
NOVOS TALENTOS, VÍCIOS ANTIGOS: os renovadores e a política educacional

Helena Bomeny

A década de 20 no Brasil também poderia ser conhecida como “a década dos viajantes”. Descortinando um país desconhecido, encontramos nossos modernistas em busca da autêntica nacionalidade e da cultura original brasileira; cruzando o país, os profissionais da ciência, em verdadeira caravana pela saúde, confrontam-se com a doença no “imenso hospital” em que se transformara o Brasil, na expressão de Miguel Pereira; buscando os novos cidadãos, os indivíduos brasileiros, chega a vez dos educadores, espalhados pelos estados com seus experimentos empíricos, um verdadeiro laboratório de reformas, idéias e projetos, inspirados, em sua grande maioria, em modelos estrangeiros. Mário de Andrade e a caravana modernista po-

deriam embarcar na mesma estação em que embarcaram Oswaldo Cruz, Belisário Pena, Artur Neiva, Carlos Chagas, Clementino Fraga, Ezequiel Dias – os “cientistas da saúde” –, e Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Francisco Campos – os “cientistas da pedagogia”. Era uma luta nacional de preparação do indivíduo para a sociedade de mercado, complexa e diferente da sociedade da Primeira República. A metáfora do “imenso hospital” se juntou ao diagnóstico banalizado a respeito da educação no país: “a grande chaga nacional”. A nação brasileira nascia com o desafio de minimizar os efeitos das duas manchas que se confundiam: a da doença do analfabetismo, com o despreparo da população para a sociedade emergen-

Nota: Este texto foi escrito para o Seminário “Cenários de 22”, promovido pelo CPDOC, e realizado em 19 e 20 de novembro de 1992 na Fundação Getúlio Vargas/Rio de Janeiro. Foi também apresentado no XIX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS), realizado em Caracas de 30 de maio a 4 de junho de 1993.

te, e a da debilidade física, com o distanciamento dos padrões mínimos de saúde em meio a um ambiente insalubre, fruto da irresponsabilidade pública.

Lembrar os atores de ambos os processos – educacional e de saúde pública – nas duas primeiras décadas deste século é, em certo sentido, resgatar traços importantes que marcaram nossas instituições, nossos sistemas de educação e saúde, e especialmente, é perceber os matizes em torno dos quais se orientaram as distintas propostas de se pensar a nação. Este texto lida principalmente com a questão educacional. Embora educação e saúde tenham constituído um campo de preocupação comum, a ponto de, em 1930, ter sido criado um Ministério da Educação e Saúde, é preciso que se faça uma distinção que me parece fundamental. A década de 20 caracterizou-se no Brasil pela emergência de propostas e projetos liberais em áreas distintas de atuação político-social. Mas no caso das duas dimensões de política pública aqui enunciadas, é evidente que a versão liberal encontrou acolhida mais forte na educação, e foi mais rápida e decisivamente bloqueada na área da saúde. Esta é uma distinção importante, que esta reflexão tratará de qualificar.

Os pioneiros da nação

Consta da agenda das primeiras décadas republicanas uma lista de personagens que passaram à memória nacional por sua atuação pública não só na política, mas também na educação, na cultura, na medicina preventiva, na literatura, na engenharia. As primeiras décadas republicanas trazem para a ordem do dia o grande projeto de edificação da nação brasileira, um

ideal comprometido pela herança limitada do patrimônio de homens livres em uma sociedade escravocrata. A tentação de vincular os processos que daí decorreram à atuação mais ou menos combinada desses atores é quase irresistível. Mas não seria em nada surpreendente se a primeira crítica à tese de que os processos públicos (pedagógicos, culturais e de saúde) vinculam-se de forma inequívoca a talentos e competências individuais viesse dos próprios personagens ilustres, nossos pioneiros renovadores dos anos 10 e 20.¹ Afinal, nascia de sua experiência, de seu empenho nas causas da educação e da saúde toda uma argumentação ora em prol da *unidade*, ora da *sistematização* de práticas, visando ao estabelecimento de diretrizes não mais voluntaristas, à universalização de critérios e de normas, à definição clara de processos institucionais, e sobretudo, ao ajuste de uma *administração pública* sob a luz da ciência moderna.

A ciência moderna funciona como uma bússola para a própria sociedade indicando os caminhos para o “progresso”, fortalecendo portanto a crença de que sem ela a sociedade dificilmente se beneficiaria das conquistas sociais, econômicas e culturais. Aqueles que falavam pela ciência revestiam-se de um *poder* típico, distinto da *autoridade* política tradicional. De outro lado, a ciência, ao conferir este poder a seus porta-vozes, credenciava suas práticas identificando-as com as de “cientistas profissionais”. Nossa tradição, de triste lembrança, na percepção desses novos profissionais, não se impunha pelos procedimentos científicos. Ao contrário, formas personalistas, hierárquicas, tradicionais e excludentes indicavam graus insuficientes de reciprocidade, de cooperação, de justiça e igualdade. O mito da ciência tinha por que se fortalecer, e com facilidade encontrava ressonância en-

tre intelectuais e homens ilustrados do Brasil de então. Trazia a novidade e a “força dos princípios salutarés, o rigor das fórmulas idôneas, a coerência das normas moralizadoras”, como dizia o médico sanitarista Clementino Fraga. A ciência, insistia ele, ao contrário do senso comum, opera com princípios abstratos, universais, impessoais, menos sujeitos portanto às injunções, preferências e interesses pessoais escusos.² Ademais, protege a sociedade das “imprevisibilidades” da política, na medida em que informava o modelo técnico de atuação, privilegiando a *organização*, em detrimento dos sempre vulneráveis interesses da política. O comentário do educador Anísio Teixeira ao escritor e amigo Monteiro Lobato é ilustrativo de um argumento que, como um desses artificios inesperados, acabaria ligando liberais e autoritários:

...Estamos em cheio na atmosfera que devia dominar a Europa em 1848. A busca ainda de liberdades políticas e liberdades civis! Quando veremos que o problema de *organização*, e não o problema político, é o que realmente importa? Preparem-se os homens. Criem-se os técnicos. Eles *organizarão*. Da organização virá a riqueza. E tudo mais – política sã, liberdades etc. etc. – virá de *acrésimo*.³

A desconfiança a respeito dos processos políticos tinha seu fundamento na visão dos intelectuais sobre a própria tradição brasileira. A Constituição de 1891 atribuía aos estados da Federação a responsabilidade pelo ensino primário e pela saúde no Brasil. Argumentar a favor de uma administração federal central para educação e saúde era uma forma de reagir contra os desmandos do poder local e os vícios de uma estrutura personalista que vigorou na tradição do

coronelismo brasileiro desde a República Velha. O efeito perverso de nossa Constituição mais liberal consistiu precisamente no fato de se deixar aos vícios privados o que tinha que ser tratado como virtudes públicas. Neste aspecto parecem concordar nossos cientistas e nossos pioneiros “escolanovistas”, com seu argumento recorrente sobre a necessidade de centralização dos serviços e da política de educação e saúde. Como nos chama a atenção Nara Britto, “a Liga Pró-Saneamento expressava um consenso razoável da categoria ou de parte dela em torno de suas propostas centrais, vale dizer, as endemias rurais e a centralização dos serviços de saúde”.⁴ A Liga seria fundada em 1918, um ano após a morte de Oswaldo Cruz, por iniciativa de Belisário Pena, funcionário da Diretoria Geral de Saúde Pública. A mística do progresso pelo saneamento transformara-se em sincera convicção dos cientistas da saúde. Belisário Pena, médico sanitarista, insistia na tese de que o saneamento era a “base incontestável do vigor físico, da melhoria da raça, da produção, da alegria, da riqueza e do progresso”. Em 1919, ignorando o princípio constitucional de 91, o Congresso aprova a reforma dos serviços de saúde e cria o Departamento Nacional de Saúde Pública. A doença, o grande mal responsável pelo atraso e pela degeneração da raça, encontrava enfim uma solução trazida pela higiene e pela medicina experimental.

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

se recrutariam “especialistas” que colaborariam com reformas úteis.⁶

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

A ciência fornecia o argumento central da legitimidade tanto da crítica aos padrões convencionais, quanto da eleição de políticas e de novos procedimentos. A feição cientificista impregnou os diagnósticos e as formulações distintas dos projetos de nação que disputaram o cenário dos anos 20. As análises do período insistem neste aspecto, e em seus desdobramentos possíveis. O que nunca é demais assinalar, é que tal perspectiva cientificista, *no caso brasileiro*, funcionou como poderoso mecanismo de fortalecimento *do Estado* em detrimento da nação. Este ponto é crucial para efeito da interpretação que estou propondo, pois a assimetria que se produziu entre Estado e Nação desdobrou-se em outras assimetrias em projetos de reforma, em iniciativas educacionais, e nas estruturas organizacionais onde a reciprocidade seria uma condição estrutural de desempenho satisfatório.⁶ Ou seja, se retomamos como eixo central a interação entre educadores e sistema educacional, percebemos que a feição burocrático-estatizante inibiu, chegando mesmo a interromper, a ação de atores motivados pela causa da educação. Processo semelhante ocorreu na área da cultura. Na política da saúde, já anun-

ciamos antes, as pesquisas apontam mecanismos de intervenção que deixavam desde o início pouca margem à atuação dos indivíduos. A política de saneamento deixou registradas as marcas do processo autoritário com que foi implementada desde seus primórdios. O fato de lidar com uma face pragmática de desobstrução de locais poluentes, de tratamento de água, de higiene doméstica, reforçava a convicção de que retóricas a respeito de escolha entre alternativas, de liberdade individual, de autonomia de decisões dos grupos sociais, agravariam o ambiente insalubre da sociedade. As incursões violentas agrediam a comunidade na promessa de uma vida saudável e na legitimidade da intervenção do poder público frente à sociedade. Se algum ator é escolhido para protagonizar esse ato de intervenção, este ator é o Estado, e não os indivíduos, a despeito de suas boas intenções, ideologias ou convicções políticas.

Herdeiros históricos da tradição patrimonial brasileira, nossos intelectuais e cientistas não escaparam do constrangimento de uma reflexão cuja perspectiva estivesse modelada pela intervenção do Estado. Os pioneiros da saúde e da educação, a despeito de toda a pertinência de seus diagnósticos, da clareza de suas interpretações e de seu agudo senso crítico, não conseguiam vislumbrar uma política que não passasse pela unicidade de procedimentos, pela formalização universalizante, o que teve como consequência o processo básico e incontrolável de centralização burocrática. E talvez não pudessem mesmo vislumbrar um cenário de reciprocidade, de co-responsabilidade entre sociedade civil e Estado, na medida em que isto implica necessariamente uma prática de interlocução entre sociedade e Estado desconhecida no Brasil. Quanto mais profunda a crise, e quanto maior a urgência em solucioná-la, mais confian-

ça os processos já tradicionalmente confirmados parecem inspirar nos atores. E se há algo que dificilmente a tradição brasileira pode subestimar é o papel do Estado como organizador, promotor, avalista e detentor de iniciativas. Para o bem ou para o mal, o legado das realizações do país passa pelo Estado. Educação e saúde nos anos 20 eram os símbolos do que de mais retrógrado, tradicional e resistente ao projeto de modernização a sociedade brasileira poderia exhibir. O apelo e a defesa da intervenção do Estado era uma espécie de imperativo dadas a fragilidade de instâncias civis intermediárias, e a extensão do empreendimento que se pretendia implementar.

A eleição do Estado como protagonista dos projetos de educação e saúde pode ser percebida no acompanhamento das propostas em pauta nos anos 10 e 20. É notável a insistência com que os Pioneiros da Escola Nova e os “novos profissionais” da saúde defendem o papel que o Estado deveria desempenhar na montagem de um sistema centralizado como forma de prevenir a indesejada descontinuidade de iniciativas esparsas. Era a maneira de garantir recursos, de se criar mecanismos institucionais estáveis e eficientes a ponto de superar o caráter voluntarista de atores bem intencionados, espalhados pelo país.

Nas primeiras décadas da República algumas iniciativas de regulamentar a educação acabaram sendo chamadas de reformas, e se tornaram de fato passos importantes na direção da institucionalização do campo da educação, e também da saúde, no Brasil. Em 1911, a Reforma Rivadávia Correia institui o ensino livre e limita a competência do governo federal em relação à educação. Em 1915, a Reforma Maximiliano reinicia o processo de ampliação da competência do governo federal no sentido de regulamentar e

controlar o ensino em todo o país. Em 1925, a Lei Rocha Vaz completa a reforma anterior e institui o Departamento Nacional do Ensino, órgão precursor do Ministério da Educação e Saúde Pública, ainda integrado à pasta da Justiça e Negócios Interiores. Finalmente, em 1930, cria-se o Ministério da Educação e Saúde Pública.

Ao lado dessas reformas de cunho mais organizacional, outras tantas assinadas por educadores notabilizaram-se na história da educação no país. Em 1920, Sampaio Dória realiza em São Paulo a primeira das reformas regionais do ensino. Em 1922-1923, Lourenço Filho, educador paulista, é chamado ao Ceará para realizar a segunda dessas reformas. Em 1924 é a vez de Anísio Teixeira, que traz para a Bahia a experiência de aprendizado que acumulou nos cursos de educação nos Estados Unidos, quando foi aluno de John Dewey. Em 1925-1928, José Augusto Bezerra de Menezes, no Rio Grande do Norte, dá continuidade ao movimento de reformas. Nos anos de 1927-1928 chegamos ao Paraná com Lisímaco Costa. Nestes mesmos anos, ao redor de 1926, Francisco Campos marca o estado de Minas Gerais com seu projeto de reforma. A mais importante de todas, no entanto, estaria no Distrito Federal, então capital da República, liderada por Fernando de Azevedo nos anos de 1927-1930.⁷ Do grupo escolanovista, Fernando de Azevedo foi, ao lado de Anísio Teixeira, objeto da profunda desconfiança da Igreja Católica, ponto que recuperaremos adiante.

O contraponto aos chamados “educadores liberais” viria com Francisco Campos. Um dos raros consensos interpretativos da produção intelectual brasileira tem sido vincular Francisco Campos à perspectiva centralizante, autoritária e até “fascista”. O jurista de Minas Gerais, articulador político de

tanta expressão em seu estado nos anos 20, e logo em seguida no cenário nacional, não tinha qualquer pudor em anunciar suas posições antiliberais. Ao contrário, exibia-as publicamente, fundamentando-se no fato de que a emergência de grandes talentos pedagógicos, ou mesmo de “gênios” – os únicos capazes de escapar à mediocridade resultante dos instintos – é de todo escassa e imprevisível. Cabe por isso aos administradores da educação garantir, através de processos rotineiros de formação e de procedimentos formais de treinamento previamente definidos, a continuidade, o aprimoramento em bases científicas, e a eficiência do sistema de ensino.⁸ Campos estava convencido de que não vem da rotina e da prática escolares a renovação da técnica pedagógica. Os testes de inteligência, a noção das diferenças individuais, “a pedagogia de Dewey, as aquisições e os postulados psicológicos”, em suma, o avanço da teoria pedagógica é algo que tem uma lógica própria que escapa às repetições e às práticas irrefletidas. Francisco Campos está inteirado de todo o movimento de inovação pedagógica que vem dos grandes centros. Estados Unidos, Alemanha, Inglaterra, Bélgica, Suíça são exemplos de países que investiram *teoricamente* no avanço da ciência pedagógica. Os experimentos intuitivos, a rotina escolar, a prática de ensino não são capazes de responder pelo que há de novo e desafiante na pedagogia moderna. Se quisermos compreender o sentido de tal evolução teremos que perguntar aos grandes institutos, aos psicólogos, “aos Koffka, aos Stern, aos Spranger, aos Claparède, aos Decroly, aos Dewey”.⁹ O lugar da educação na história da humanidade é central, e a centralidade vem do fato de que é através dela que se remonta a história intelectual dos povos, ou seja, “a história da adaptação e utilização das forças naturais

em benefício da sociedade”. O método de apreensão é genético. Pela gênese de sua história, a ciência pedagógica pode avançar aparando, depurando, avaliando tentativas, sucessos e aplicações.

Para compensar a escassez de talentos e a descontinuidade das ações individuais, o educador jurista prescreve um infundável rol de normas, procedimentos, decretos administrativos, avaliações de desempenho que cuidavam de prever da minúcia ao coração da pedagogia, ou seja, da cor das paredes das salas de aula aos conteúdos programáticos das disciplinas que deveriam ser ministradas.¹⁰ Dispensável mencionar que tarefa tão extensa teria que contar com a atuação de um corpo de funcionários, inspetores, administradores centrais, ou seja, de fiscais da administração pública adestrados agora sob os princípios da moderna ciência da administração, da razão administrativa.

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

ção e da atividade pedagógica passava a ser a criança, com seus motivos e talentos próprios, e não mais a vontade imposta pelo educador.¹¹

A preocupação de Anísio Teixeira com as conseqüências negativas de um processo de unificação do sistema educacional está presente em seus escritos desde os anos 20. Um desses documentos é paradigmático do tipo de inquietação que norteou todas as propostas do educador escolanovista. Em novembro de 1924, comentando o último livro de Carneiro Leão sobre a educação nacional, detém-se especialmente na afirmação do autor de que a “escola única” é uma aspiração universal, e de que a França faz da implantação do regime da “escola única” um dos pontos de seu programa de governo.¹² Anísio vai então avaliar o impacto que o projeto de “escola única” exercia nos grandes centros, e os efeitos comprometedores que tal projeto poderia produzir. A desconfiança de Anísio Teixeira está bem expressa nesta fala:

Se é verdade que o homem na sociedade tem direito ao desenvolvimento da inteligência em sua plenitude, daí não se segue que a organização de um instrumento único, idêntico para todos e a todos acessível, a “escola única”, venha abrir para todos os homens a possibilidade de um pleno desenvolvimento de suas faculdades.¹³

A perfeita unidade da cultura e o seu perfeito desenvolvimento criariam a perfeita unidade e a perfeita grandeza nacionais. A França daria uma lição de democracia ao mundo com um edifício grandioso e simples de instrução que abriria para este país privilegiado o maior caminho de todos os tempos para a república, para a democracia e para a felicidade nacional. No entanto, indaga

Anísio Teixeira, semelhante aparelho “não irá produzir o nivelamento intelectual e moral de um país, com a criação de um tipo médio, sem grandes defeitos, porém sem grandes virtudes, tipo abstrato de cidadão, em que desaparecem todas as qualidades e particularidades individuais”? Anísio Teixeira está dentro do dilema toquevilliano, qual seja, o de compatibilizar diferenças, liberdades individuais, com o princípio inexorável da igualdade, ideário condutor da sociedade moderna.

No seu aspecto fundamental a escola única se apresenta assim em sua simplista uniformidade, desadequada para atender à variedade complicada da espécie humana e a sua aplicação como um possível e sempre desastroso nivelamento da inteligência de um país.¹⁴

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

A inteligência de *aqueles* queiros, por exemplo, de um daqueles sertanejos tão admiravelmente descritos por Euclides da Cunha, conhecedor da sua terra e das coisas da sua terra, sábio na arte de pastorear o seu gado e na equitação bárbara das caatingas, não tem a inteligência altamente desenvolvida para a melhor adaptação ao seu meio e à sua atividade?¹⁵

Dar a este cidadão a educação integral onde ele e o intelectual requintado recebem num mesmo método um idên-

tico ensino é desenraizá-lo, inutilizá-lo, completa Anísio Teixeira. A natureza humana é complexa e variada, e qualquer projeto de nivelamento resulta desastrosamente simplista e de aplicação extremamente duvidosa. Só mesmo na estrita e pura teoria resistiria um projeto como o da escola única às provas do mundo empírico. O argumento a favor da escola única é de natureza política. Não convém às sociedades democráticas modernas que o filho do povo vá à escola primária e ao filho do rico esteja reservado o liceu. Seria preciso que a escola primária fosse uma obrigação também para os ricos, e que o liceu fosse uma oportunidade estendida também ao povo. Os melhores alunos, entre ricos e pobres, da escola primária seriam admitidos no curso secundário, garantido gratuitamente. Uma vez mais a seleção seria feita entre os melhores de um universo misto de ricos e pobres, e a democracia garantiria o governo dos melhores, selecionados a partir do suposto básico do direito universal e gratuito à educação.

O grande desafio desse projeto consiste exatamente em supor uma graduação natural entre três níveis de ensino que historicamente vem sendo desautorizada. “Tornar o ensino primário único e natural limiar do ensino secundário é unificá-los, o que, de certo modo, fere a essência de um e de outro.” O resultado pode ser duplamente distorcido. Ou se irá primarizar o liceu ou secundarizar o ensino primário. A distinção que faz Anísio Teixeira é clara. O ensino primário deve sempre ter as suas características próprias. Gratuito e generalizado, formará as crianças para a vida. O primário superior completará e aperfeiçoará esse ensino, mantendo no entanto as mesmas diretrizes positivas e práticas. O liceu desenvolve o espírito, “em todas as grandes possibilidades especulativas”. Também o curso secundário

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

O mais problemático era exatamente encontrar a medida razoável desta química, ou seja, a medida que combinasse ingredientes da tradição individualista com o projeto de criação de um sistema nacional de educação e conferisse ao Estado boa parcela de responsabilidade por sua manutenção, desempenho e eficiência. A trajetória de Anísio Teixeira é ela própria uma revelação dos limites e constrangimentos dessa combinação. Ele é alternadamente protagonista e ator excluído na história republicana da educação no Brasil. Nos períodos autoritários do Estado Novo (1937-1945), e posteriormente no pós-1964, a burocracia autoritária, ao lado de forças mais conservadoras da Igreja Católica, cui-

dou de afastá-lo da liderança de projetos e instituições. Durante o Estado Novo, um projeto inteiro, liderado e coordenado por Anísio Teixeira, foi interrompido por decreto do governo federal, com o fechamento, em 1939, da Universidade do Distrito Federal (UDF).¹⁶ Anísio Teixeira, com seu projeto liberal/capitalista, provocaria os setores mais tradicionais da Igreja Católica e da elite política. Sua proposta de uma escola pública, universal e gratuita foi, desde os anos 20, olhada com desconfiança pela elite hierárquica tradicional que suspeitava dos desdobramentos incontroláveis da ampliação igualitária dos direitos à educação. É preciso sublinhar que a reação da elite (políticos e setores mais conservadores da Igreja Católica representados na ocasião por Alceu Amoroso Lima) contra Anísio Teixeira nos anos 30, e em períodos posteriores, fundava-se na tecla da acusação ao lado “comunista” do educador quando, desde sempre, Anísio Teixeira não só criticava o modelo socialista, como fazia pública sua admiração pela experiência norte-americana. Aliás, o capítulo da inspiração norte-americana não pode estar ausente no cenário dos anos 20, nosso ensaio frustrado de construção de um Estado liberal.¹⁷

O modelo americano emerge como alternativa de projeto moderno de forte repercussão no Brasil recém-republicano. Lideranças políticas e intelectuais, mobilizadas pela herança negativa de uma sociedade analfabeta, doente, despreparada, filha da escravidão e da hierarquia, da ignorância e dos vícios de uma elite excludente e atrasada, olhavam cobiçosas para a experiência daquela sociedade nova, a América do Norte, de extensão continental, que vencida os entraves com a bandeira do mercado, da razão prática, da preparação para o trabalho, da interação não paternalista entre homens

livres e iguais. O fascínio que a América exerceu sobre intelectuais e políticos brasileiros foi inversamente proporcional ao sucesso que aqui lograram as propostas nela inspiradas. No início do século, podemos pinçar, entre outros, o político/empresário João Pincheiro que, à frente do governo do estado de Minas Gerais, deixou pública sua convicção de que a sociedade brasileira sairia de sua indigência se cuidasse de criar a nação, o que em suas palavras queria dizer se preparasse, com a *educação para o trabalho*, os indivíduos. O modelo norte-americano dava sustentação a seu projeto de racionalização do setor agrário, de criação de um sistema educacional pragmático, profissionalizante, diferenciado, pouco teórico, eficiente e em sintonia com uma sociedade industrial. Os Estados Unidos pareciam oferecer uma alternativa emancipadora talvez mesmo pelo contraste com nossa própria experiência hierárquica, centralizadora, paternalista e tradicional.¹⁸

A América do Norte impactou também Anísio Teixeira que, pela cartilha de Dewey, ia encontrando frestas para um projeto educacional voltado para o indivíduo, e um projeto institucional que não traduzisse o imperativo da *unidade* pelo cerceamento inibidor da centralização. Estava ali, nos Estados Unidos, à disposição dos olhares intelectuais do mundo, a sugestão de um modelo que efetivamente era revolucionário, se concordamos com Hannah Arendt, por ter suspeitado de que a pobreza fosse inerente à condição humana, e por duvidar de que “a distinção entre os poucos que, por circunstâncias, força ou fraude, conseguiram libertar-se dos grilhões da pobreza, e a miserável multidão dos trabalhadores, fosse inevitável e eterna”.¹⁹ A América tornava-se o símbolo de uma sociedade sem pobreza, e oferecia à Europa o ingrediente

fundamental de inspiração para as ações políticas movidas a partir do reconhecimento, até então inexistente, da questão social. Mas o ponto mais interessante desta sugestão, me parece, é a conclusão de Hannah Arendt sobre a rejeição pela experiência européia das inovações do novo governo republicano que a Revolução Americana oferecia ao mundo. Tais inovações supunham fundamentalmente a descentralização e a divisão de poderes dentro do corpo político, o que a tradição de pensamento dos revolucionários europeus, cimentada nos princípios da soberania e da “majestade”, não podia absorver. A “soberania” supunha a exigência de um poder centralizado indivisível.²⁰ Esta assimetria, autenticamente referida aos modelos clássicos da revolução moderna, veio sendo atualizada em experiências posteriores, nos modelos imperfeitos de desenvolvimento tardio dos países do Terceiro Mundo em processo de formação de seus próprios Estados Nacionais. A tradição brasileira, de corte patrimonial, não escapou à tradução de unidade por centralização, reforçando a tese não só de Hannah Arendt, como a do próprio Tocqueville, a respeito dos desdobramentos funestos e imprevistos de um dos principais imperativos da revolução moderna: a inexorável tendência para a igualdade.²¹

A realização da inspiração norte-americana no Brasil supunha, para alguns de nossos desbravadores da educação, uma pluralização de comportamentos, organizações e projetos que só uma experiência ágil de mercado econômico e político seria capaz de sustentar. O projeto de valorizar a nação pelo interior, que encontra nos sanitaristas importante bandeira, contrasta tanto com o de Anísio Teixeira quanto com o de João Pinheiro, defensores ambos da modernização da cidade e do campo. O ideal de João Pinheiro pode ser realiza-

do pela extensão da racionalidade econômica ao meio rural, modernizando suas técnicas, implementando inovações, inserindo-o no escopo do universo de valores de uma sociedade individualista, igualitária, e não isolando-o na nostalgia romântica da preservação da autenticidade e da lógica não capitalista. Anísio Teixeira, da mesma forma, está sintonizado com o projeto capitalista de sociedade diferenciada pelas ocupações e motivações individuais. Os progressos da psicologia fortaleciam no educador escolanovista a convicção de que o mercado era a expressão mais concreta da implementação do individualismo, da competição entre talentos, e alimentavam ainda a certeza do papel fundamental que a reforma educacional em novas bases poderia desempenhar na formação desse novo indivíduo. Integrar pelas regras universais do mercado estruturador de vocações, desejos, dons e oportunidades diferentes parecia ser a fórmula eficaz de construção da nação. O acesso formal igualitário passaria pela prova empírica da competência desigual. Portanto, nada havia de “socialista”, ou “comunista”, a não ser o vício de nossa elite de, a qualquer ameaça aos privilégios estabelecidos, responder pela quase monótona tecla da acusação de “subversão comunista”, a pecha de plantão permanente, a serviço dos projetos burocráticos, estatais e centralizadores.

A chegada dos viajantes

A mística dos anos 20 teria que enfrentar o teste da formação do Estado Nacional brasileiro. Nas áreas da cultura, da educação e da saúde, a herança que o Estado pós-30 nos legou distanciava-se primorosamente do modelo de articulação que supunha a participação dife-

renciada dos indivíduos, a interação e a reciprocidade entre cidadãos educados e saudáveis. O projeto de um ensino profissional para uma sociedade industrial, que deveria ser um prolongamento do ensino secundário, diferenciando-se apenas pela atenção especial às diversas “vocações” dos estudantes, descobertas através de um sistema de seleção e orientação profissional, resultou numa estrutura corporativa perfeitamente ajustada e coordenada. Este exemplo é interessante porque revela outra ordem de disputa entre alternativas em curso à época da formação do cidadão republicano. O Ministério da Educação e Saúde pretendia tutelar todo o sistema de formação educacional e profissional, mas encontrou no Ministério do Trabalho e na Confederação das Indústrias competidores mais ágeis e competentes para a montagem do sistema de educação profissional como achavam conveniente: mais pragmático, mais ajustado a seus interesses imediatos e livres da tutela ministerial. Se o Ministério do Trabalho e a Confederação das Indústrias disputaram com êxito essa fatia da formação do cidadão profissional, o Ministério da Guerra, com seu titular Eurico Dutra, intervinha sistematicamente com advertências sobre a ação suspeita dos professores, funcionários e estudantes acusados de militância comunista, de insubordinação à ordem, de ameaça à tranquilidade da nação. O Ministério da Educação e Saúde, portanto, equilibrava-se em meio a disputas interministeriais, a projetos e ideologias conflitivas, e a uma demanda crescente por educação para uma sociedade que se modernizava, e que tinha na educação forte indicador de mobilidade e ascensão social. As tentativas de modernizar o sistema educacional brasileiro e de adaptá-lo aos novos tempos transcorreram de forma descentralizada em diversos estados, já

na década de 20. A Revolução de 30 contaria com este caldo de cultura, e também com a expansão do sistema privado de educação secundária, conduzido, em grande parte, pela Igreja Católica.

Os movimentos educacionais dos anos 20 provavelmente poderiam ser pensados como iniciativas que espelham uma tendência universal de diversificação cultural, étnica e religiosa. No entanto, as tendências mais vitais que dariam forma a um movimento educativo dinâmico, descentralizado, criativo e diferenciado feneceram sufocadas pelo excesso de regulamentação. No Brasil, a Igreja Católica desempenhou um papel crucial na desmontagem dessas iniciativas plurais. A grande frente ampla que se formou, ainda na década de 20, na Associação Brasileira de Educação (ABE), não resistiu à polarização entre católicos e adeptos do movimento da Escola Nova. Aos poucos, os pioneiros foram submetidos à prova. Uns foram incorporados pela máquina burocrática, como Lourenço Filho, à frente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP); outros, como Anísio Teixeira, foram marginalizados. A centralização política que recrudescer em 1935 inibiu de vez qualquer iniciativa mais independente. Aos movimentos educacionais de regiões, de educadores, de setores da sociedade sucedeu a grande retórica cívica, e o subsequente esvaziamento da paixão e da ambição dos anos 20. Mesmo o que parecia se ensaiar como mobilização cívica ritualizou-se de acordo com o perfil do regime autoritário desmobilizador de Vargas.²²

A propaganda cívica, a educação moral e cívica estiveram a serviço da construção do “homem novo”, para um Estado Novo. Talvez da herança que nos restou da grande montagem educacional que se efetivou nos anos 30, alguns aspectos resistam até hoje em nossas discussões

e avaliações educacionais. Vale a síntese já elaborada em *Tempos de Caparema*:

...a noção de que o sistema educacional do país tem de ser unificado seguindo um mesmo modelo de Norte a Sul; de que o ensino em línguas maternas que não o português é um mal a ser evitado; de que cabe ao governo regular, controlar e fiscalizar a educação em todos os seus níveis; de que todas as profissões devem ser reguladas por lei, com monopólios ocupacionais estabelecidos para cada uma delas; de que para cada profissão deve haver um tipo de escola profissional, e vice-versa; de que ao Estado cabe não só o financiamento da educação pública, como também o subsídio à educação privada; e de que a cura dos problemas da ineficiência, má qualidade de ensino, desperdício de recursos etc., reside sempre e necessariamente em melhores leis, melhor planejamento, mais fiscalização, mais controle.²³

Nada à primeira vista tão distante dos ideais da Escola Nova, descentralizada, individualista, diferenciada... As intenções dos atores sucumbiram à lógica do sistema; as organizações da sociedade civil submeteram-se à estrutura unicista e regulamentar da burocracia do Estado. O ministério Caparema, que modelarmente incorporou tantos e tão conflitivos atores, projetos e ideologias, a despeito das restrições que sucessivamente teve que fazer por pressão de forças políticas conservadoras, e mesmo por convicção própria, passou à história da educação brasileira como um momento extraordinário por toda uma mística em torno dos efeitos poderosos que a educação pode produzir no desenvolvimento de uma sociedade melhor e mais justa. Esta mística voltou nos anos 50/60 por outro

caminho, qual seja, pela crença de que seria a educação o mecanismo fundamental de socialização política, de libertação política pela conscientização. A esquerda pôde ocupar nesse momento o que lhe fora vedado no período pós-30. O Estado, desta vez, não abraçaria com o mesmo ímpeto que nos anos 30, e não é possível ainda avaliar com precisão os resultados de tal orientação. Alguns aspectos são mais visíveis. Um deles diz respeito à manutenção do princípio de *igualdade* sobre qualquer outro, princípio que reforça aspectos de uma herança burocrática e desmotivadora, e que inibe a avaliação mais crítica tão necessariamente vital aos processos de ensino/aprendizagem. Outro desses efeitos que essa tradição não só não soube romper, mas ao contrário, por contingência da ação política acabou fortalecendo, diz respeito à estrutura corporativa enraizada nos processos públicos de educação. O princípio da isonomia – consequência direta da eleição incondicional da igualdade – e a prática corporativa vêm se transformando nas evidências mais impressionantes da inversão da equação ator/sistema, já que fundamentalmente desconhece como legítima a distinção, a vocação, os talentos desiguais. O que os anos 20 nos legaram foi precisamente a crença de que houve um momento na história política deste país em que projetos liberais reivindicaram seu espaço no conjunto da sociedade.

A lição sociológica da década de 20

Do rol das políticas públicas, e mais extensivamente das ações sociais inspiradas e movidas segundo a lógica de maximização de interesses, a educação

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

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

O lado “pessoal” de interferência do ator na educação é responsável por uma dose razoável da imprevisibilidade, da não racionalidade que está implicada nos processos pedagógicos. Entre as ações humanas, a ação pedagógica se inclui no estoque das interações que são orientadas segundo algum valor, ou um conjunto de valores. Esta é a *dimensão antropológica*²⁴ do processo de racionalidade implicado ou almejado na educação. A interferência da *personalidade*, inevitável aos pro-

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

Estaria então a educação sujeita à permanente incerteza sobre a emergência ou não de líderes missionários, de profissionais carismáticos ou de personalidades altruístas e excepcionais?

Estaria o processo pedagógico excluído de projetos técnicos mais previsíveis, do estabelecimento de padrões e normas reguladoras ou moderadoras capazes de garantir continuidade, progressão e eficiência? Seria a educação um bolsão de resistência às conquistas do mundo moderno? Quanto de racionalidade é possível atribuir aos processos educativos?

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

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

ta que, para fins de análise, para a delimitação de campos teóricos, e para propósitos de distinção política, foram típico-idealmente distanciadas.

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

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

Notas

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

2. A respeito do tema ver Luís Antonio Castro Santos, "O pensamento sanitaria na Primeira República: uma ideologia da construção da nacionalidade", *Dados*, Rio de Janeiro, 1985, vol.28, p.193-210; do mes-

mo autor, *Power, ideology and public health in Brazil (1889-1930)*, Harvard University, 1987 (tese de doutorado); Nara Britto e Nísia Trindade Lima, *Saúde e nação: a proposta de saneamento rural; um estudo da revista Saúde (1918-1919)*, Rio de Janeiro, Fundação Oswaldo Cruz, 1991; Nara Britto, *Oswaldo Cruz: a construção de um mito da ciência brasileira*, Rio de Janeiro, IFCH/UFRJ, 1992 (tese de mestrado).

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

4. Cf. Nara Britto, op.cit., 1992, p.V.

5. Nara Britto, op.cit., p.78.

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

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

8. Francisco Campos era propagandista da tese da supremacia da técnica sobre a intuição. "É certo que o tato, o instinto, o dom, representam um elemento de certa importância em toda atividade humana, particularmente na do professor. A técnica, porém, será tanto mais perfeita quanto mais claras e firmes as suas bases científicas." Cf. Francisco Campos, *Educação e cultura*, 2ª edição, Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1941, p.36.

9. Francisco Campos, *Educação e cultura*, p.40.

10. Cf. Helena Bomeny, *Mineiridade dos modernistas; a República dos mineiros*, Rio de Janeiro, IUPERJ, 1991 (tese de doutorado).

11. É interessante registrar o texto em que Dewey traduz o sentido revolucionário do novo método. "Puedo haber exagerado algo para poner bien de relieve las bases típicas de la antigua educación: la pasividad de su actitud, su mecánico manejo del niño y su uniformidad de programas y métodos. Puede resumirse bajo la afirmación de que el centro de gravedad cae fuera del niño. Está en el maestro, en el libro de texto, em cualquier cosa y en cualquier parte, excepto en los instintos y actividades inmediatas del niño mismo (...) Ahora bien, el cambio que sobreviene en nuestra escuela es el traslado del centro de gravedad. Es un cambio, una revolución muy semejante a la introducida por Copérnico, trasladando el centro de gravedad de la Tierra al Sol(...)". Citado em Lorenzo Luzuriaga, *Concepto y desarrollo de la nueva educación*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1928, p.16-17.

12. Anísio Teixeira, "A propósito da escola única", nov. 1924, 7 fls mimeografadas, Arquivo Anísio Teixeira, CPDOC/FGV, terceiro rolo, 2(0445).

13. Anísio Teixeira, "A propósito da escola única", op.cit.

14. Anísio Teixeira, "A propósito da escola única", op.cit.

15. Anísio Teixeira, "A propósito da escola única", op.cit.

16. Entre os estudos sobre Anísio Teixeira há duas teses que vale destacar pela distinção complementar dos enfoques que lhe dão seus autores: Manoel Guimarães, *Educação e modernidade: o projeto educacional de Anísio Teixeira*, Rio de Janeiro, PUC/Departamento de Filosofia, 1982 (tese de mestrado em filosofia), e Clarice Nunes, *Anísio Teixeira: a poesia da ação*, Rio de Janeiro, PUC/Departamento de Educação, 1991 (tese de doutorado).

17. A correspondência citada entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato (*Conversa*

entre amigos) é recheada do fascínio de ambos pela América do Norte.

18. Cf. Helena Bomeny, *Mineiridade dos modernistas*, op.cit.

19. Hannah Arendt, *Da revolução*, 2ª edição, São Paulo, Atica, 1990, p.18.

20. Hannah Arendt, op.cit., p.19.

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

22. Refiro-me especialmente ao projeto de "Organização Nacional da Juventude", formulado em 1938 por Francisco Campos, e que supunha a montagem de uma milícia civil, em moldes fascistas, da juventude,

permanentemente mobilizada para um Estado totalitário. Este projeto foi sendo paulatinamente esvaziado por interferência do próprio Ministério do Exército, chegando, finalmente, à água rala em que se transformou, com o movimento da "Juventude Brasileira", reduzido aos rituais cívicos das datas patrióticas nacionais.

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

24. Tomo para esta reflexão a interpretação que Rogers Brubaker propõe para esta dimensão da racionalidade que, para o autor, está também presente em Max Weber. Cf. Rogers Brubaker, *The limits of rationality; an essay on the social and moral thought of Max Weber*, London, George Allen & Unwin, 1984.

(Recebido para publicação em março de 1993)

Helena Bomeny é pesquisadora do CPDOC/FGV e professora de sociologia da UERJ.