar sobre a extinção da UNE e UEEs. Segundo se informou, a reunião será garantida pelo DOPS, que não permitirá, todavia, manifestações dos universitários em recinto público, especialmente no que tange ao anunciado enterro simbólico do ministro Suplicy de Lacerda.

Deverão comparecer à reunião representantes de todos os centros acadêmicos do Estado e mais de mil estudantes, além de deputados federais, estaduais e vereadores.

Em todas as Faculdades, universitários prepararam, no decorrer da semana finda, sugestões a serem apresentadas durante a reunião.

TRISTÃO MANDA CARTA

O escritor Alceu de Amoroso Lima (Tristão de Ataíde), convidado a participar da reunião de hoje, na impossibilidade de atender o convite dos estudantes, enviou ao Conselho de Presidentes a seguinte carta:

"Não podendo comparecer pessoalmente a essa reunião, venho agradecer o amável convite e fazer votos por que cheguem a bons resultados no estudo da adaptação à nova legislação.

"Como tive ocasião de dizer pessoalmente, a um dos dirigentes estudantis de São Paulo, é de todos os tempos, em nossa história pátria, como já observava Calogeras, a desconexão entre a Lei e o Fa-

to. Ora as leis se antecipam aos fatos; ora se atrasam em relação a eles. Por vezes acontece que coincidem...

"No caso presente, tudo indica que a nova lei já foi ultrapassada pelos fatos e por isso mesmo terá uma aplicação relativa. O espírito da Lei da Diretrizes e Bases é contrário a toda limitação da autonomia das organizações estudantis, desde que não se entreguem a atos de corrupção ou de subversão. Como é contrário a toda centralização oficial do regime educativo nacional.

"Nessas condições, o essencial é que essas associações se mantenham em franca atividade, tanto em relação aos problemas educativos que representam sem dúvida sua finalidade imediata, como em relação a todos os problemas nacionais. Não é possível isolar o fenômeno educativo de todas as demais atividades do país.

"A educação não é um compartimento estanque. Não há mesmo compartimentos estanques na vida de um país. Tudo depende de tudo. Tudo atua sobre tudo. Um bom sistema educativo depende de uma boa organização política,

e vice-versa. Como depende de uma economia sadia. E vice-versa.

"Todo isolamento de problemas é contraproducente. O essencial é que a complementação dos valores não se transforme em inversão ou confusão dos mesmos.

"Para isso, o fator humano é capital. Mormente em nosso país, em nossa civilização, em nossa tradição.

"O êxito dos movimentos estudantis e a eficiência de suas instituições repousam, agora mais do que nunca, na responsabilidade dos seus dirigentes, e em sua atividade de defesa dos direitos intangíveis das instituições, das uniões dos diretores e, acima de tudo, dos seus deveres para com a elevação da cultura nacional. (a) Alceu de Amoroso Lima."

PROTESTO

CAMPINAS, 7 (FOLHA) — O Centro Acadêmico Sete de Março, da Faculdade de Serviço Social, azequada à União Católica, distribuiu comunicado em que se manifestava contra a extinção da UNE, "medida que tolhe as liberdades estudantis, submerge as entidades nos órgãos governamentais e administrativos das faculdades, bem como toda e qualquer manifestação política".

Não se pode associar claramente as ligações diretas de Querino Ribeiro com a ditadura civil-militar, no mínimo como contemporâneo próximo. Ao contrário, Carlos Mascaro já tinha seu vínculo com a ditadura de forma mais contundente e mais difícil de se desvincular. Foram pesquisadas informações suas de 10 de março de 1960 ao ano de 1975 — seu vínculo com a ditadura, em assessoria, foi até o ano de 1973, conforme jornal pesquisado da *Folha de São Paulo*.

Em memorial dirigido ao ministro da Educação, prof. Flavio Suplicy de Lacerda, de que foi portador o prof. Gama e Silva, reitor da Universidade de São Paulo, por ocasião do recente encontro

**Grande impacto
na universidade**

Legislativa
noticia/?ic

... con il governo ...
... la ...
... della ...

DEFEICIÊNCIAS DO CURSO
SECUNDARIO

1 -- Ficou em assembleia
durante 72 horas,
e compuseram as suas
leis que sejam apuradas as
demais autoridades do sr. reitor
e os seus conselheiros. Neste
modo, a qualquer momento,
podem ser tomadas outras
decisões que se tomaram.

EFICIÊNCIAS DO CURSO SECUNDÁRIO

Assembleia
al.sp.gov.br/

EFICIENCIAS DO CURSO
SECUNDARIO
O DE-criitor refereu-se, em

mentos,
como
ção da
amento
ença em
em que

**Schwinden: É
constitucional
o reajustamento**

[illegible][illegible][illegible][illegible]

Além disso, há uma tendência a se considerar a "democracia" como o único caminho para o desenvolvimento econômico e social. Essa visão, no entanto, é muito simplista e não leva em conta a realidade brasileira. O Brasil é um país muito grande e diverso, com muitas regiões e povos diferentes. Não é possível aplicar uma única fórmula para todos. É necessário encontrar soluções específicas para cada situação. Além disso, a democracia não é um fim em si mesma, mas um meio para alcançar outros objetivos, como a justiça social e o desenvolvimento econômico. Portanto, é importante avaliar criticamente as ideias e propostas que são apresentadas como "democráticas".

como
ção da
amento
ença em
em que

A Brazilian Traction

[illegible][illegible][illegible]

**Senador lê
"testamento"
de São Paulo**

plano de
abituação no
"Diário Oficial"

Brasil”),
escola e
formou-
conselho
s de São

[illegible]

○ O ex-presidente José Guimarães e principal indiciado no inquérito do Ministério do Trabalho, que agora se encontra em prisão preventiva, foi encaminhado para a Justiça Indígena após a denúncia feita por um dos seus administradores, Antônio de Almeida Afonso, ex-ministro da Justiça, e o ex-vice-presidente do Conselho Nacional de Administração, e o sr. Dirceu de Fátima, ex-diretor do Departamento de Polícia do Ministério da Previdência Social.

○ O sr. Lourenço de Valdez Costa, denunciado de inquérito anterior, encontra-se em prisão preventiva aguardando julgamento em resultado das investigações que dirige.

DANCE ORGOVAGADO

○ O ex-chefe de Casa Civil, sr. Durval Ribeiro, foi, por ordem legal, encaminhado para a Justiça Militar do Brasil em 1974. O caso, de caráter político, é, fim de se tomar conhecimento da situação em que está o indivíduo por atividades subversivas. Para o momento fm, deve

prema local, publicado na imprensa local, as pessoas foram intimadas para comparecerem às reuniões da IPM, com o objetivo de avaliar suas responsabilidades relativas às reivindicações reivindicadas pelos diversos movimentos desvotados ao Estado de Goiás.

O coronel Danilo Cunha e Melo, encarregado da IPM, informou que espera concluir o trabalho de atribuição de responsabilidades, em um prazo de 30 dias. Entretanto, os manifestantes afirmam que as reuniões da IPM instauradas, ora, materializa-se a dissolução da mesma, já que por ela não há possibilidade de se avaliar a responsabilidade de Danilo Cunha e Melo. O coronel Danilo Cunha e Melo, por sua vez, afirmou que novos editais de convocação serão publicados, além de outros, para que sejam convocados jornalistas, funcionários, estudantes, estudantes Federais de Goiás e militares da Polícia Militar, que se encontra em estado de greve. Enquanto isso, os manifestantes afirmam que continuam a fazer visitas pessoais diárias, aguardando o momento para prestar declarações perante a IPM.

[illegible]

12 (FO-
— Pd, presidente
"Dúrio Orlino" que
rica terra, a lei
o e Páno Na-
de Habilidade,
com votos
do chefe do
A nova legisla-
em vigor, invi-
mercado imobiliário
nifesta finan-
o sistema finan-
para aquisição da
copista, cria o Ban-
co de Habita-
ção Imobiliária
e o Urbanismo
e o Financi-
mento e Execução
de Obras, pelo Minis-
terio da Con-
strução, com o
objetivo de 1 bilhão
reais, durante os
três anos, des-
integrando o
do capital

e Letras
do numa
ivulgou-
sobre o

117 Conferir
10/09/61
17/07/61
118 HOMEN
Paulo, S
119 OBSOLE
desempe
120 POSSE d
(1961, 12
121 ENTREC
Folha de

[illegible][illegible][illegible]

tema *Orientação Pedagógica*, num curso de especialização para professores¹²². Em 1962, o I Simpósio de Administração de Educação e seus anais foram temas da matéria com citação desse pioneiro¹²³. No mesmo ano, o governo do Estado lançou concurso que tinha valor de dois milhões (qual moeda?) e Carlos Mascaro seria membro da comissão julgadora¹²⁴. Em 1963, o tema foi a extinção da obrigatoriedade e Carlos Mascaro foi apresentado como “técnico em educação”, quando se posicionou dizendo, em pequena nota, que “tanto a adoção quanto a extinção são abomináveis” – a matéria foi extensa, com diversas opiniões valorativas¹²⁵. Já em matéria comemorativa sobre os 60 anos do IE Carlos Gomes, Carlos Mascaro foi citado como ex-aluno¹²⁶.

No período da ditadura, ele apareceu em vários cargos, tanto prestando serviço ao MEC quanto ao governo “biônico” (indicado pela ditadura) do Estado, Laudo Natel (1971-1975). Deixou a docência – notas e matérias sobre palestras e participação em eventos acadêmicos – para assumir compromissos institucionais com a ditadura.

Ele foi citado em nota como secretário executivo do censo (provavelmente nacional, já que se referia aos “Estados”), com informação do Rio de Janeiro, e visitou escola acompanhando o

122 SEMINÁRIO dos inspetores e auxiliares de ensino. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 29, 24 jan. 1962.

123 ADMINISTRAÇÃO escolar. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 24 jun. 1962. Ilustrada, p. 4.

124 2 MILHÕES para o prêmio “Nami Jafet” em 1962. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 25, p. 18, p. 33, 28 jun. 1962, 02 fev. 1963, 8 fev. 1963.

125 AUTORIDADES opinam sobre a extinção da obrigatoriedade do 5 ano primário. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 46, 15 fev. 1963.

126 CHEGA aos 60 anos o IE Carlos Gomes, de Campinas. Mascaro: foi aluno. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 11, 12 mai. 1963.

processo do censo¹²⁷. O *Estado de São Paulo* trouxe mais informações sobre sua presença em São Paulo. Com a manchete “Vieram a esta Capital”, a matéria informou que a visita tinha por finalidade “entrar em contacto com os responsáveis pelo censo no território paulista e apressar a apuração dos elementos colhidos pelos recenseadores”, além de “verificar o motivo do atraso da remessa dos dados referentes aos pequenos municípios paulistas”¹²⁸.

No ano seguinte foi citado como nomeado pelo governo do estado de São Paulo para ser membro do Conselho Estadual de Educação¹²⁹. Dois anos após, em 1967, Mascaro foi mencionado numa recepção em São Paulo, no CRPE, pelo ministro de Educação Tarso de Abreu, acerca do acordo MEC-USAID, a quem entregou relatório para subsidiar o acordo. A matéria foi extensa e valorizada pelo jornal. O professor Dumerval Trigueiro, membro do Conselho Federal de Educação, criticou o documento por ser essencialmente quantitativista, disse o jornal¹³⁰. Um dia após, a matéria informou sobre um protesto de estudantes acerca de moradia. Mascaro foi citado em negociação estadual/federal¹³¹. Do seu retorno de Paris, representando o Brasil na UNESCO, único brasileiro convidado, o jornal expôs ainda que a UNESCO pretendia “universalizar métodos de ensino popular, com a elevação do nível cultural dos professores

127 SECRETÁRIO Executivo do Censo Escolar. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 7 out. 1964, 6 jan. 1965. 2 edição, p. 9; p. 12.

128 CENSO escolar será apressado. **Estado de São Paulo**, São Paulo, p. 64, 7 jan. 1965.

129 NOMEAÇÕES no Conselho de Educação. Mascaro: assumir em agosto. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 5, 08 jul. 1965.

130 MEC-USAID: Comissão informa Tarso. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 7, 17 mai. 1967.

131 COSTA recebe estudantes e atende seus pedidos (Sodré diz a deputados que não aceita a pressão dos estudantes). **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 7, 18 mai. 1967.

dos cursos primários e médios”. “De acordo com os dados estatísticos”, informou Mascaro, conforme o jornal, “o Brasil precisa de 200 mil novos professores para o seu ensino primário e 150 mil novas salas de aula”. O jornal divulgou que 140 mil professores “não têm formação pedagógica e 90 mil não têm sequer o ensino primário”¹³².

Em 31 de dezembro de 1967, em Paris, houve uma conferência em que Carlos Mascaro foi representar o Brasil por suas qualidades profissionais – na ocasião, os dados educacionais foram expostos¹³³. Em 1966, através de uma carta enviada pelo professor Carlos Mascaro ao jornal, foi esclarecido acerca da retirada dos estudantes e professores do prédio do CRPE, que não tinha condições de acolhê-los¹³⁴.

Nesse mesmo ano, em abril, o governo de São Paulo instalou a TV educativa, de iniciativa de Laerte Ramos, que foi encaminhada por Carlos Mascaro¹³⁵. Três meses depois, mais precisamente em julho, Mascaro participou do XI Congresso de Professores Secundários da APENESP, representando o ministro da Educação. Ele afirmou que “todas as esferas do governo têm igual responsabilidade diante do problema da educação”¹³⁶.

Em 1967, em homenagem aos primeiros formandos da Faculdade de Filosofia, em que Carlos Mascaro foi orador das duas turmas, ele

132 UNESCO vai educar mestres. **Estado de São Paulo**, São Paulo, p. 7, 22 dez. 1967.

133 UNESCO analisa o ensino. **Estado de São Paulo**, São Paulo, p. 8, 31 dez. 1967.

134 O CRPE já foi desocupado. **Estado de São Paulo**, São Paulo, p. 22, 5 jun. 1966.

135 SÃO PAULO terá a TV educativa. **Estado de São Paulo**, São Paulo, p. 18, 12 abr. 1966.

136 CONGRESSO reúne professores. **Estado de São Paulo**, São Paulo, p. 13, 28 jul. 1966.

“lembrou a obra de Armando Sales de Oliveira, em cujo governo foi instituída a Universidade de São Paulo e o significado do então novo diploma de formado em Filosofia, que habilitava o formado para certos tipos de atividades no magistério”¹³⁷. Em reunião da OEA, em São Paulo, em 1969, Carlos Mascaro recebeu os presentes em nome do Estado brasileiro¹³⁸.

Carlos Mascaro representou o governo civil-militar numa reunião da UNESCO, em Paris. Conforme a matéria, ele considerou “dramática” a situação do primário. Em matéria extensa, com vários dados estatísticos diversos, organizado em subtítulos, expôs essa dramaticidade: Ensino Primário, MEC-USAID, Planejamento, Ensino Médio, Feminilização da docência, Ensino Superior¹³⁹.

Em 1971, a reforma do ensino de primeiro e segundo graus em São Paulo, em parceria com a OEA, foi coordenada por Carlos Mascaro.

Mascaro recebeu destaque por ter visitado a *Folha de São Paulo* com a presença do representante da UNESCO, Jules Vaska¹⁴⁰. Mascaro foi designado pelo governo do Estado para coordenar a construção de prédios no Estado¹⁴¹. Em várias matérias, ao longo do ano de 1971, Mascaro foi novamente citado sobre a reforma do ensino no estado de São Paulo. Uma delas mostrou a parceria com a OEA

137 FILOSOFIA faz festa de 30 anos. **Estado de São Paulo**, São Paulo, p. 14, 23 dez. 1967.

138 CAPITAL reúne educadores. **Estado de São Paulo**, São Paulo, p. 18, 8 abr. 1969.

139 GRAVE a situação do ensino. **Estado de São Paulo**, São Paulo, p. 6, 3 jan. 1968.

140 VISITA a Folha. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 13, 25 mar. 1971.

141 INTEGRAÇÃO na Química de Lorena (coordenação na construção) designado pela Secretária de Educação do Estado para coordenar as construções escolares. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 15, 6 mai. 1971.

e informou que os recursos viriam de fora, apresentando Mascaro como assessor técnico da secretaria¹⁴². Sobre o mesmo assunto, em outra matéria, Mascaro foi identificado como assessor de gabinete da Secretaria de Educação e coordenador do grupo tarefa, que teria a responsabilidade de apresentar relatórios parciais para a Secretaria de Educação¹⁴³. Ainda, em outra notícia, informou que o governo do Estado constituiu e empossou um Grupo de Trabalho para elaborar planejamento prévio para a implementação da reforma, a qual teve o professor Mascaro como coordenador¹⁴⁴. Em matéria seguinte, realçou estudos temáticos da OEA, com os especialistas da Secretaria de Educação. Mascaro expressou, conforme o jornal, que “será uma oportunidade excepcional para exame de ideias e experiências”¹⁴⁵. Continuando a mesma temática da reforma, Mascaro foi citado como um dos palestrantes que abordou o tema do financiamento da educação¹⁴⁶. No dia seguinte, a matéria expôs as intenções do governo com a reforma e o conteúdo da palestra de Carlos Mascaro. A matéria, mais uma vez, foi extensa¹⁴⁷. Vinte e quatro horas depois, foi divulgado que a comissão seria coordenada por Mascaro e outras informações foram acrescentadas. Divulgou-se, também, uma

142 NATEL: Recursos de fora do ensino. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 12, 1 jul. 1971.

143 REFORMA do Ensino e mestres no Ribeira. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 9, 25 ago. 1971.

144 GT da reforma empossado. Governo do Estado. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 7, 2 set. 1971.

145 REFORMA do Ensino é discutida (Oportunidade para estudar). **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 8, 1 out. 1971.

146 REFORMA e recursos humanos. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 8, 6 out. 1971.

147 NATEL: Reforma a curto prazo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 16, 7 out. 1971.

reunião com a OEA¹⁴⁸. Outra matéria discutiu a municipalização e o analista foi o professor Mascaro: “a municipalização do ensino foi a partir da Constituição de 67, onde um dispositivo determinava que pelo menos 20 por cento da receita tributária deveria ser da Secretaria de Educação, aplicada no ensino primário sob pena de intervenção”. O pronunciamento foi feito para representar o gabinete do Estado. Além da opinião de Mascaro, foi publicada informação sobre a reunião com a presença de vários estados e órgãos educacionais. Um dos nomes citados foi o do professor José Querino da USP, como um dos conferencistas no evento¹⁴⁹.

Ampliando a pesquisa na *Folha de São Paulo* para os anos de 1972 a 1976, percebe-se a presença mais forte de Carlos Mascaro nas ações do governo da ditadura Laudo Natel. Com o título “A reforma sem recursos”, publicada em 3 de fevereiro de 1972, a matéria informou a presença de Valnir Chagas, em visita a São Paulo. Em nome do CFE, ele foi enviado para coletar subsídios das reformas nos estados. Foi constituído um grupo de estudo, que, entre seus membros, estava presente Carlos Mascaro. A discussão pautou-se em recursos, entre os quais o aumento da alíquota do salário-educação, que seria insuficiente para o desejado¹⁵⁰.

Três meses após, no mês de maio do mesmo ano, no dia 11 de maio de 1972, a secretária de Educação de São Paulo, Esther Ferraz, efetivou a regulamentação do Sistema de Assessoramento

148 TERMINA reunião sobre o ensino. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 12, 8 out. 1971.

149 ENSINO Municipal, um ensaio? **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 6, 20 out. 1971.

150 A REFORMA sem recursos. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 16, 3 fev. 1972.

da pasta. Os membros¹⁵¹ presentes foram: Dorival Teixeira Vieira (Política Habitacional) Carlos Correa Mascaro (Administração Escolar), Luiz Pasquale (Orçamento e Finanças), Walter Toledo Silva (Planejamento Setorial), Teresinha Fram e Rosa Tedeshi (Ensino de 1º Grau). Conforme o jornal, caberia a esse grupo de assessoramento “acompanhar e orientar a implantação da reforma do ensino”, bem como:

analisar a situação geral do sistema de ensino e suas implicações nas diretrizes gerais da Pasta; proceder a estudos pertinentes à política educacional da União e à repercussão desta no âmbito do Estado; estudar as consequências das normas fixadas pelos Conselhos Federal e Estadual de Educação nas redes de ensino e identificar as medidas a serem tomadas pela Secretaria; opinar sobre propostas relacionadas com a expansão e o aperfeiçoamento do sistema estadual de ensino (FSP, 1972, p. 16).

A função de Carlos Mascaro, especificamente, seria a de

coordenar o desenvolvimento de projetos de reforma administrativa, assistir os órgãos da Secretaria no desenvolvimento desses projetos, examinar e opinar sobre todas as medidas propostas que envolvam alterações na estrutura da administração do sistema ou das unidades escolares; a ele caberá, também, acompanhar e avaliar os resultados das medidas administrativas implantadas, estudar e opinar sobre normas relacionadas com a administração de pessoal e material de ensino (FSP, 1972, p. 16).

151 REGULADO grupo dos assessores. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 16, 12 mai. 1972.

Seis dias depois, foi realizada uma negociação da APENOESP com o governo do Estado, mediado pela Secretaria de Educação, na pessoa de Ester F. Ferraz e sua equipe, incluindo Carlos Mascaro, sobre o tema do Estatuto dos Professores. A entidade foi incluída na discussão de sua formulação e sobre o pagamento das aulas excedentes, efetivando situação de docentes, o que não vinha ocorrendo¹⁵². Em dezembro do mesmo ano, em 1972, sete meses após a matéria anterior, outra matéria informou a quase finalização da elaboração da proposta do estatuto dos professores feita pela comissão encarregada, na qual o professor Carlos Mascaro participava. A nota mencionou que Carlos Mascaro disse que soube pela imprensa acerca de elaboração de documentos de várias entidades (CPP, APAP, AOESP, APESNOESP) que visavam contribuir no anteprojeto. Segundo ele, “é possível”, completando que:

muitas destas opiniões e sugestões que seriam colhidas posteriormente das entidades de classe, já estejam enumeradas nesse documento, ainda não recebido pela Secretaria de Educação. Estamos interessados pelo conteúdo do mesmo e aguardamos do seu envio para que sejam acrescentadas aos dispositivos restantes ao anteprojeto, mediante estudo anterior¹⁵³.

O curioso é que já se teria tempo para conhecer essas propostas, pois havia sido levantado anteriormente o interesse em contribuir das entidades. Vale destacar que a matéria deixou claro que seria

152 AULAS: discutido dia de pagamento. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 16, 18 mai. 1972.

153 PROFESSORES de SP logo conhecerão o Estatuto. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 25, 7 dez. 1972.

a “comissão” quem elaboraria o anteprojeto e que não pretendia compartilhar a elaboração. Sobre isso, Mascaro afirmou: “muitas destas opiniões e sugestões que seriam colhidas posteriormente”. Além disso, o título diz muito, recorrendo ao verbo no futuro do presente, “conhecer/conhecerão”, que, de fato, seria comunicado no futuro aos professores o anteprojeto da Secretaria. Em 4 de abril de 1974, a matéria da *Folha de São Paulo*¹⁵⁴ desmentiu o interesse em debater com os docentes, expondo que:

Na Assembleia os debates serão demorados, tomando-se como base vários e reiterados pronunciamentos de deputados ligados ao magistério, que, muito provavelmente, agirão como porta-vozes da classe, cujas entidades representativas não foram, em nenhum momento convocados a opinar sobre um documento que interessa a 100 mil professores de 1º e 2º graus (LIMA, 1974, 17).

No mês de julho do mesmo ano, Carlos Mascaro representou a secretária de Educação, Esther Ferraz, em evento de estudo denominado “Treinamento de Diretores de CEGs (Grupos Escolares/ Ginásios)”. O jornal informou que Carlos Mascaro afirmou que o curso visava:

o papel do diretor de escola, da nova escola que está sendo implantada no país pela Reforma do Ensino (decreto nº 5.692), é o que representa o curso agora concluído. Pelo contrário: seus resultados são agora o princípio, os frutos que os diretores deverão espalhar, através da informação e aplicação, para

154 LIMA, José Maria de. O Estatuto nem chegou ao Conselho. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 4 de abril de 1974, p. 17.

todos os educadores possam enfrentar os problemas da escola de oito anos¹⁵⁵.

Depois de um mês, Carlos Mascaro foi citado por participar de reunião com a secretária de Educação, Esther Ferraz, juntamente com a Equipe Técnica do Livro Didático, com possibilidade de convênio do MEC com o Estado¹⁵⁶. Na coluna social, Carlos Mascaro foi citado por receber o general e a Sra. Fernando Cavalcanti de Albuquerque e outros no “Bateau”¹⁵⁷. Foi informada, também, a presença como ouvinte de Carlos Mascaro no Seminário Latino-Americano sobre Centros Audiovisuais, no auditório do SENAC, com a presença de um palestrante norte-americano¹⁵⁸.

Em dezembro de 1972, a Secretaria de Educação do Estado de SP fez parceria com a Fundação Anchieta para a produção de aulas televisivas (projeto Tele-Escola). Carlos Mascaro, juntamente com várias representações, participou do evento no canal 2¹⁵⁹.

Em 1973, uma matéria destacou que o governador Laudo Natel afirmou, durante Assembleia da Associação Interamericana de Educação, que a escola privada precisava ser “estimulada e favorecida”. O professor Carlos Mascaro, identificado na função de assessor da Secretaria de Educação de São Paulo, iria participar do evento com a palestra “A Implantação da Reforma de Ensino no Brasil”. A ex-secretária de Educação, Esther Ferraz, disse que “não

155 ENCERRADO curso para diretores. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 6, 26 jun. 1972.

156 O LIVRO didático em estudos. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 7, 29 jul. 1972.

157 TAVARES de Miranda. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 42, 19 out. 1972.

158 TÉCNICOS estão debatendo os audiovisuais. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 25, 19 out. 1972.

159 TV para as escolas oficiais. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 16, 19 jul. 1973.

existe antagonismo entre a escola pública e a privada”; e que a escola particular deve ser amparada e assistida quando é boa”¹⁶⁰.

Em junho de 1983, ele foi convocado, em matéria, sobre a ocupação dos estudantes na faculdade privada Oswaldo Cruz, onde se encontrava como diretor. Os estudantes não aceitaram a informação extraoficial do reajuste de matrícula autorizado pelo MEC, que foi de 60,5%, sendo que eles reivindicam por 20%. Conforme a matéria, Carlos Mascaro, um dos diretores, disse que “a escola não quer ‘dar ênfase muito grande ao movimento’, embora compreenda a reivindicação estudantil, ‘porque os alunos estão representados apenas por um dos quatro diretórios acadêmicos das Faculdades. Daí a representatividade não é da maioria dos estudantes” (1983, p. 20).

A matéria também informou que a faculdade já preparava o carnê no valor de 50%, antes da confirmação oficial do reajuste pelo MEC: “Enquanto a direção se nega a qualquer negociação”, “os alunos continuam em ‘vigília’, fazendo passeatas e assembleia dentro da escola”¹⁶¹. Depois de um mês, a direção da escola conseguiu um mandado judicial e expulsou os estudantes da ocupação que já durava 32 dias. Segundo o jornal, “um dos diretores, Carlos Correa Mascaro”, “explicou mais tarde que a faculdade só estava aberta até ontem porque os alunos em protesto permaneciam lá. ‘Julho é mês de férias coletivas – disse ele – e normalmente a escola fica fechada. Ela só será reaberta na segunda-feira, com o reinício das aulas”. O jornal adicionou à informação que os alunos tinham recebido apoio do PT, “que tem um diretório numa rua próxima à escola” – os

160 ESTADO promete maior apoio à escola privada. **Estado de São Paulo**, São Paulo, p. 18, 28 ago. 1973.

161 ESCOLA ainda ocupada. **Estado de São Paulo**, São Paulo, p. 20, 30 jun. 1983.

alunos negaram ligação com o PT e que este apenas os acolheu após expulsão.

Diante da situação, “a faculdade resolveu manter os valores das parcelas de julho a novembro, já constantes dos carnês expedidos e distribuídos aos alunos, com o reajuste de 55%”, informou o jornal, que completou a informação mencionando que a faculdade iria fornecer abono de 2,5% para quem efetuasse o pagamento em dia. Carlos Mascaro se pronunciou sobre a provável evasão escolar: “as Faculdades Oswaldo Cruz podem ser colocadas entre as que menores índices de reajustes instituem, em São Paulo”¹⁶².

Em 1984, ele foi entrevistado, além de outros docentes, para comentar sobre as fundações na USP. Ele disse que serviu para complementar renda e propôs a criação de uma fundação para gerenciar todas: “Como funcionam as fundações?”, indagou o professor. E completou:

dão cursos paralelos que são pagos, enquanto se prega a gratuidade do ensino superior. O dinheiro não entra na universidade. A USP está cheia de feudos e faz muita coisa sem dar satisfação ao governo. O que São Paulo deveria fazer, ele sugere, é criar uma fundação para administrar suas três universidades, através de um conselho curador¹⁶³.

Depois daí, foram encontradas matérias apenas nos meses do ano de 1975, quando Carlos Mascaro não estava mais como

162 ALUNO desocupa escola sob mandado judicial. **Estado de São Paulo**, São Paulo, p. 8, 30 jul. 1983.

163 OS RISCOS de fazer projeto de encomenda. **Estado de São Paulo**, São Paulo, p. 5, 12 ago. 1984.

representante da Secretaria de Educação do governo Laudo Natel, mas integrado à ANPAE, participando na XXVII SBPC como seu representante¹⁶⁴. Apenas outras duas matérias que já foram tratadas em outra seção (e que não será novamente exposta aqui), as de junho e julho (debates no CPP/SP), encerraram seu envolvimento, provavelmente, pelo menos em cargo público estatal.

Percebe-se que Carlos Mascaro serviu por um bom tempo à ditadura civil-militar, tanto em órgãos e ações federais, quanto no governo do Estado, em reformas educacionais bastante criticadas pelos intelectuais críticos. Não se pode colocar Carlos Mascaro num patamar de Anísio Teixeira, no que toca aos projetos democráticos de sociedade e escolares. Já José Querino Ribeiro, se não teve o comprometimento com a ditadura como Carlos Mascaro, em termos de cargos assumidos e variados, não resta dúvida de que ele participou e foi bem próximo da ditadura, assumindo vários cargos de confiança, devendo-se fazer uma pesquisa mais detalhada sobre seu envolvimento, principalmente, na USP. Este, por sinal, assinou abaixo-assinados de cunho político conservador: em defesa de reitor que se utilizou da violência contra docentes e discentes (inclusive com dezenas de demissões e afastamentos), em defesa do Estado de Israel e contra o povo palestino e elogios pessoais e políticos a Laerte Ramos. Querino, também, não pode ser enquadrado como pensador, mesmo que fugazmente tenha sido um autor que se preocupou com as questões da democracia escolar ou educacional, ou de um humanismo de solidariedade.

164 Folha de São Paulo. São Paulo, 3 de julho de 1975, p. 18; Folha de São Paulo. São Paulo, 3 de julho de 1975, p. 26; Folha de São Paulo. São Paulo, 5 de julho de 1975; Folha de São Paulo. São Paulo, 13 de julho de 1975, p. 26.

As teses de Doutorado e de Livre-Docência de Carlos Mascaro não o aproximam de um pensamento democrático, já que se pautou mais no pensamento de projetos educacionais que priorizavam o levantamento de dados estatísticos da situação dos municípios no tópico educacional e busca pela eficiência científica na administração. Seu vínculo teórico-político o conduziu, certamente, para os braços da ditadura com seu projeto de modernização autoritária, que implicava em planejamentos macros e desenvolvimentistas.

Para visualizar melhor e ampliar as informações sobre esse período histórico, levantou-se mais informações no jornal a *Folha de São Paulo*, incluindo na busca as categorias “Pedagogia”, “Faculdade Educação da USP”, “Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras USP”. Assim, pode-se visualizar o grau de violência que estava acometendo as universidades, com perseguições sistemáticas contra docentes e estudantes.

Apresenta-se, em seguida, uma tabela com os cargos assumidos por Carlos Mascaro e José Querino Ribeiro, associados às diversas ações repressivas, informações coletadas nas matérias produzidas por esse jornal. Para melhor compreensão, através de dados mais precisos, levantaram-se, também, artigos que tratavam sobre a repressão nas universidades, com principal foco sobre a USP e a UNB (instituição administrada por Anísio Teixeira), que sofreram forte violência e perseguição policial.

Tabela de identificação profissional de CM e JQR associada aos eventos repressivos da ditadura¹⁶⁵

165 Folha de São Paulo, 11 de novembro de 1964; Folha de São Paulo, 5 de maio de 1965; Folha de São Paulo, 5 de julho de 1967; Folha de São Paulo, 7 de

Presidente Humberto Castelo Branco (1964-1967) Presidente Artur Costa e Silva			Presidente Ernesto Garrastazu Médici
Carlos Mascaro (CM)	Diretor executivo do censo (10/64); CEE/SP (65)	Diretor do INEP 1966-1969	
		MEC_USAID (5/1967) III Conferência Nacional de Educação (1969); Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE-SP) (1967-1970).	Assessor Gabinete do Governo do Estado SP (SEE) (1971)

fevereiro de 1968; Folha de São Paulo, 22 de março de 1968, p8; Folha de São Paulo, 31 de março de 1968; Folha de São Paulo, 5 de junho de 1968; Folha de São Paulo, 13 de junho de 1968; Folha de São Paulo, 28 de junho de 1968; Folha de São Paulo, 1 de julho de 1968, p. 3; Folha de São Paulo, 2 de julho de 1968; Folha de São Paulo, 3 de agosto de 1968; Folha de São Paulo, 3 de setembro de 1968; Folha de São Paulo, 6 de dezembro de 1968.

Acontecimentos históricos		1967: Mackenzie cercado por 450 soldados;	
		1967: Dezenas de estudantes da USP detidos (docentes denunciam em manifesto);	
		1968: estabelecimento de “atestado ideológico” para os servidores públicos e privados;	Não foram encontradas
	64-65:	1968: Estudantes invadem e ocupam Congregação da FFCL da USP reivindicando aceitação dos excedentes. Polícia é chamada e violência é praticada – Florestan Fernandes comunica demissão;	matérias sobre greves, violência policial ou qualquer outra
	Demissão do Prof. Mario Schemberg;		sinalização entre 1971 a 1973 no jornal FSP.
	Detenção de Florestan Fernandes;	1968: Assassinato do estudante Edson Luis.	
	Demissão de sete professores do curso de Medicina;	1968: Estudante da Medicina é assassinado por policiais;	Havia censura rígida da presidência de Garrastazu Médici.
	Ilegalidade da UNE; seis faculdades da USP em greve; cassação de mandatos dos estudantes.	1968 - Lei anti-greve estudantil; docentes da USP em assembleia contesta reforma da reitoria e aponta nova proposta;	
		1968: 22 estudantes presos em passeata;	98 pessoas foram assassinadas nesse
		1968: Manifestos de professores da FD;	governo, conforme CNV.
		1968: Estudantes presos em Osasco por panfletar; UNB estudantes foram presos também;	
		1968: UNB invadida por tropas militares, tortura psíquica, violências múltiplas, perseguição a Honestino Guimarães;	
		1968: Estudantes presos em Ibiuna.	

José Querino Ribeiro (JQR)	Centro Regional de Pesquisas Educaçãoais, do MEC/INEP (1966/1968).	Inexistem informações dele.
Acontecimentos históricos	Idem CM	

Percebe-se que, mesmo com uma tabela sintetizada, não expressando plenamente o período histórico, os dois professores assumiram cargos de confiança quando os estudantes e docentes estavam sendo duramente perseguidos pela ditadura – ou sendo detidos, contratações não renovadas, expurgos para países estrangeiros, assassinatos, a UNE posta na ilegalidade. Não se pode esquecer que Carlos Mascaro elogiou as ações da ditadura quando ele assumiu o INEP, onde o grau de violência estava altíssimo às vésperas do 477 (26 de fevereiro de 1969). Em seu uso, chegou a expulsar 245 estudantes das universidades¹⁶⁶, promulgou a lei antigreve estudantil e a cassação de matrículas de estudantes e de mandatos. Diz ele que essas conferências educacionais, organizadas e dirigidas pela ditadura civil-militar, “se têm transformado em um amplo fórum de debates” e “sobre os seus problemas mais relevantes”. Na defesa pela lei nº 5.692/71, Mascaro a identificou como reforma “revolucionária”.

Uma das primeiras medidas da ditadura na USP foi a perseguição de docentes das instituições educacionais de Medicina e Física. Conforme a *Folha de São Paulo*, o deputado federal “pede fim de

166 Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis03/doc1_3.html.

‘Macartismo’” nas universidades brasileiras¹⁶⁷. Sobre isso, o deputado Evaldo de Almeida Pinto chegou a afirmar:

Oportunistas sem escrúpulos, mediócras simuladores da cultura aguçam a fúria contra intelectuais e cientistas, criando um clima de tal constrangimento e temores que já se verifica, com os mais graves prejuízos para a nação, o êxodo de professores e pesquisadores para outros países. Felizmente, a reação ao [obscurantismo] e a truculência já se organiza [...] (PINTO, 1964 *apud* FOLHA DE SÃO PAULO, 1964, p. 7).

O deputado elogiou a posição do professor Paulo Duarte por sua resistência com vigor. Ainda em nota, na mesma página, com o título *Repúdio Internacional*, o jornal informou sobre o apoio internacional concedido aos perseguidos da Bioquímica:

Enquanto esperávamos o VI Congresso Internacional de Bioquímica, ouvimos, chocados, as notícias de que o prof. [Isaias] ??, da Universidade de São Paulo, fora preso. O prof. [Raw] é conhecido por nós pessoalmente e sabemos que é homem de grande integridade, sendo um dos mais destacados cientistas do Brasil e conhecido ainda pela sua devoção à causa da ciência e da educação. Sentimos que sua prisão causará séria repercussão entre os cientistas do Brasil e do mundo todo. Apelamos a v.exa. para intervir pessoalmente no assunto, a fim de assegurar que o prof. [Raw] possa continuar sua obra científica e educacional no Brasil (FOLHA DE SÃO PAULO, 1964, p. 7).

167 DEPUTADO pede fim de “Macartismo” nas universidades. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 7, 12 set. 1964. Nesta mesma página, uma nota denominada “Repúdio Internacional”

Em 9 de outubro de 1964, o jornal divulgou em manchete: “Carta de físicos pede a manutenção de Schemberg”¹⁶⁸, que diz que “o afastamento do professor Mario Schemberg da Universidade de São Paulo muito viria prejudicar ??? científico e cultural de nosso país”. Foi apresentada uma lista de signatários da mesma. Em outra outra nota, na mesma página, disse: “Sociólogos do exterior apoiam Florestan”. Em 13 de outubro de 1964, o jornal informou que “apesar de terminar a greve na [FFCL], era de tensão o clima na escola, ontem, e todos perguntavam se o Diário Oficial do Estado de segunda-feira [...] traria a demissão dos professores Florestan Fernandes e Mario Schemberg”. Florestan estava escrito para concorrer na Cátedra de Sociologia 2 e com o seu afastamento ficaria impossibilitado.

Em outra manchete, o jornal informou que, em 13 de outubro de 1964, a “Faculdade de Medicina decide hoje greve de protesto”. Entre os acadêmicos, o clima era de repúdio à demissão dos professores e favorável ao movimento grevista:

O Centro Acadêmico Oswaldo Cruz, através de sua congregação de alunos, vem a publico manifestar seu veemente protesto diante das demissões de sete professores assistentes desta Faculdade, bem como de um professor catedrático e vários assistentes da Faculdade Paulista, todos eles de renome científico e que sempre se preocuparam em promover o aperfeiçoamento ensino médio. Tais demissões mostram bem o clima de repercussões a idéias e eliminações daqueles que lutam por uma universidade realmente autêntica e renovada (FOLHA DE SÃO PAULO, 1964, p. 4).

168 CARTA de físicos pede a manutenção de Schemberg. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 9 out. 1964. Na mesma página, nota denominada: “Sociólogos do exterior apoiam Florestan”.

O ex-presidente da UNE, João Pessoa Albuquerque, em ofício enviado ao senador Eurico Resende, relator que tratou da “ilegalidade” da entidade com sua “extinção”, afirmou:

Enquanto um Lacerda – o Carlos – propõe, no setor operário a liberdade sindical através de seu avançado projeto do Código Nacional do Trabalho, esse outro – o Flávio [Suplicy de Lacerda] – sugere para os estudantes, o que para os operários se quer extinguir: o peleguismo (FOLHA DE SÃO PAULO, 1964, p. 4).

O ex-presidente concebeu a UNE como “uma entidade subversiva durante os últimos dez anos”¹⁶⁹. Um mês depois, em novembro, os estudantes discutiram uma iniciativa por parte da ditadura civil-militar em extingui-la¹⁷⁰. Conforme o jornal, havia a expectativa de participação de mil estudantes, deputados federais, estaduais e vereadores. Alceu de Amoroso Lima enviou carta para informar sobre a impossibilidade de estar presente:

Como tive ocasião de dizer pessoalmente, a um dos dirigentes estudantis de São Paulo, é de todos os tempos, em nossa história pátria, como já observava [Calogeras], a desconexão entre Lei e o Fato. Ora, as Leis se antecipam aos fatos; ora se atrasam em relação a eles. Por vezes acontecem que coincidem... No caso presente tudo indica que a nova lei já foi ultrapassada pelos fatos e por isso mesmo terá uma aplicação relativa. O espírito da Lei de Diretrizes de Bases é contrário a toda limitação de autonomia das organizações estudantis, desde que não se entreguem

169 Idem.

170 ESTUDANTES deliberam sobre extinção da UNE e EE. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 10, 8 nov. 1964.

a atos de corrupção e de subversão. Como é contrário a toda centralização oficial do regime educativo nacional. Nessas condições, o essencial é que essas associações se mantenham em franca atividade, tanto em relação aos problemas educativos que representam sem dúvida sua finalidade imediata, como em relação a todos os problemas nacionais. Não é possível isolar o fenômeno educativo de todas as demais atividades do país. A educação não é um compartimento estanque. Não há mesmo compartimentos estanques na vida de um país. Tudo depende de tudo. Tudo atua sobre tudo. Um bom sistema educativo depende de uma boa organização política e vice-versa. Como depende de uma economia sadia. E vice-versa. Todo isolamento de problema é contraproducente. O essencial é que a complementação dos valores não se transforme em inversão ou confusão dos mesmos. Para isso o fator humano é capital. Mormente em nosso país, em nossa civilização, em nossa tradição. O êxito dos movimentos estudantis e a eficiência de suas instituições repousam, agora mais do que nunca, na responsabilidade dos seus dirigentes, e em sua atividade de defesa dos direitos intangíveis das instituições, das uniões dos diretórios e, acima de tudo, dos seus deveres para com a elevação da cultura nacional (FOLHA DE SÃO PAULO, 1964, p. 10).

Em nova investida contra o movimento estudantil, o governo tentou impedir a organização estudantil na sua base: inviabilizou candidaturas compromissadas na luta contra ele, instituindo impedimentos para concorrência ao diretório de estudantes se forem “reprovados em matérias, dependentes de matérias avulsas, ou de regime aparcelado, nos cursos superiores são irrelegíveis, para qualquer cargo nas chapas para os diretórios acadêmicos”. Os mandatos seriam cassados se o estudante a) terminar seu curso;

b) mudar para o regime parcelado; c) ser reprovado; d) trancar a matrícula; e) se ficar dependente de uma ou mais matéria¹⁷¹.

No dia 20 de abril de 1967, a polícia invadiu a UNB e prendeu estudantes. A ação teve grandes repercussões¹⁷². Em nota, os estudantes informaram que foi “divulgada e deliberada assembleia permanente até que sejam apuradas as responsabilidades do reitor”:

[...] em assembleia geral, os estudantes da Universidade de Brasília resolveram: 1) ficar em assembleia permanente durante 72 horas ??? comparecerem às aulas, até que sejam apuradas as responsabilidades do sr. reitor e demais autoridades nos recentes acontecimentos. Neste período, a qualquer momento, poderão ser tomadas outras medidas que se tornem necessárias; 2) Repudiar a convivência dos srs. Laerte ?? de Carvalho, reitor da UNB, coronel ???, diretor administrativo e executivo da UNB e alguns professores com os policiais no ??? de estudantes na biblioteca da Universidade; 3) Comunicação oficial da FEUB ao Ministério da Educação e demais autoridades, pedindo apuração dos fatos e imediata tomada de providências; 4) Solicitar da oposição no Congresso Nacional a instalação de uma comissão parlamentar de inquérito para apurar as responsabilidades nos espancamentos de estudantes em Brasília e no resto do país; 5) Exigir: o afastamento dos [praças] ??? da UNB enviado pelos EUA para o condicionamento de ???; e a retirada de policiais do campus, bem como a proibição de sua volta (FOLHA DE SÃO PAULO, 1967, p. 3).

171 ALUNOS com situação irregular não podem compor diretórios. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 28 jul. 1965, p. 6.

172 INCIDENTES na UNB: Polícia diz que agiu só para manter a ordem. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 3, 24 abr. 1967.

Um mês após essa violência do Estado autoritário, em São Paulo, a Mackenzie foi cercada por 450 soldados. Conforme o jornal, o “policiamento foi solicitado pela reitoria para garantir o ingresso daqueles que desejassem assistir às aulas e para prevenir à repetição a repetição de fatos como os da tarde de ontem, quando os alunos fizeram tentativa de invasão do edifício da Reitoria”. Na época, a reitora dessa Universidade foi a professora Esther de Figueiredo Ferraz, a mesma que assumiu a pasta da Secretaria de Educação de São Paulo na década de 70, e que teve como assessor de gabinete Carlos Mascaro. Além disso, assumiu o Ministério da Educação no governo de João Figueiredo na década de 80¹⁷³.

Não se pode esquecer, ainda, quando Anísio Teixeira, juntamente com Darci Ribeiro, foram destituídos da gestão da UNB pela ditadura. Nessa situação, quem assumiu o cargo de reitor foi o diretor do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, o Prof. Dr. Laerte Ramos de Carvalho. Carlos Mascaro o substituiu na direção do Curso de Pedagogia, ficando até 1966, já que foi designado para assumir a direção do INEP. Querino Ribeiro, com argumento de que estava atarefado com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, solicitou afastamento do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE-SP) em 1968, que estava como diretor desde 1967, ficando designado para substituí-lo o professor Carlos Correa Mascaro, onde permaneceu até 1970 (ARF *apud* MARTELLI, 2012).

Conforme a Comissão da Verdade da UNB, “Anísio Teixeira foi destituído da reitoria em abril de 1964 [juntamente com seu vice-

173 MACKENZIE cercado por 450 soldados. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 24 mai. 1967.

reitor, Almir Castro]. No ano seguinte, mais de 200 professores se demitem da instituição” (RELATÓRIO..., 2015, p. 35). Além deles, o Conselho Diretor da Fundação da Universidade de Brasília (formado por Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Hermes Lima, Abgar Renault, Oswaldo Trigueiro, frei Mateus Rocha, Alcides da Rocha Miranda e João Moojen de Oliveira) foi destituído. Para reitoria foi nomeado um interventor, Zeferino Vaz.

Uma das medidas imediatas dele foi a demissão de vários docentes, entre eles Francisco Heron de Alencar, José Zanini Caldas, José Albertino Rosário Rodrigues, Edgard de Albuquerque Graeff, Eustáquio Toledo Filho, Rui Mauro de Araújo Marini, Lincoln Ribeiro, Jairo Simões e Perseu Abramo (RELATÓRIO..., 2015, p. 61). A Comissão informou ainda que, no dia 9 de abril, o *campus* da Universidade de Brasília

foi invadido por tropas do Exército e da Polícia Militar de Minas Gerais, transportadas em quatorze ônibus e acompanhadas de três ambulâncias. As tropas, preparadas para um confronto violento, fizeram buscas pelo *campus* universitário e traziam nomes de 12 professores, os quais, com outras pessoas, foram presos e levados ao Batalhão da Guarda Presidencial (RELATÓRIO..., 2015, p. 60).

Com forte pressão sobre estudantes e docentes na UNB, o documento revelou o controle da ditadura, exigindo nomes dos docentes de seus quadros do ensino médio:

Confidencial (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA
- SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES

Agência Brasília, DF, 29 JUN 1970 OFÍCIO PB 26 2 /ABSB/SNI/70 (ss.19/031) Do Cel Ch ABSB/SNI Ao Magnífico Reitor da UnB Assunto: Relação de Professores. A fim de atualizar os registros disponíveis, com vistas, em particular, a acompanhar as atividades de elementos subversivos que vêm tentando conduzir os jovens secundaristas para as ideologias e grupos de esquerda, encareço sua valiosa e indispensável colaboração de V. Magnificência, no sentido de nos ser fornecida, com a urgência possível, a relação dos professores do Centro Integrado de Ensino Médio (CIEM) - Cel. Luciano Salgado Campos – CHEFE ABSB – SNI (RELATÓRIO..., 2015, p. 41).

Usando da violência como prática ordinária, 28 alunos do CIEM foram expulsos. Conforme a CV-UNB,

houve também sequestros realizados clandestinamente por forças policiais e militares, dos quais resultariam, para algumas de suas vítimas (ainda que não no ambiente acadêmico, mas em lugares próximos), sessões de espancamentos, fuzilamentos simulados e outras formas de tortura. Também não necessariamente no *campus*, mas em locais não muito distantes, severas torturas foram infligidas a moças e moços que, integrando ou não organizações políticas, opunham-se e denunciavam desmandos do regime. Sequestro, prisão e tortura, a propósito, não vitimaram apenas militantes políticos (RELATÓRIO..., 2015, p. 56).

Como desaparecidos políticos da UNB constam Paulo de Tarso Celestino da Silva, desaparecido em 1971; Honestino Monteiro Guimarães, em 1973; e Ieda Santos Delgado, em 1974. Os depoimentos

indicam que as torturas, parte delas, eram feitas nos prédios públicos, de acordo com relato da Comissão da Verdade:

Hélio foi preso seis vezes. Para ele, o fato de ser filho de importante autoridade do judiciário federal o salvou da tortura. Lembra que, na terceira vez em que foi preso, foi entregue ao Exército, por agentes da Polícia Federal. O descuido dos policiais em não encapuzá-lo o livrou de ser torturado. Pôde identificar o prédio do antigo Ministério da Guerra, atual Comando do Exército na Esplanada dos Ministérios. Disse que, no local, as salas tinham isolamento acústico e espelhos falsos. O depoimento reforça a suspeita de Paulo Speller e Romário Schettino, ex-alunos da UnB, que também declararam à Comissão que a ditadura militar teria usado prédios públicos para as práticas de tortura (RELATÓRIO..., 2015, p. 47).

Todas as contratações de professores e servidores teriam que passar pelo sistema de segurança, solicitando os seus nomes para averiguação.

Na USP, vários docentes foram presos e ou detidos. Logo no início do golpe, o médico Thomas Maack, auxiliar de ensino no Departamento de Fisiologia da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, de 28 anos, em 8 de junho daquele ano, “foi preso em seu laboratório, acusado de atividades subversivas dentro da universidade. Entre as ‘provas’ de atuação esquerdista figurava a cor do cesto usado para carregar a filha” (PIVETTA, 2014, p. 32). Em 10 de outubro de 1964, por meio de decreto, ele e mais seis colegas da Faculdade de Medicina foram demitidos da USP pelo então governador paulista Adhemar de Barros. Thomas Maack

fugiu para os EUA e ficou por lá, até que então, na Universidade de Cornell, em 2010, recebeu o título de professor emérito de Fisiologia e Biofísica, depois de mais de 40 anos dedicados à instituição.

Com o golpe, o físico José Leite Lopes demitiu-se do cargo de diretor científico do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF) em 1964; foi para a França, retornou ao Brasil três anos mais tarde e foi cassado pelo AI-5 em 1969 (PIVETTA, 2014).

Segundo Pivetta (2014), estima-se que 300 pesquisadores brasileiros foram “aposentados compulsoriamente ou exonerados de suas funções nos dois grandes expurgos promovidos pela ditadura nas universidades brasileiras”. Em 1974, ocorreu o desaparecimento “de Ana Rosa Kucinski docente do Instituto de Química da USP, então com 32 anos, e de seu marido, o físico Wilson Silva”.

Recorrendo aos conhecimentos de Rodrigo Patto Mota, Pivetta (2014) informa que “mais de mil o número de alunos que foram expulsos das universidades entre 1969 e 1979. A exclusão de 250 estudantes em 1969 da Universidade de Brasília (UnB), é o episódio mais conhecido dessa faceta do regime” (PIVETTA, 2014, p. 34). Em complemento, Moreira (2014) ressalta que:

Em 25 de abril de 1969, com base no AI-5, foram aposentados compulsoriamente 41 professores das universidades. Entre eles, os físicos Mario Schenberg, Elisa Esther Frota Pessoa, Jaime Tiomno, José Leite Lopes, Plínio Sussekind da Rocha, Sarah de Castro Barbosa, os últimos cinco ligados ao IF-UFRJ (MOREIRA, 2014, p. 50).

Em dezembro de 1970, Ernst Wolfgang Hamburger seria preso e processado pelo regime militar, juntamente com sua esposa Amélia Império Hamburger, também professora de Física da USP (MOREIRA, 2014).

Motta (2008), em pesquisa sobre a atuação de segurança nos campi (AESIs) criados em 1971, informou que o MEC enviou circular que recomendava a “nomeação do chefe responsável” e exigia um prazo de dez dias para seu estabelecimento. Na UNB, “a Assessoria de Segurança (inicialmente Assessoria de Assuntos Especiais, anos depois renomeada ASI) foi criada a 19/2/1971”. Cronologicamente, “[...] na Universidade Federal da Paraíba a criação [...] se deu em março de 1971, enquanto na Universidade de São Paulo (USP) [...] foi formada apenas em outubro de 1972” (MOTTA, 2008, p. 35).

Esses órgãos de “segurança” nas universidades tinham a função de

filtragem das contratações de pessoal, barrando a entrada de docentes considerados de esquerda; no controle de manifestações e ações políticas planejadas pelas lideranças estudantis, desde passeatas a shows e solenidades de formatura; na aplicação mais intensa das punições previstas na legislação autoritária, como o Decreto nº 477; no controle da circulação internacional dos docentes; e na disseminação de material de propaganda produzido pelo governo (MOTTA, 2008, p. 37).

O Decreto nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, foi considerado o “AI-5 do movimento estudantil”. Apesar de atingir os três segmentos da universidade - docentes, discentes e servidores administrativos -,

a classe estudantil foi a mais atingida, tendo em vista sua resistência intensiva à ditadura civil-militar. Como punição, se enquadrados no dispositivo repressivo, os alunos poderiam ficar sem fazer matrícula por três anos e os docentes e servidores perderiam o emprego.

Logo em seu artigo 1º, o decreto delimita os seus alvos: estudantes, professores e funcionários das instituições de ensino superior público ou particular. O artigo é complementado por seis incisos que, entre outras questões, tipificavam como atos “subversivos”: organizar paralizações das atividades escolares ou participar delas; atentar como pessoas ou prédios das instituições; participar de desfiles ou passeatas sem autorização; confeccionar, imprimir, distribuir ou guardar material gráfico sem autorização; sequestrar ou manter em cárcere membros da instituição de ensino; utilizar o espaço da universidade “para fins de subversão” ou “praticar ato contrário à moral e à ordem pública” (FAGUNDES, 2013, p. 301).

Na UFPA, os alunos de Medicina João Monteiro de Pina Neto e Evaldo Jesus de Miranda sofreram ações da lei discricionária nº 477, sendo desligados da respectiva faculdade – informação colhida do “Ofício Confidencial nº 78/1970” (FONTES, 2013, p. 280). Quanto aos docentes, o chefe do SNI em Brasília, conforme ofício nº 09/1973 “desaconselha o aproveitamento do professor Heraldo Maués na UFPA” (FONTES, 2013, p. 290).

Esses órgãos de segurança, instalados nas universidades e ministérios, conforme Fagundes (2013), “contava[m] com os seguintes fundamentos básicos: espionagem, censura e propaganda”. Ao todo, chegaram a se constituir 249 órgãos (FAGUNDES, 2013, p. 298).

Pode-se dizer, segundo Fagundes (2013), que ocorreram três ondas repressivas (“momentos de maior produção de documentos e vigilância”): 1) entre os meses de abril e maio – início do golpe; 2) entre os anos de 1968 e 1969; 3) entre os anos de 1972 e 1973 (período de criação dos órgãos de “vigilância”) (FAGUNDES, 2013, p. 307-310).

Esses órgãos não foram os únicos a atuarem nas universidades pela ditadura civil-militar, incluindo-se, também, “a Polícia Federal, os DOPS, as Seções de Inteligência das PMs e os órgãos de informação das Forças Armadas, algumas vezes cooperando e outras concorrendo entre si”. Os quadros da AESI nas universidades, no geral, eram compostos por civis, às vezes dos quadros da própria instituição, “geralmente bacharéis em direito ou professores [...] Havia 43 AESI em funcionamento na área do MEC (33 universitárias e as outras ligadas a órgãos e departamentos do MEC), e mais as 5 ARSI” (MOTTA, 2008, p. 38).

Na USP, particularmente em 1972, a AESI “preparou volumoso documento de análise do movimento estudantil na Universidade, revelando que seu pessoal fazia trabalho de investigação próximo aos militantes estudantis”. Já em 1979, a “AESI monitorou as atividades do Encontro Nacional de Associações de Docentes Universitários realizado na USP” (MOTTA, 2008, p. 41).

As atividades nas universidades, em ofício reservado, partindo do ministro da Educação Jarbas Passarinho, tinham que ser informadas com 60 dias de antecedência, inclusive as formaturas, já que eram momentos de protestos políticos ou de abertura de espaço para paraninfos políticos ou personalidades acadêmicas perseguidas

pela ditadura. Os afastamentos de servidores do país precisavam ser informados com o mesmo prazo anterior estabelecido. Pesquisas sobre etnias (negro brasileiro, sobre sexualidade) eram boicotadas e reprimidas pelos serviços de segurança (MOTTA, 2008).

4. Considerações finais

Os estudos dos mitos fundadores nos impõem análises de reflexividade, já que a vivência do mito não permite tal iniciativa. A função do mito é possibilitar coesão, unicidade, homogeneização e impedir o pensamento. Ele vive da sideração e da admiração. Para isso, realizam-se rituais periódicos, produção de símbolos materiais e não materiais, e recorre-se aos símbolos que ajudam na fixação imaginária e na sua repetição.

Descortinar e desinstitucionalizar os mitos fundadores da ANPAE permitiu identificar nessa entidade uma realidade sócio-histórica concreta, reconhecendo-os como seres históricos, portadores de valores e cultura, logo, comprometidos com instituições de rupturas e ou conservacionistas. Não estão para além do bem e do mal. Consequentemente, a ANPAE não é um bloco homogêneo de fundadores que só queriam o bem da educação desprendidamente, sem nada receber de volta. Cada um deles tinha projeto pessoal e político já estabelecido e outros vieram a construí-lo pelas circunstâncias da história.

Citar a democracia associada a Anísio Teixeira é procedente, mas associá-la genericamente aos pioneiros e fundadores é imprudente e equivocado. Os projetos dos pioneiros presentes no I

Simpósio não eram os mesmos de todos eles. Uns já tinham laços políticos e ideológicos com o autoritarismo, outros materializavam seu compromisso com esse projeto pela inserção na teoria e no vínculo profissional. Outros ainda assumiram de frente, na ditadura civil-militar, cargos administrativos.

Carlos Correa Mascaro e Edson Moury Fernandes, dois fundadores da ANPAE, tiveram corpo e alma com a ditadura civil-militar. Um, o segundo, foi diretamente envolvido na política partidária, o outro, o primeiro, serviu-a “tecnicamente”. José Querino Ribeiro (amicíssimo de João Gualberto Meneses e Carlos C. Mascaro, ambos da USP) e Aderbal Jurema precisam ser mais investigados cientificamente ou jornalisticamente, já que há vazios nesta pesquisa. Se Rodrigo P. S. Mota estiver correto, como se concorda aqui, que nenhum dirigente teria autonomia de crítica e de gestão na ditadura civil-militar, sobretudo pela natureza autoritária de poder e pela recorrência de serviços secretos (seguranças) instalados nas universidades (Florestan Fernandes foi detido por ter formulado protesto). Por isso, o papel de José Querino Ribeiro precisa ser melhor analisado, pois ele foi diretor da Faculdade de Educação por seis longos anos, inclusive na fase mais dura e violenta: a de Garrastazu Médici.

Os vínculos de Carlos Mascaro e João Gualberto Meneses com políticos que serviram à ditadura civil-militar, como Sólon Borges, que foi secretário de Educação e deputado na ditadura civil-militar e presidente por 40 anos num órgão de representação de professor, fizeram com que estivessem sempre presentes em debates nesse órgão, indicando que laços pessoais e afetivos, além de ideológicos, cimentavam a relação inclusive em banca de doutorado. Além da

proximidade profissional e de confiança com o ex-diretor do curso de Pedagogia, Laerte Ramos, o qual foi substituído por ele no cargo de reitor da UNB enquanto representava a ditadura civil-militar, Carlos Mascaro também tinha forte proximidade com a secretária de Educação de São Paulo, Esther Ferraz, que, em seguida, assumiu o ministério da Educação na Presidência de João Batista Figueiredo (1982-1985).

José Querino Ribeiro também tinha proximidade com algumas figuras representativas da ditadura, entre eles Laerte Ramos. Essa relação foi assumida em depoimento no trigésimo dia de sua despedida dos entes vivos. Da mesma forma que Carlos Mascaro, João Gualberto C. Meneses, Moysés Brejon e José Querino Ribeiro assinaram o abaixo-assinado que defendia o reitor da UNB, Laerte Ramos, quando dezenas de professores foram demitidos, perseguidos, presos e agredidos pela Polícia Militar, convocada pelo seu amigo.

O mito é retorno ao passado visando o presente, é estabelecimento de lembranças e de esquecimentos. Os esquecimentos realizados aqui foram os de gênero (o apagamento das mulheres nos cargos catedráticos), o apagamento de diferenças ideológicas e políticas em seus membros, o silenciamento e o apagamento da participação de parte de seus membros na ditadura civil-militar.

Se o mito implica lembranças (e memória), implica também esquecimento. Riccoeur (2007), corretamente, nos obriga a fazer um “dever de memória”, que é o exercício do “dever de não esquecer”. Ele elenca três dimensões ético-políticas sobre esse “dever”: 1) “fazer justiça, pela lembrança, a um outro que não a si”; 2) a ideia de dívida implica a de herança, já que “somos devedores de parte do que somos

aos que nos precederam”; 3) “reparação à vítima”, aos que estão endividados, pois “a vítima em questão aqui é a vítima outra, outra que não nós” (RICCOEUR, 2007, p. 101-102). Temos esse dever com a história, com a memória (contra o excesso de memória), e nessas, com a história e memória de Anísio Texeira – provavelmente assassinado pela ditadura-civil-militar, com cumplicidade omissa de alguns anpaeanos. Isso significa que a ANPAE, enquanto entidade agregadora de cientistas sociais e educacionais, precisa rever seu discurso e suas publicações acerca dos pioneiros, especialmente por se colocar num compromisso com a democracia e com a gestão democrática e humanista.

Como se não bastasse essa homogeneização idealizada e ilusionista nas comemorações, elas perpassaram os textos acadêmicos algumas vezes de forma exagerada, escancarada, outras de forma mais sutil; outras ainda de forma sofisticada, ainda que estejam presentes, elaborando uma *concessão ao mito*, um culto que não cabe ao pensamento científico e suas instituições.

Não há como fazer concessão ao mito, pois o tempo de hoje é o tempo das ocupações das escolas de São Paulo, do Rio de Janeiro, de Pernambuco e Goiás, e das universidades públicas pelo país afora. Catedrático não apoia(ria) ocupações, nem paridade, como foi reivindicado pelos estudantes na reforma da USP – tudo indica que Querino Ribeiro ou se omitiu ou foi contrário à reivindicação -, tendo em vista que isso seria uma afronta à sua autoridade inquestionável (o que ocorreu várias vezes, contrapondo-se às ações estudantis tanto em pronunciamento quanto em recorrência ao uso da força, reivindicando a presença da repressão). O tempo dos pioneiros é o tempo da verticalidade, preocupado com o rendimento escolar e institucional, levantamento de dados para contribuir nas políticas de

desenvolvimento da época (basta ver suas teses de doutorado que foram analisados aqui); o das ocupações é o da horizontalidade, de construções de novas subjetividades e de novos projetos.

A questão não é mais a propagação da “gestão democrática”. Atualmente, a questão não se refere apenas à discussão sobre que forma de gestão adotar e qual base teórica deve ser apontada, mas à indagação sobre qual instituição faz sentido para a escola e para a sua própria existência - inclusive a “administrativa”. Aí, certamente serão produzidos novos mitos com novas missões e novos sujeitos.

5. Bibliografia

ARF, Fabiana Aparecida. **Carlos Correa Mascaro e Moysés Brejon**: contribuições dos assistentes de Cátedra de José Querino Ribeiro para a administração escolar no Brasil. 2012. 191f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília/SP, 2012. Disponível em: http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/104828/arf_fa_dr_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 19 jan. 2017.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra, 2000.

_____. **Feito e a ser feito. As encruzilhadas do labirinto V**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CELESTE FILHO, Marcioniro. A Reforma Universitária e a criação das Faculdades de Educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 7 jan./jun. 2004.

Disponível em: eduem.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/download/38674/20203. Acesso em: 15 jan. 2017.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil**. Mito fundador e sociedade e sociedade autoritária. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

CHILDS, John L. (1944). Democracia e método educacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 2, n. 5, p. 206-211, 1944.

CODO, Wanderley; GAZZOTTI, Andréa A. Trabalho e afetividade. In: CODO, Wanderley (Org.). **Educação, carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 48- 59.

CUNHA, Luiz Antonio Cunha. A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. SP: UNESP, 2007.

DRABACH, Neila Pedrotti; MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. Dos primeiros escritos sobre administração gestão escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 258-285, 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/drabach-mousquer.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2017.

ENRIQUEZ, Eugène. **A organização em análise**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FAGUNDES, Pedro Ernesto. Universidade e repressão política: o acesso aos documentos da assessoria especial de segurança e

informação da Universidade Federal do Espírito Santo (AESI/UFES). **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 5, n.10, jul./dez. 2013. p. 295-316.

FAIRCLOUGH, Norman. Discurso e mudança social. Brasília: UNB, 2001.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Da Cátedra universitária ao departamento: subsídios para discussão. In: REUNIÃO DA ANPED, 23., 2000, Caxambú/MG. **Anais eletrônicos...** Caxambú/MG: ANPED, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1118t.PDF>. Acesso em: 22 ago. 2017.

FERREIRA, Henrique Costa. **Teoria política, educação e participação dos professores:** a administração da Educação Primária entre 1926 e 1995. Portugal, Lisboa: EDUCA, 2007.

FONSECA, Pedro Cezar Dutra. Gênese e precursores do desenvolvimentismo no Brasil. **Revista Pesquisa & Debate do Programa de Estudos Pós-Graduados em Economia Política** – Departamento de Economia da PUCSP, v. 15, n. 2, p. 225-256, 2004. Disponível em: http://professor.ufrgs.br/pedrofonseca/files/genese_e_precursos_do_developimentismo_no_brasil.pdf. Acesso em: 19 jan. 2017.

FONSECA, Silvia Carla Pereira de Brito. O conceito de República nos primeiros anos do Império: a semântica histórica como um campo de investigação das idéias políticas. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 13, n. 23/24, p.323-350, jan./dez.

2006. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/6405>. Acesso: 17 jan 2017.

FONTES, Edilza Joana Oliveira; ALVES, Davison Hugo Rocha. A UFPA e os Anos de Chumbo: A administração do reitor Silveira Neto em tempo de ditadura (1960-1969). **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 5, n.10, jul./dez. 2013. p. 258-294.

FRANCA, Pe Leonel. Educação para a democracia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 10, n. 27, Março-Abril, 1947. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1324/1298>. Acesso em: 22 ago. 2017.

FREUD, Sigmund. **Mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias e outros textos (1930-1936)**. Obras completas, vol. 18. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. Disponível em: <https://psiligapsicanalise.files.wordpress.com/2014/09/freud-sigmund-obras-completas-cia-das-letras-vol-18-1930-1936.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2017.

GRACINDO, Regina Vinhaes. ANPAE: espaços conquistados e lugares construídos. **Associação Nacional de Política e Administração da Educação**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/website/depoimentos/38-anpae-espacos-conquistados-e-lugares-construidos>. Acesso em: 19 jan. 2017.

HOBBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

KUPERMANN, Daniel. Humor, desidealização e sublimação na Psicanálise. **Psic. Clin.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 193-207, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pc/v22n1/a12v22n1.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. **Dicionário da psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7. ed. revista. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2013.

LIMA, Licínio C. V. S. Administração escolar. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade;

DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Livia. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/34000/1/Verbete_Adm_Escolar.pdf. Acesso em: 11 jul. 2017.

LOVATTO, Angélica. A utopia nacionalista de Hélio Jaguaribe: os tempos do Iseb. In: **Luta Sociais**. Revista do Núcleo de Estudos de Ideologia e Lutas Sociais. São Paulo: PUC, 2010. Disponível em: http://www4.pucsp.br/neils/downloads/v3/artigo_angela.pdf. Acesso em: 15 jan. 2017.

MARINHO, Iasmin da Costa. **Administração escolar no Brasil (1935-1968): um campo em construção**. 2014. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp>.

br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11112014-101357/pt-br.php
Acesso em: 15 jan 2017.

MASCARO, Carlos Corrêa. Apresentação. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 1968, Salvador. **Anais...** Salvador: Ministério da Educação e Cultura, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1968. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002590.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2017.

MATHIAS, Suzeley Kalil. O golpe de 1964 e a Universidade: entre a repressão e a modernização. **Revista ADUSP**, p. 102-106, out./2004 Disponível em: <http://www.adusp.org.br/files/revistas/33/r33a16.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2017.

MAUÉS, Flamarion. Livros, editoras e oposição à ditadura. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 28, n. 80, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v28n80/09.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2017.

MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia. O INEP no contexto das políticas do MEC (1950/1960). **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1479>. Acesso em: 22 ago. 2017.

MENESES, João Gualberto de Carvalho. Carlos Corrêa Mascaro e sua contribuição para a criação da ANPAE. **RBP AE**, v. 28, n. 1, p. 197-201, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/36150/23338>. Acesso em: 21 jul. 2017.

_____. A teoria de administração escolar de Querino Ribeiro. **RBPAE** – v.23, n.3, p. 543-549, set./dez. 2007. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19148/11151>. Acesso em: 15 jan. 2017.

_____. Quem foi Carlos Corrêa Mascaro? In: Palestra pronunciada no Centro Universitário Maria Antônia da Universidade de São Paulo nas comemorações do centenário de nascimento de Carlos Corrêa Mascaro (15 de janeiro de 1911-2011) e 50º aniversário de fundação da ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação (1961-2011). **Tópico temático...** São Paulo: ANPAE, 2011. Disponível em: http://www.anpae.org.br/website/documentos/jubileu/quem_foi_carlos_correa_mascaro.pdf. Acesso em: 19 jan. 2017.

MOREIRA, Ildeu de Castro. A ciência, a ditadura e os físicos. **Cienc. Cult**, São Paulo, v. 66, n. 4, out./dez. 2014. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252014000400015&script=sci_arttext. Acesso em: 21 jul. 2017.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Os olhos do regime militar brasileiro nos *campi*. As assessorias de segurança e informações das universidades. **Topoi**, v. 9, n. 16, p. 30-67, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/topoi/v9n16/2237-101X-topoi-9-16-00030.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2017.

OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela; PENIN, Sonia Terezinha de Souza. A Educação na Constituinte de 1946. **Revista da**

Faculdade de Educação da USP, São Paulo, p. 261-288, jan./dez. 1986. Disponível em: <http://journals.usp.br/rfe/article/viewFile/33366/36104>. Acesso em: 17 jul. 2017.

ORLANDI, Eni P. Vão surgindo sentidos. In: **Discurso fundador**. A formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas: Pontes, 1993. p. 11-25, 1993.

PARO, Vitor Henrique. Formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 453-467, mai./ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/08.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2017.

_____. José Querino Ribeiro e o paradoxo da Administração Escolar. **RBPAE**, v.23, n.3, p. 561-570, set./dez. 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/DLC-PROGEST/Desktop/paradoxo%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. 20 jan 2017.

PENTEADO JÚNIOR, Onofre. O governo semi-autônomo da escola secundária e a educação cívico-moral. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 12, n. 32, p. 45-49, 1948. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1305/127>. Acesso em: 22 ago. 2017.

PEREIRA, Gilson R. de M.; ANDRADE, Maria da Conceição Lima de. A construção da administração da educação na RBAE (1983-1996). **RBPAE**, v. 23, n. 1, p. 137-151, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19022>. Acesso em: 30 jan. 2017.

PESSOA, Marcela Sabrina de Albuquerque. **A educação durante a República Velha em Pernambuco:** um estudo sobre a Reforma Educacional de Carneiro Leão entre os anos 1928 e 1930. 2015. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/15041> Acesso em: 15 jan. 2017.

PIVETTA, Marcos. O impacto na academia. **Revista Pesquisa FAPESP**, São Paulo, 218, abr. 2014. Disponível em: <http://revistapesquisa.fapesp.br/2014/04/24/o-impacto-na-academia/>. Acesso em: 21 jul. 2017.

REBELATTO, Durlei Maria Bernardon. Trajetória da administração educacional no Brasil: tessituras, rupturas e continuidades. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4.; SEMINÁRIO DE “ESTRATÉGIAS E AÇÕES MULTIDISCIPLINARES”, 1., 2014, Santa Catarina. **Anais eletrônicos...** v. 2, n. 1. Santa Catarina: Editora UNIOESC, 2014. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/coloquiointernacional/article/view/5149>. Acesso em: 10 jan. 2017.

RELATÓRIO da Comissão Anísio Teixeira de Memória e Verdade da Universidade de Brasília. Brasília: FAC-UnB, 2016. ISBN 978-85-93078-09-5. Disponível em: http://www.comissaoverdade.unb.br/images/docs/Relatorio_Comissao_da_Verdade.pdf. Acesso em: 22 ago. 2017.

RIBEIRO, Djeissom Silva. **Teoria de administração escolar em José Querino Ribeiro e M. B. Lourenço Filho: raízes e processos de constituição de modelos teóricos**. 2006. 220f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006. Disponível em: http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/104791/ribeiro_ds_dr_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 19 jan. 2017.

RIBEIRO, José Querino (1959). Administração escolar brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. XXXII, n. 75, p. 224-240, jul./set. 1959. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001670.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2017.

_____. Planificação educacional (planejamento escolar). **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 86, n. 212, p. 85-93, out. 2005. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+\(RBEP\)+-+Num+212/cbeadc35-ec0d-4b12-9f05-c09eb52c7a2d?version=1.3](http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+(RBEP)+-+Num+212/cbeadc35-ec0d-4b12-9f05-c09eb52c7a2d?version=1.3). Acesso em: 15 jul. 2017.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: São Paulo, 2007.

ROCHA, Zeferino. O papel da ilusão na psicanálise freudiana. **Ágora**, Rio de Janeiro, v. XV, n. 2, p. 259-271, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/agora/v15n2/a04v15n2.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

SAHLINS, Marshall David. **Ilhas de história**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. **Metáforas históricas e realidades míticas.** Estrutura nos primórdios da história do reino das Ilhas Sandwich. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

SANDER, Benno. Jubileu de Ouro da Anpae (1961-2011). Oração comemorativa do professor Benno Sander, Presidente da Anpae São Paulo, 26 de abril de 2011. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 2, p. 350-355, mai./ago. 2011 Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/24779/14369>. Acesso em: 19 jan. 2017.

_____. A ANPAE celebra sua história e reitera sua missão. **Associação Nacional de Política e Administração da Educação.** Goiânia, 2001. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/website/depoimentos/37-a-anpae-celebra-a-construcao-de-sua-historia>. Acesso em: 19 jan. 2017.

_____. Uma introdução à história da ANPAE como sociedade civil no campo da educação. **Associação Nacional de Política e Administração da Educação.** Goiânia, 2007. Disponível em: http://www.anpae.org.br/website/documentos/estudos/estudos_01.pdf. 15 jan. 2017.

_____. Política e gestão da educação no Brasil: momentos e movimentos. **RBPAE**, v. 17, n. 2, p. 263-276, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/25579/14918>. Acesso em: 1 jan. 2017.

_____. Administração da educação e relevância cultural. **Site Benno Sander.** Niterói/RJ, 1995. Disponível em: <http://www>.

bennosander.com/textos_detalhe.php?cod_texto=21. Acesso em: 31 jul. 2017.

_____. Gestão da qualidade da educação e qualidade de vida. **Site Benno Sander**. Niterói/RJ, 1995. Disponível em: http://www.bennosander.com/textos_detalhe.php?cod_texto=17. Acesso em: 31 jan. 2017.

SANTOS, Evson Malaquias de M. **A primeira greve estudantil da UFPE – 9 a 19 de setembro de 1947**. Da tutela patriarcal à construção ambígua da autonomia. Recife: EDUFPE, 2010.

SANTOS, Paulo Afonso dos; FERREIRA, Elenice Silva. Contribuições dos ideários pedagógicos de Querino Ribeiro para a administração escolar no Brasil: algumas reflexões. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 9., 2012, João Pessoa. **Anais eletrônicos...** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/1.34.pdf. Acesso em: 19 jan. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

[SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de e \[MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello\]\(#\)](#). Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Revista Tempo**. Disponível em: <http://www.scielo.br/>

scielo.php?pid=S1413-77042009000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 jan 2017.

SILVA, Rinalva Cassiano. ANPAE: Compromisso e orgulho. **Associação Nacional de Política e Administração da Educação**. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/site/depoimentos/62-anpae-compromisso-e-orgulho>. Acesso em: 19 jan 2017.

_____. Jubileu de Ouro da Anpae (1961-2011). **Associação Nacional de Política e Administração da Educação**. Goiânia, [s.d.]. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/site/noticias/104-anpae-celebra-seu-jubileu-de-ouro>. Acesso em: 19 jan. 2017.

SILVA, Elizangela; ESTRADA, Adrian Alvarez. **Administração escolar no Brasil: a contribuição de Querino Ribeiro**. [s.d.]. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_831_elizangelascarozzi@gmail.com.pdf. Acesso em: 10 jul. 2017.

SILVA JÚNIOR, Edelson de Albuquerque. **O reitorado de João Alfredo na Universidade do Recife (1959-1964): Patrimonialismo populista e modernização científica**. 2012. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12841> Acesso em: 15 jan. 2017.

STODIECK, Henrique. A democracia através da escola primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. X, n. 26, p. 12-16, jan./fev. 1947. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+\(RBEP\)+-+Num+26/0766a482-9100-4d78-b82e-cfae99c624ff?version=1.1](http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+(RBEP)+-+Num+26/0766a482-9100-4d78-b82e-cfae99c624ff?version=1.1). Acesso em: 15 jul. 2017.

TEIXEIRA, Anísio S. (1961). Que é administração escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 84, p. 84-89, 1961. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/quee.html>. Acesso em: 19 jan. 2016.

_____. Educação e Desenvolvimento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 71-92, 1961. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/>. Acesso em: 19 jan. 2016.

_____. Educação e nacionalismo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 80, p. 205-208, 1960. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/>. Acesso em: 19 jan. 2016.

_____. Administração pública brasileira e a educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 63, p. 3-23, 1956. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/admpublica.html>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. Bases da teoria lógica de Dewey. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 57, p. 3-27,

1955. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/bases.html>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. Sobre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro: bases para a discussão do financiamento dos sistemas públicos de educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 80, n. 194, p. 102-113, jan./abr. 1999. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1009/983>. Acesso em: 21 ago. 2017.

WITTMANN, Lauro Carlos. ANPAE: locus de militância teórico-prática. **Associação Nacional de Política e Administração da Educação**. Florianópolis, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/website/depoimentos/39-anpae-locus-de-militancia-teorico-pratica>. Acesso em: 22 ago. 2017.

ZIMERMAN, David E. Etimologia de termos psicanalíticos. Porto Alegre: Artmed, 2012.

Periódicos comerciais

A REFORMA sem recursos. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 16, 3 fev. 1972.

ADMINISTRAÇÃO escolar. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 24 jun. 1962. Ilustrada, p. 4.

ADUSP. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. A-16, 23 mai. 1987.

ALUNOS com situação irregular não podem compor diretórios. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 6, 28 jul. 1965.

ANÍSIO Teixeira, educador modelo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 01, 17 mar. 1971.

ANTONIO Houaiss foi eleito para a Academia. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 3, 2 abr. 1971.

AULAS: discutido dia de pagamento. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 16, 18 mai. 1972.

AS VAGAS da Academia. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 31, 18 mar. 1971.

AUTORIDADES opinam sobre a extinção da obrigatoriedade do 5 ano primário. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 46, 15 fev. 1963.

CARTA de físicos pede a manutenção de Schemberg. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 9 out. 1964.

CHEGA aos 60 anos o IE Carlos Gomes, de Campinas. Mascaro: foi aluno. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 11, 12 mai. 1963.

COSTA recebe estudantes e atende seus pedidos (Sodré diz a deputados que não aceita a pressão dos estudantes). **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 7, 18 mai. 1967.

DCE DA USP solidário com o CEBRAP. DCE manifesta-se contrário a uma explosão de bomba no CEBRAP. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 19, 16 set. 1976.

DEFESA de tese de doutoramento. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 30 out. 1961. Primeiro Caderno, p. 8.

DEPUTADO pede fim de “Macartismo” nas universidades. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 12 set. 1964).

DIREÇÃO do PDC está escolhida. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 4, 28 dez. 1980.

DOCENTES da USP vão escolher representante. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 19, 20 mai. 1987.

EDUCAÇÃO. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 18, 17 dez. 1974.

EDUCAÇÃO, meta número um (II). **Folha de São Paulo**, p. 15, 22 jul. 1973.

EDUCADOR critica a atual forma de avaliação do rendimento escolar. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 10, 9 out. 1960.

ELEIÇÕES Primárias. Mecanismo democrático que motiva o eleitor. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 4, 7 mai. 1982.

EM DEFESA do ensino pago, no encontro. **Folha de São Paulo**, p. 21, 17 jul. 1975).

ENCARGOS. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. A-14, 14 ago. 1987.

ENCERRADO curso para diretores. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 6, 26 jun. 1972).

ENCERROU-SE o I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar com a Fundação da Associação Nacional de Professores. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 12 fev. 1961. Primeiro Caderno, p. 6.

ENSINO gratuito/ensino pago. Não basta apenas dar escola. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 4, 10 mai. 1982.

ENSINO Municipal, um ensaio? **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 6, 20 out. 1971.

ENTREGA de certificados dos cursos de especialização para professores. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 6, 21 dez. 1961.

ESTUDANTES deliberam sobre extinção da UNE e EE. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 8 nov. 1964.

FOLHA DE SÃO PAULO. Primeiro caderno. São Paulo: Grupo Folha, 22 mai. ano. p. 16.

GT DA REFORMA empossado. Governo do Estado. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 7, 2 set. 1971.

HOMENAGEM ao secretário de Educação. Presente: Mascaro. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 6, 30 jun. 1962.

HOMENAGEM póstuma a Roldão de Barros no Simpósio da SBPC. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 25 jul. 1976. Caderno Educação, p. 24.

INICIADO o curso de treinamento para diretores. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 18 nov. 1964. 2ª edição, p. 14.

INCIDENTES na UNB: Polícia diz que agiu só para manter a ordem. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 3, 24 abr. 1967.

INTEGRAÇÃO na Química de Lorena (coordenação na construção) designado pela Secretária de Educação do Estado para coordenar as construções escolares. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 15, 6 mai. 1971.

MACKENZIE cercado por 450 soldados. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 24 mai. 1967.

MEC-USAID: Comissão informa Tarso. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 7, 17 mai. 1967.

MUNICÍPIO e Ensino – I. **Folha de São Paulo**, p. 15, 10 set. 1972.

NATEL: Recursos de fora do ensino. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 12, 1 jul. 1971.

NATEL: Reforma a curto prazo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 16, 7 out. 1971.

NOMEAÇÕES no Conselho de Educação. Mascaro: assumir em agosto. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 5, 08 jul. 1965.

OBSOLETA a escola brasileira em relação às funções que normalmente deve desempenhar. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 12, 25 set. 1960.

O LIVRO didático em estudos. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 7, 29 jul. 1972.

O MUNICÍPIO de São Paulo e o ensino primário. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 4, 6 nov. 1960.

O PROF. SALDANHA da Gama convocou Congregação. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 4, 25 jan. 1958.

OS JUROS bancários. Contra lucros exorbitantes do grande capital. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 4, 5 mai. 1982.

OS PARTIDOS e as CEBs. Agentes formadores de nova consciência. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 4, 14 mai. 1982.

POSSE do Conselho do CRPE. Laerte (presidente) Nascaro: conselheiro. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 8, 12 nov. 1961.

PRÉDIO e acervo do antigo CRPE passaram à Faculdade de Educação. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 1 set. 1971. Educação, p. 14.

PROF. JOSÉ Querino Ribeiro. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 4 dez. 1974. Local, p. 9.

PROFESSORES de SP logo conhecerão o Estatuto. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 25, 7 dez. 1972.

PROSSEGUEM as críticas ao ensino universitário. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 19, 16 set. 1976).

REFORMA e ensino pago. **Folha de São Paulo**. São Paulo, p. 23, 27 ago. 1972.

REFORMA e recursos humanos. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 8, 6 out. 1971.

REFORMA do Ensino é discutida (Oportunidade para estudar). **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 8, 1 out. 1971.

REFORMA do Ensino e mestres no Ribeira. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 9, 25 ago. 1971.

REGULADO grupo dos assessores. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 16, 12 mai. 1972.

SECRETÁRIO Executivo do Censo Escolar. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 7 out. 1964, 6 jan. 1965. 2ª edição, p. 9; p. 12.

SEMINÁRIO da História não atraiu muito público. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 4, 18 set. 1971.

SEMINÁRIO dos inspetores e auxiliares de ensino. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 29, 24.

SIMPÓSIO de Administração escolar no Estado do Rio. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 20 jul. 1971. Primeiro Caderno, p. 12.

I SIMPÓSIO de Administração Escolar. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 6, 26 jan. 1961.

POUCOS votaram no 1º dia de eleição na USP. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. A-16, 21 mai. 1987.

TAVARES de Miranda. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 42, 19 out. 1972.

TÉCNICOS estão debatendo os audiovisuais. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 25, 19 out. 1972.

TERMINA reunião sobre o ensino. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 12, 8 out. 1971.

TV PARA as escolas oficiais. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 16, 19 jul. 1973.

VISITA a Folha. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 13, 25 mar. 1971.

VITORIOSA a Situação no Pleito do Centro do Professorado Paulista. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 12, 06 set. 1960.

2 MILHÕES para o prêmio “Nami Jafet” em 1962. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 25, p. 18, p. 33, 28 jun. 1962, 02 fev. 1963, 8 fev. 1963.

Título PIONEIROS DA ANPAE:
Mitos Fundadores, Implicações Político-Teóricas e a
Ditadura Civil-Militar de 1964

Organizadores Evson Malaquias de Moraes Santos
Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Thiago Nunes Soares
Flavio Henrique Alberto Brayner

Projeto Gráfico e Capa Jessica Schmitz
Revisão de Texto Juliana C. Lobo

formato 15,5 x 22,0 cm
fontes Minion Pro, Aero Matics, Fluoxetine

Distribuição EdUFPE

Reitor da USP pede a juiz para revogar as liminares

O governador:
reitor é quem
deve decidir

Hoje guardinha,
amanhã educad

O DCE das I
diz que vigilante
agrediu alunos

O Diretório Central dos Estudantes das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU) denunciou ontem a agressão de alguns universitários, entre os quais o presidente do DCE, Lucilene Figueiredo, por um agente de segurança queiroso, por um agente conhecido como "Arruda". O DCE afirmou também que a diretoria da FMU recusou-se a negociar o aumento da mensalidade para o segundo semestre, alegando que "os alunos são incompetentes para qualquer negociação".

UNE quer revitalizar movimento estudantil realizando congresso

Aqui, neste confronto entre discurso fundador e instituinte (preocupado com a “verticalidade das políticas de desenvolvimento”) e indivíduos-membros da instituição, cava-se um fosso ideológico onde temos a dificuldade de perceber a razão da perenidade da relação instituinte-instituído: qual a legitimidade democrática da ANPAE ao admitir, entre seus membros e fundadores, tais perfis ideológicos comprometidos com estados de exceção?

Como efeito, o trabalho de Evson parte do estudo da instituição ANPAE e termina na biografia política de alguns de seus fundadores, todos inicialmente envolvidos com a esperança da “gestão democrática” em educação e, ao fim, seduzidos pela supressão do estado de direito... A questão, aliás, lembra o famoso livro de Victor Farías sobre Heidegger (Heidegger e o Nazismo. Moral e Política), em que aquele historiador chileno faz uma das mais constrangedoras revelações da relação entre filosofia e tirania do século passado.

... fica para o leitor um texto carregado de informações valiosas do ponto de vista historiográfico, mas, sobretudo, uma densa inquirição sobre a difícilíssima relação entre moral e política, tema de uma atualidade confrangente!

Prof. Dr. Titular Flávio Henrique Alberto Brayner (UFPE)

afirmam envio contra docente

Professores e alunos decidem parar aulas na Escola Paulista de Medicina

Censura proibisce cinque

Censura

BRASILIA, 8 (POLHA) — O chefe de Polícia do Departamento Federal de Segurança Pública, general Joao Kruel, assinou portaria proibindo a exibição em todo território nacional das seguintes películas sensacionalistas: "A Vida Recadora de Christine Keen"; "O Carnaval de Fardello"; "Mundo da Noite n.º 3"; "Carnaval de Fardello"; e "Grito da Crime". De acordo com o artigo 273 do decreto nº 10.696, de 8 de março de 1960, as obras devem ser submetidas à censura prévia.

São Bento: greve hoje por excedentes

O presidente do Centro Acadêmico, Oscar Fabiano, poderá entrar em greve hoje, se não for encontrada até o fim do dia uma solução para a expulsão de uma turma. Mais uma faculdade, agora a Filosofia São Bento, deu ontem todo o apoio ao movimento.

Mais uma faculdade, agora a Filosofia São Bento
 poderá entrar em greve hoje, se não for encontrada nã o fim do dia uma solução para o caso dos seus 228 excedentes.
 Oscar Fabiano deu ontem todo seu apoio ao movimento, num ato publico em que falou:
 Uma assembleia marcada para as 15 horas à que vai decidir se o curso da
 Na Faculdade de Filosofia da USP, onde
 porais:

uma assembleia marcada para as 15 horas e o movimento, num ato público em que falou também o representante da extinta UNE. Na Faculdade de Filosofia da USP, onde os estudantes invadiram a sala da Congregação e puderam haver aula amanhã, isso se nada de novo acontecer.