



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MICHELE CRISTINE DA CRUZ COSTA

EM DEFESA DA MODERNIDADE NA EDUCAÇÃO: OS LIBERAIS E A
ESQUERDA NOS MANIFESTOS DE 1932 E 1959

CAMPINAS
2017

MICHELE CRISTINE DA CRUZ COSTA

**EM DEFESA DA MODERNIDADE NA EDUCAÇÃO: OS LIBERAIS
E A ESQUERDA NOS MANIFESTOS DE 1932 E 1959**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação na área de concentração de Filosofia e História da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Dermeval Saviani

O ARQUIVO DIGITAL CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA MICHELE CRISTINE DA CRUZ COSTA, E ORIENTADA PELO PROF. DR. DERMEVAL SAVIANI.

CAMPINAS

2017

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

C823e Costa, Michele Cristine da Cruz, 1981-
Em defesa da modernidade na educação : os liberais e a esquerda no manifesto 1932 e 1959 / Michele Cristine da Cruz Costa. – Campinas, SP : [s.n.], 2017.

Orientador: Dermeval Saviani.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação - Brasil - História - 1932. 2. Educação - Brasil - História - 1959. 3. Modernidade. 4. Educação. 5. Liberalismo. I. Saviani, Dermeval, 1944-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: In defense of modernity in education : the liberals and the left in the manifesto of 1932 and 1959

Palavras-chave em inglês:

Education - Brazil - History - 1932

Education - Brazil - History - 1959

Modernity

Education

Liberalism

Área de concentração: Filosofia e História da Educação

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Dermeval Saviani [Orientador]

José Luis Sanfelice

Carlos Roberto da Silva Monarcha

Lalo Watanabe Minto

Carlos Henrique de Carvalho

Data de defesa: 13-03-2017

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**EM DEFESA DA MODERNIDADE NA EDUCAÇÃO: OS LIBERAIS E A
ESQUERDA NOS MANIFESTOS DE 1932 E 1959**

Autor : MICHELE CRISTINE DA CRUZ COSTA

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. Dermeval saviani (Orientador)

Prof. Dr. José Luis Sanfelice

Prof. Dr. Lalo Watanabe Minto

Prof. Dr. Carlos Roberto da Silva Monarcha

Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

2017

AGRADECIMENTOS

Registro meus sinceros agradecimentos a todos que participaram e torceram de alguma forma para a elaboração e finalização desta tese. Para vocês que acompanharam os momentos de entusiasmo, produtividade e, também, aqueles momentos de dificuldades, sofrimentos e impotência diante de alguns episódios da vida que me deixaram inerte e paralisada nos estudos, cabe aqui meu fraterno carinho e gratidão.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelos 18 meses de bolsa de Doutorado, os quais foram fundamentais para produção do texto de qualificação. A todos os funcionários da Secretaria de Pós-Graduação da Faculdade de Educação pelo atendimento em todos os momentos deste trabalho.

Aos professores e colegas do grupo de estudos e pesquisas HISTEDBR pelas disciplinas, discussões e os momentos de conversas na sala do grupo e nas comunicações, jornadas e congressos de que participei no decorrer do período de elaboração da tese.

Agradeço aos professores que fizeram parte das bancas avaliadoras desta tese: na qualificação, José Luís Sanfelice, Carlos Roberto da Silva Monarcha, obrigada pelos apontamentos contribuições essenciais para o prosseguimento da pesquisa; na defesa aos professores titulares, José Luís Sanfelice, Carlos Roberto da Silva Monarcha, Carlos Henrique de Carvalho, Lalo Watanabe Minto, pelas considerações e debates sobre o trabalho apresentado; e aos professores suplentes, Ester Buffa, Marcos Francisco Martins, Mara Regina Martins Jacomeli, agradeço gentilmente pelo aceite.

Ao professor Dermeval Saviani, pelo trabalho de orientação, dedicação, paciência, pelo seu exemplo de humildade e comprometimento em defesa de uma educação pública e de qualidade que tenha como objetivo a formação de indivíduos críticos e emancipados.

Ao Jeferson Anibal Gonzalez pelos encontros e desencontros, pelos momentos de chegadas e partidas, mas, acima de tudo, pela parceria, oportunidade de me fazer amadurecer no amor e na dor. Como diz Friedrich Nietzsche: “há sempre alguma loucura no amor, mas há sempre um pouco de razão na loucura”.

Ao meu pai, José Frederico Costa, que adoeceu e faleceu de modo trágico durante a elaboração deste texto, registro aqui meu agradecimento pela vida e pelos demais ensinamentos.

Aos meus irmãos e demais familiares que, com muito carinho e apoio, compreenderam minha ausência e torceram para que eu concluísse esta titulação.

A minha mãe, Marlene Salete da Cruz, por me amparar incondicionalmente e, principalmente, por me ensinar a ser forte e conquistar meu espaço e liberdade num mundo repleto de opressões, desigualdades e desilusões.

Eu nunca teria sido o sociólogo em que me converti sem o meu passado e sem a socialização pré e extra-escolar que recebi, através das duras lições da vida. Para o bem e para o mal – sem invocar-se a questão do ressentimento, que a crítica conservadora lançou contra mim – a minha formação acadêmica superpôs-se a uma formação humana que ela não conseguiu distorcer nem esterilizar. Portanto, ainda que isso pareça pouco ortodoxo e antiintelectualista, afirmo que iniciei a minha aprendizagem “sociológica” aos seis anos, quando precisei ganhar a vida como se fosse um adulto, e penetrei, pelas vias da experiência concreta, no conhecimento do que é a convivência humana e a sociedade, em uma cidade na qual não prevalecia a “ordem das bicadas”, mas a “relação de presa”, pela qual o homem se alimentava do homem, do mesmo modo que o tubarão come a sardinha ou o gavião devora os animais de pequeno porte. A criança estava perdida nesse mundo hostil e tinha de voltar-se para dentro de si mesma para procurar, nas “técnicas do corpo” e nos “ardis dos fracos”, os meios de autodefesa para a sobrevivência. Eu não estava sozinho. Havia a minha mãe. Porém, a soma de duas fraquezas não compõe uma força. Éramos varridos pela “tempestade da vida” e o que nos salvou foi o nosso orgulho selvagem, que deitava raízes na concepção agreste do mundo rústico, imperante nas pequenas aldeias do norte de Portugal, onde as pessoas se mediam com o lobo e se defendiam a pau do animal ou de outro ser humano.

Florestan Fernandes

O ponto de partida de partida para o sistema são as estruturas. Uma vez que o homem mergulha nas estruturas, impõe-se o critério da coerência externa. É preciso tomar consciência das necessidades situacionais, aprofundar o conhecimento da situação de modo a se poder intervir nela, transformando-a no sentido da promoção do homem. E como não pode haver sistema sem atividade sistematizadora, por aí é que se deve começar. Impõe-se atuar de modo sistematizado nas estruturas, tanto no nível microeducacional, quanto na macroeducação. Essa atividade sistematizadora exige capacidade de reflexão e fundamentação teórica.

(...) o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.

Dermeval Saviani

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE – Associação Brasileira de Educação
AIB – Ação Integralista Brasileira
ANDE – Associação Nacional de Educação
ANL – Aliança Nacional Libertadora
BOC – Bloco Operário e Camponês
CIESP – Centro das Indústrias do Estado de São Paulo
CNE – Conferência Nacional de Educação
CNOP – Comissão Nacional de Organização Provisória
ETEC – Escolas Técnicas Estaduais
FHC – Fernando Henrique Cardoso
IDORT – Instituto de Organização Racional do Trabalho
IF – Instituto Federal
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEC – Liga Eleitoral Católica
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MP – Medida Provisória
PCB – Partido Comunista Brasileiro
PDS – Partido Democrático Social
PEC – Proposta de Emenda Constitucional
PRP – Partido Republicano Paulista
PSD – Partido Social Democrático
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro
PUC – Pontifícia Universidade Católica
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC – Serviço Social do Comércio
SESI – Serviço Social da Indústria
UDF – Universidade do Distrito Federal
UDN – União Democrática Nacional
URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

RESUMO

O objeto de estudo do presente trabalho é a relação entre o pensamento liberal e o de esquerda no Brasil tendo em vista dois momentos históricos específicos: a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932, num período de equilíbrio entre as ideias da pedagogia tradicional e da pedagogia nova, e a Campanha em Defesa da Escola Pública, organizada em torno dos debates para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1961, com a publicação do manifesto *Mais uma vez Convocados*, em 1959, num contexto de predomínio da pedagogia nova enquanto corrente hegemônica no campo das ideias pedagógicas. Para isso, buscamos: 1) analisar o momento histórico-político no qual há o equilíbrio entre as ideias da pedagogia tradicional e da pedagogia nova e, posteriormente, o predomínio da pedagogia nova enquanto corrente hegemônica no campo das ideias pedagógicas; 2) explicitar o momento teórico-filosófico que anima as correntes no campo das ideias pedagógicas entre 1932 e 1961; 3) identificar os principais intelectuais e seus posicionamentos nos debates travados. A exposição dos resultados da pesquisa foi organizada em três capítulos: no primeiro, apresentamos os antecedentes do Manifesto de 1932, os princípios e as disputas que envolvem a elaboração de seu texto; no segundo, discutimos o Manifesto de 1959 e a defesa da escola pública por meio das reformas educacionais do período, as lutas do partido comunista e a hegemonia da pedagogia nova; finalmente, no terceiro capítulo demonstramos os motivos das correlações entre o pensamento liberal e o de esquerda, dando voz a Fernando de Azevedo e Paschoal Leme no discurso em torno do Manifesto de 1932 e em relação à defesa de um projeto de modernidade, estendendo esse mesmo movimento em relação ao Manifesto de 1959 e aos debates em torno da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tendo como alicerce as concepções de educação e sociedade apresentadas por Anísio Teixeira, Roque S. M. Barros e Florestan Fernandes.

Palavras-chave: Manifesto de 1932; Manifesto de 1959; modernidade e educação; liberais; esquerda.

Abstract

The object of this work is the relation between the Liberal and the Left thoughts about two different historical specific moments: the publication of the 1932 Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (Manifesto of the New Education Pioneers), at a moment of balance between the ideas of traditional and new pedagogy, and the Campaign in Defense of Public School, organized by debates for the elaboration of the Law of Guidelines and Bases of the National Education, promulgated in 1961, with the publication of the “Mais uma vez convocados” (Once again summoned), of 1959, in a context of predominance of the new pedagogy, as a hegemonic current in the field of pedagogical ideas. In search of this, we tried to: 1) analyse the historical and political moment when there is a balance between the ideas of traditional and new pedagogical education as a hegemonic current in the field of pedagogical ideas; 2) show the philosophical and theoretical moment that animates those currents at the area of pedagogical ideas between 1932 and 1961; 3) identifies the most important intellectuals and their positions within the debates on this subject. The exposition of the results of this research was organized in three chapters: at the first, we present the background of the 1932 Manifesto, the principles and the struggles involving the elaboration of its text; at the second, we debate the 1959 Manifesto and the defense of the public school by pedagogical reforms at that moment, the struggles of the Communist Party and the hegemony of the New Pedagogy; finally, at the third chapter, we demonstrate the reasons of the correlations between Liberal and Left thoughts, giving voice to Fernando de Azevedo and Paschoal Leme in the discourse on the 1932 Manifesto related to the defense of a Modernity Project, extending over this same movement related to the 1959 Manifesto and the debates around the construction of the Law of Guidelines and Bases of the National Education, what has as a foundation in the conceptions of education and society developed by Anísio Teixeira, Roque S. M. Barros e Florestan Fernandes.

Keywords: 1932 Manifesto; 1959 Manifesto; modernity and education; Liberals; Left.

Sumário

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 - MANIFESTO DE 1932, ANTECEDENTES HISTÓRICOS, PRINCÍPIOS E DISPUTAS	24
1.1 Educação Brasileira: Antecedentes do Manifesto de 1932	25
1.2 ABE: contexto, disputas e o despertar do Manifesto de 1932.....	39
1.3 Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova: princípios e disputas	74
CAPÍTULO 2 - MANIFESTO DE 1959 E A DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA: LUTAS, DISPUTAS.....	99
2.1 As Reformas	100
2.2 AS LUTAS DO PARTIDO COMUNISTA	111
2.3 A Pedagogia Nova e o Manifesto de 1959.....	119
2.3.1 O Manifesto “mais uma vez convocados”	127
CAPÍTULO 3 - OS INTELECTUAIS EM DEFESA DA MODERNIDADE	141
3.1 FERNANDO DE AZEVEDO E A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E MODERNIDADE.....	141
3.2 PASCHOAL LEMME: UM POSICIONAMENTO CONTRADITÓRIO OU REAFIRMADOR DAS IDEIAS LIBERAIS NOS MANIFESTOS?	148
3.3 ROQUE SPENCER: A VOZ DE UM LIBERAL IDEALISTA NO MANIFESTO DE 1959	158
3.4 ANÍSIO TEIXEIRA: DIREITO E NÃO UM PRIVILÉGIO NUMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA	165
3.5 FLORESTAN FERNANDES: CONTRIBUIÇÕES NA LUTA EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA	175
CONSIDERAÇÕES - CONTEXTOS E PRETEXTOS: DA EDUCAÇÃO DA MODERNIDADE À MODERNIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	190
REFERÊNCIAS	207

INTRODUÇÃO

O nosso interesse é pela relação entre o pensamento liberal e o de esquerda, a partir da pesquisa realizada para a elaboração de nossa dissertação de mestrado, na qual analisamos as ideias do educador francês Célestin Freinet. No decorrer da referida pesquisa identificamos o descompasso entre a teoria política sustentada por Freinet, que o aproximava ao pensamento de esquerda e sua prática pedagógica centrada na criança e nos aspectos biopsicologizantes do desenvolvimento infantil, aproximando-o dos ideais do movimento da Escola Nova, de orientação liberal (COSTA, 2008). Concluímos, portanto, que, enquanto homem de seu tempo, Freinet compartilhou da crítica radical à concepção tradicional de educação, que considerava estar impregnada da visão de mundo da classe dominante; porém, sua negação ao ensino tradicional se fez por meio da adesão aos ideais escolanovistas, nos quais o autor não conseguiu enxergar as influências da teoria política liberal sustentada pela burguesia enquanto classe dominante; suas críticas aos ideais da Escola Nova se resumem ao fato da materialização dessa teoria somente se concretizar em privilégio das elites; dessa forma, o autor propõe a utilização dos princípios escolanovistas no trabalho educativo junto às camadas populares, em uma espécie de “Escola Nova Popular” (SAVIANI, 2003).

A relação entre o pensamento liberal e o pensamento de esquerda, exemplificada no pensamento de Célestin Freinet, aconteceu em diferentes países, em determinados momentos histórico-políticos nos quais se buscou uma renovação educacional, com as ideias escolanovistas apresentadas como progressivas em oposição às ideias tradicionais conservadoras. No Brasil, esse momento pode ser identificado no período que vai do ano de 1932 a 1964, no qual encontramos, num primeiro momento (1932-1947), o equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova, e posteriormente (1947-1964), a predominância da pedagogia nova enquanto corrente hegemônica no campo das ideias pedagógicas (SAVIANI, 2007). Nesse sentido, entendemos que o estudo aprofundado desse momento histórico-político pode nos levar a uma maior

compreensão das relações, continuidades e discontinuidades entre o pensamento liberal e o pensamento de esquerda, no contexto da garantia de modernização da sociedade brasileira, calcada no desenvolvimento nacional e no populismo.

A década de 1930 no Brasil é marcada por acontecimentos histórico-políticos que determinariam os rumos do desenvolvimento do país. No plano econômico, a Revolução de 1930 marca a disputa entre o modelo agroexportador e o industrial, disputa essa controlada com a posse de Getúlio Vargas e a elevação de diferentes frações da classe dominante ao poder. Observa-se o desenvolvimento industrial brasileiro no decorrer da década, com o crescente deslocamento do eixo econômico, político e social do campo para a cidade, em um processo de modernização que imprimiu suas marcas no plano educacional.

Este processo de modernização geral da sociedade brasileira envolveu, profundamente, educadores que, ao se organizarem e formularem propostas pedagógicas, pela primeira vez, se constituíram em categoria profissional autônoma (BUFFA e NOSELLA, 1997, pp. 60-61).

Foi em meados da década 1920 que o movimento renovador começou a se organizar no Brasil, em oposição aos defensores da pedagogia tradicional, representados principalmente pelos católicos. A partir de 1924, com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), o movimento ganha força e busca desenvolver a educação, em consonância com o processo de industrialização e modernização pelo qual passava o país.

Em 1932, o grupo de renovadores lança seu principal documento, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*: “Se o Manifesto de 1932 é a expressão mais conhecida do pensamento pedagógico dessa época, a Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada em 1924, foi a expressão

organizativa mais importante dos educadores” (BUFFA e NOSELLA, 1997, p. 68).

Nesse contexto, destacam-se três intelectuais que formaram as bases do movimento renovador naquele período, são eles: Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Além destes, outro importante intelectual signatário do manifesto de 1932 foi Paschoal Lemme. A importância desse intelectual para o estudo que apresentamos se dá na identificação do mesmo com o pensamento de esquerda, o que nos leva a um primeiro questionamento sobre a relação com os escolanovistas, nesse período. Paschoal Leme comenta da seguinte forma a questão:

Estranho muito certas expressões como “escolanovismo”, que parecem depreciar aquele movimento. Considero aquele movimento progressista. Veja bem (...), o que era o Brasil antes disso? Um país com uma educação inteiramente elitista, jesuítica, autoritária. Esses homens vieram trazer, justamente o progresso almejado pela burguesia, a quem Marx tanto elogiara no Manifesto Comunista ao afirmar que o advento da burguesia trouxe grandes progressos para a humanidade, pois era uma etapa nova, adiante da Idade Média... Veja bem, ele tem essa preocupação de mostrar que o advento da burguesia, do regime burguês capitalista, trouxe para a humanidade, a tecnologia, os grandes inventos, enfim, uma série de aspectos que foram altamente progressistas. Claro que ele queria dar um passo adiante com o socialismo, mas ele não renega esse processo de forma alguma. (LEMME apud BUFFA e NOSELLA, 1997, pp. 88-89).

Ao analisar as ideias pedagógicas não-hegemônicas neste período de equilíbrio entre católicos e renovadores, Saviani (2007) identifica a posição de Paschoal Lemme frente ao posicionamento do Partido Comunista Brasileiro (PCB) que naquele momento:

(...) aderiu à interpretação segundo a qual em países como o Brasil era necessário realizar previamente a revolução democrático-burguesa para se chegar, no momento seguinte, à revolução socialista, e daí, ao comunismo. Em consequência participou, por meio do BOC, do processo que desembocou na revolução de 1930. Em 1935 liderou a organização da ANL, concebida como frente ampla de operários camponeses, estudantes, baixa classe média, intelectuais progressistas, nacionalistas, antifascistas, tenentistas de esquerda, liberais-progressistas, socialistas, libertários, comunistas, visando a realizar a revolução democrático-burguesa como condição preliminar para se caminhar na direção da revolução socialista. Está aí, talvez, uma possível explicação de por que não se chegou a uma formulação mais clara de uma concepção pedagógica de esquerda por parte dos comunistas. Com efeito, se o que estava na ordem do dia era a realização da revolução democrático-burguesa, a concepção pedagógica mais avançada e adequada a esse processo de transformação da sociedade brasileira estava dada pelo movimento escolanovista. Esta é uma hipótese a ser mais bem investigada. Cabe verificar em que grau a perspectiva de uma revolução democrático-burguesa assumida pelas forças de esquerda, sob liderança do PCB, as levou a estar sintonizadas com o ideário escolanovista, enquanto uma concepção pedagógica que traduziu do ponto de vista da educação, os objetivos dessa modalidade de revolução social. (SAVIANI, 2007, p. 272-273)

Ora, na medida em que a concepção escolanovista, tal como expressa no “Manifesto dos Pioneiros”, representava a revolução pedagógica correspondente à revolução democrático-burguesa, compreende-se que, na década de 1930, o escolanovismo tenha hegemonizado as posições progressistas, aí incluídas as correntes de esquerda. (SAVIANI, 2007, p.275).

A riqueza dos debates iniciados com a fundação da ABE e a publicação do *Manifesto de 1932* foi silenciada pela ditadura do Estado Novo comandada por Getúlio Vargas, em 1937. À vitória dos aliados na II Guerra Mundial em 1945 impõe-se o fim do Estado Novo no Brasil e a “redemocratização” do país abre espaço para a volta dos debates educacionais.

Sob o anticomunismo instaurado pela vigência da divisão bipolar do mundo, o governo Dutra formou sua base de sustentação através de uma

coalizão conservadora com a UDN (União Democrática Nacional), que indicou para a pasta da Educação o nome de Clemente Mariani. Nesse contexto, é formada uma Comissão para elaborar o anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases da educação, exigência da Constituição Federal promulgada em 18 de setembro de 1946. Ao analisar os nomes que compunham tal Comissão, Saviani (2007) vê uma flagrante supremacia de renovadores, sendo que dos 16 membros, a grande maioria fazia parte dessa tendência pedagógica. “Essa supremacia refletiu-se, obviamente, no projeto que resultou dos trabalhos da Comissão” (SAVIANI, 2007, p. 282). Porém, a proposta dos renovadores de um Conselho Nacional de Educação como um órgão decisivo, com atribuições consultivas e deliberativas, foi modificada pelo ministro no projeto original, transformando-se em um mero órgão coadjuvante do Ministério. De modo geral, Saviani (2007, p. 282) considera que:

(...) a orientação resultante dos trabalhos da Comissão, com os ajustes operados por Clemente Mariani, estava em consonância com a coalizão conservadora que sustentava o Governo Dutra. A ela, com efeito, não estava ausente certa perspectiva modernizadora, uma vez que mantinha a característica de “modernização conservadora” que veio a marcar os grupos que ascenderam ao poder após a Revolução de 30 (...). Efetivamente, tratava-se de um projeto de iniciativa governamental: de um governo do PSD com seu ministro da UDN.

Enviado o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional à Câmara Federal em 29 de outubro de 1948, o relator na Comissão Mista de Leis Complementares foi o então deputado Gustavo Capanema¹, que redige um parecer no qual conclui pela necessidade de revisão do projeto, considerando-o “fruto não de intenções pedagógicas e, sim de intenções políticas antigetulistas.

¹ Gustavo Capanema havia sido ministro da Educação do Estado Novo.

Recomendava ainda maior centralização político-administrativa do ensino brasileiro²” (BUFFA e NOSELLA, 1997, p. 115). O parecer faz com que o projeto da primeira LDB seja arquivado, voltando à Câmara somente em 1957, quando se inicia novamente sua discussão.

No entanto, o debate travado nessa nova fase centra-se no conflito escola particular *versus* escola pública. A Igreja Católica e os donos de instituições privadas de ensino são os principais defensores da escola particular, sendo que a Igreja desenvolve a argumentação no “âmbito doutrinário, centrada na questão da liberdade de ensino a partir da qual se procura demonstrar a precedência da Igreja e da família e o caráter supletivo do Estado em matéria de educação” (SAVIANI, 2007, p. 289)³.

Já os defensores da escola pública se organizam principalmente em um movimento configurado como uma ampla Campanha em Defesa da Escola Pública. Esse movimento era formado por três correntes: a liberal-idealista, liderada por Roque Spencer Maciel de Barros, Laerte Ramos de Carvalho e João Eduardo Rodrigues Villalobos; a liberal-pragmatista, liderada pelos educadores ligados ao movimento renovador – Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Almeida Júnior e Lourenço Filho; e a socialista, liderada por Florestan Fernandes:

Diferentemente seja da visão liberal-idealista que atribui à educação o papel de formar o indivíduo autônomo, sem considerar as condições em que vive; seja da visão liberal-pragmatista que entende ser o papel da educação ajustar os indivíduos à realidade social em mudança, a tendência socialista procura compreender a educação a partir de seus determinantes sociais, considerando-a um fator de transformação social provocada (SAVIANI, 2007, p.290).

² A descentralização do ensino contida no projeto de LDB é mais uma das evidências da influência renovadora no projeto, apontada por Saviani (2007).

³ Saviani (2007) ressalta ainda que os donos das instituições privadas de ensino, sem doutrina própria, apoiavam-se nos argumentos dos porta-vozes da Igreja.

A Campanha em Defesa da Escola Pública inicia-se a partir da redação do Manifesto de 1959. O documento é publicado no dia 1º de julho nos jornais *O Estado de S. Paulo* e *Diário do Congresso Nacional*; faz menção aos conteúdos do *Manifesto de 1932*, mas vê a necessidade de se avançar nas formulações. Em linhas gerais, aponta os problemas da educação no período e assume a defesa da escola pública (estatal), “vítima e não culpada dos problemas educacionais”. Mas qual o sentido de se defender a educação pública? O *Manifesto de 1959* considera a educação pública como legado da democracia liberal do século XIX. Como aponta Sanfelice (2007, pp.551-552), parafraseando o documento:

(...) o Estado moderno chamou a si a iniciativa de criar e manter escolas, em especial a escola primária, destinada a formar o cidadão das comunidades nacionais; a história do ensino nos tempos modernos é a da sua inversão em serviço público; a escola pública (estatal) é a única que está em condições de se subtrair à imposição de qualquer pensamento sectário, político ou religioso. Defende-se uma educação liberal e democrática para o trabalho e o desenvolvimento econômico, para o progresso das ciências e da técnica que residem na base da civilização industrial. Ao Estado, visando à solidariedade entre as diversas partes da comunidade nacional, compete promover a educação pública *universal, obrigatória e gratuita* em todos os graus e *integral*, para assegurar o maior desenvolvimento das capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas de cada criança, adolescente ou jovem. Uma educação fundada na liberdade, no respeito da pessoa, com uma disciplina consciente que fortaleça o amor à pátria, o sentimento democrático, a responsabilidade profissional e cívica, a amizade e a união entre os povos. Deseja-se a formação de homens harmoniosamente desenvolvidos, do seu país e do seu tempo, capazes e empreendedores.

Como se pode ver, o argumento teórico-filosófico do documento é claramente de matiz liberal. Por que, então, entre seus signatários, encontram-se não só liberais, mas também sujeitos alinhados ao pensamento de esquerda?

Sanfelice (2007, p. 554), após a citação de uma fala de Florestan Fernandes, arrisca a seguinte resposta:

Esta era a questão de fundo: garantir a modernidade, seja com os objetivos dos liberais ou dos de esquerda, em ambas as denominações cabendo muitos matizes.

O projeto educacional reivindicado pelo Manifesto de 1932, reconfirmado e atualizado pelo Manifesto de 1959, traduz, como dito antes, o embate do velho com o novo sem que se saísse da lógica de ampliação das relações capitalistas locais. Se o nacional desenvolvimentismo e as práticas políticas populistas marcaram fortemente aquela conjuntura, de alguma forma também condicionaram o alcance da visão histórica de muitos sujeitos contemporâneos a eles. Se, por outro lado, outros sujeitos conseguiam ir além dos próprios condicionamentos, viram-se na contingência de defender posições que não avançavam qualitativamente a história, mas para que essa pelo menos não retrocedesse. Para estes, entre o passado, a modernidade e a revolução, era preciso garantir pelo menos a modernidade.

A garantia da modernidade⁴, assim, parece ser o argumento para que os sujeitos que compunham a esquerda⁵, ou pelo menos parte dela, construíssem alianças com representantes do pensamento liberal⁶ em torno de questões

⁴ A modernidade se configurou como a defesa de uma educação que se adequasse e impulsionasse o desenvolvimento da sociedade capitalista. A defesa da escola pública, assim, enquadra-se na perspectiva de ampliação do acesso à educação como um dos aspectos da pretendida modernidade. Com esse objetivo, observa-se a aproximação entre intelectuais de esquerda e liberais.

⁵ Por intelectuais de esquerda, entende-se aqueles que apresentam um “pensamento correspondente aos interesses das camadas populares, aos interesses da classe trabalhadora, e portanto, aquele pensamento que do ponto de vista da organização social existente, da organização social capitalista, era um pensamento de caráter progressista e revolucionário (...)”. (SAVIANI, 1991, p. 59)

⁶ Por liberais, entendemos aqueles que sustentam suas ideias nos princípios indicados por Cunha (1980, p. 256): “o individualismo, a liberdade, a propriedade, a igualdade e a democracia”. E, como afirma Saviani (1991, p.94) “por razões econômicas, sociais, políticas e ideológicas” sustentam como tese básica em matéria de ensino “o primado da instrução pública e, em

pontuais. Percebemos que o pensamento de Saviani (2007) sobre a adesão de Paschoal Lemme ao *Manifesto de 1932*, tendo em vista certa aproximação ao PCB, que concebia a necessidade de uma revolução democrático-burguesa como etapa da revolução socialista, de certa forma converge com o pensamento de Sanfelice (2007) que vê a adesão de Florestan Fernandes ao *Manifesto de 1959* como expressão de uma concepção que via na modernidade a mediação entre o passado e um futuro revolucionário⁷.

Diante do exposto, o presente trabalho parte de algumas questões que ajudaram a compreender a relação entre o pensamento liberal e o de esquerda: Quais são os conflitos políticos e filosóficos que podemos encontrar nas ideias que sustentam o pensamento político e pedagógico das correntes de esquerda e liberais? Qual o sentido de suas aproximações em momentos históricos determinados? A garantia da modernidade pode ser o argumento utilizado pelas esquerdas ao aderirem tanto ao Manifesto de 1932, quanto ao Manifesto de 1959? Tendo em vista essas questões, o objetivo geral deste trabalho é compreender a relação entre o pensamento liberal e o de esquerda, no Brasil, tendo em vista dois momentos históricos específicos: a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932, em um período de equilíbrio entre as ideias da pedagogia tradicional e da pedagogia nova, e a Campanha em Defesa da Escola Pública, organizada em torno dos debates para a elaboração

consequência, o dever indeclinável do Estado de organizar, manter e mesmo de impor a educação a toda a população”.

⁷ É importante ressaltar também a reconfiguração do movimento comunista internacional no período que se refletiu na conhecida “Declaração de Março de 1958” do PCB. Anita Prestes (2010, p.15) aponta que as tendências reformistas presentes na Declaração de Março de 1958 contribuíram para que se difundisse a ideia de que, com a aprovação desse documento, os comunistas teriam passado a valorizar a luta pela democracia, em contraposição a posições anteriores, quando defendiam o caminho armado para a revolução brasileira. Na realidade, a meu ver, as tendências reformistas, fruto da influência da ideologia do nacional-desenvolvimentismo, significaram a adesão à ideologia burguesa e, conseqüentemente, a defesa da democracia burguesa, pois, segundo o marxismo, não existe uma democracia pura, uma democracia que não tenha caráter de classe. A presença de tais ilusões de classe ajudam a compreender a derrota sofrida pelos comunistas e pelas “esquerdas” no Brasil, com o golpe de 1964.

da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1961, com a publicação do manifesto *Mais uma vez Convocados*, em 1959, em um contexto de predomínio da pedagogia nova enquanto corrente hegemônica no campo das ideias pedagógicas.

Para alcançarmos esse objetivo geral, sustentamos como objetivos específicos:

- ✓ Analisar o momento histórico-político no qual há o equilíbrio entre as ideias da pedagogia tradicional e da pedagogia nova e, posteriormente, o predomínio da pedagogia nova enquanto corrente hegemônica no campo das ideias pedagógicas;
- ✓ Explicitar o momento teórico-filosófico que anima as correntes no campo das ideias pedagógicas entre 1932 e 1961;
- ✓ Identificar os principais intelectuais e seus posicionamentos nos debates travados.

A exposição dos resultados parciais foi organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, intitulado *Manifesto de 1932: antecedentes históricos, princípios e disputas*, tomamos como ponto de partida a reconstrução histórica do cenário político-educacional, que fomentou a criação do referido documento. Assim, nosso esforço foi orientado no sentido de procurar compreender como se delinearão as propostas de reformas educacionais, visando o acompanhamento das mudanças ocorridas no cenário político, econômico e social. Para tanto, retomamos as reformas dos anos 1920 que caracterizaram, ao menos em parte, o conteúdo expresso no *Manifesto de 1932*, abrindo o capítulo com a discussão que denominamos *Educação Brasileira: Antecedentes do Manifesto de 1932*. Na sequência, com o item denominado *ABE: contexto, disputas e o despertar do manifesto*, discutimos como as tramas educacionais que gestaram o *Manifesto de 1932* se encontram entrelaçadas às reformas de ensino ocorridas em vários estados brasileiros, às conferências de educação realizadas pela Associação Brasileira de Educação (ABE) e à criação do Ministério da Educação e Saúde,

ou seja, mostramos que o projeto de reconstrução educacional pode ser entendido como uma espécie de coroamento de um processo que vinha se desenvolvendo desde a criação da ABE. Encerrando o capítulo com o item *O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova: princípios e disputas*, apresentamos os princípios norteadores do documento, as disputas ideológicas que giravam em torno do mesmo, o projeto de educação liberal que se encontra imerso nos ideais da escola nova e como o documento constituiu um plano educacional que se pretendia capaz de resolver os problemas da educação brasileira.

No segundo capítulo – *O Manifesto de 1959 e a Defesa da Escola Pública: lutas, disputas e contradições* - utilizando o movimento teórico-metodológico análogo ao apresentado no primeiro capítulo, abordamos os principais acontecimentos que vão do golpe político de 1930 até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961, mostrando as transformações vivenciadas pela sociedade brasileira e seu projeto de modernização dentro da lógica de desenvolvimento do modo de produção capitalista. Abordamos o desenrolar dos fatos mostrando como, após vinte e sete anos do primeiro manifesto, a intelectualidade brasileira vem a público novamente por meio do *Manifesto de 1959* em defesa da escola pública. Para tanto, apontaremos os motivos e os fatores que originaram a mobilização em torno do reinício das lutas ideológicas, que levaram ao manifesto dos educadores mais uma vez convocados. Os temas que darão sustentabilidade para o nosso debate são: *Movimentações em prol da Constituição de 1934; Reformas de Francisco Campos e de Capanema; a Constituição de 1946 e o anteprojeto da LDB; o equilíbrio entre católicos e renovadores, as correntes não-hegemônicas; o conflito escola particular versus escola pública e o Manifesto de 1959.*

Por último, no terceiro capítulo pretendemos mostrar os motivos das correlações entre o pensamento liberal e o de esquerda, dando voz a Fernando de Azevedo e Paschoal Leme no discurso em torno do *Manifesto de 1932* e em relação à defesa de um projeto de modernidade, estendendo esse mesmo movimento em relação ao *Manifesto de 1959* e aos debates em torno da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tendo como

alicerce as concepções de educação e sociedade apresentadas por Anísio Teixeira, Roque S. M. Barros e Florestan Fernandes.

CAPÍTULO 1

MANIFESTO DE 1932, ANTECEDENTES HISTÓRICOS, PRINCÍPIOS E DISPUTAS

Para abordar o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* em sua historicidade é necessário tomarmos como ponto de partida a reconstrução histórica do cenário educacional que fomentou a criação do referido documento. Assim, nosso esforço será orientado no sentido de procurar compreender como se delinearam as propostas de reformas educacionais visando o acompanhamento das mudanças ocorridas no cenário político, econômico e social. Para tanto, antes de iniciarmos uma discussão sobre o contexto em que o Manifesto surgiu, faz-se necessário realizar uma retomada das reformas dos anos 1920 que caracterizaram, ao menos em parte, o conteúdo expresso no *Manifesto de 1932*. Assim abrimos o debate com a discussão que denominamos *Educação Brasileira: Antecedentes do Manifesto de 1932*.

Na sequência, com o item denominado *ABE: contexto, disputas e o despertar do manifesto*, discutimos como as tramas educacionais que gestaram o *Manifesto de 1932* se encontram entrelaçadas às reformas de ensino ocorridas em vários estados brasileiros, às conferências de educação realizadas pela Associação Brasileira de Educação (ABE) e à criação do Ministério da Educação e Saúde, ou seja, mostraremos que o projeto de reconstrução educacional pode

ser entendido como uma espécie de coroamento de um processo que vinha se desenvolvendo desde a criação da ABE.

Por fim, abordaremos *O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova: princípios e disputas*, apresentando os princípios norteadores do documento, as disputas ideológicas que giravam em torno do mesmo, o projeto de educação liberal que se encontra imerso nos ideais da escola nova e como o documento constituiu um plano educacional que se pretendia capaz de resolver os problemas da educação brasileira.

1.1 Educação Brasileira: Antecedentes do Manifesto de 1932

Para entender e elucidar as reivindicações e propostas presentes no *Manifesto de 1932* é necessário trazer à baila um breve panorama da conjuntura do período que antecede o documento, já que a ideia de educação que se efetiva por meio da publicação do mesmo já era discutida, sendo objeto de algumas reformas antes desse período.

Após a proclamação da Independência em 1822, o Brasil necessitava de uma estrutura jurídico-administrativa, fato que animou a elaboração e promulgação de uma legislação sobre a instrução. D. Pedro I convoca no dia 3 de junho de 1823 a Assembleia Nacional Constituinte e Legislativa, destacando a necessidade de uma legislação especial sobre a instrução brasileira no intuito de promover a organização de um sistema de escolas públicas a ser implementado em todo território brasileiro.

O projeto da Constituição de 1823, no artigo 250, previa leis e regulamentos para a organização do sistema de escolas públicas permitindo, a partir de então, falarmos em direito à educação e em um projeto de instrução pública. Porém, esse projeto não vingou, pois no mesmo ano D. Pedro I dissolveu a Constituinte e outorgou em março de 1824 nossa primeira Constituição, que deixa de lado o projeto anterior e garante, no artigo 179, parágrafo 32, apenas a instrução primária gratuita a todo cidadão.

O referido projeto ficou parado entre os anos 1824 e 1826, devido às revoltas ocorridas no Nordeste e às reações contra D. Pedro I. Só então são encaminhadas para a câmara dos deputados algumas medidas e, entre elas, havia duas referentes à educação: aprovação dos dois cursos de direito no Brasil (São Paulo e Olinda) e a lei da instrução elementar, garantindo a criação das escolas de primeiras letras em todas as cidades e vilas mais populosas do Império.

Esta retrospectiva histórica permite a compreensão de que no início da organização estatal - em relação à educação -houve longos debates sobre a educação no Império, culminando em um projeto descentralizado que, talvez, seja justificado pela instabilidade econômica e política daquele momento.

Outro elemento importantes que esse contexto nos apresenta são os sinalizadores da presença das ideias modernas que preconizaram a educação

8 O Brasil Império é marcado por algumas propostas de políticas educacionais na busca de tirar o país do abismo educacional em que se encontrava a maioria da população brasileira. No entanto, a contradição entre a política econômica portuguesa e a política econômica internacional evidenciam que a Independência brasileira – e os acordos políticos que cercearam esse fato – direcionaram a Assembleia Constituinte e Legislativa a realizar reformas educacionais com o objetivo de organizar a educação nacional em sintonia com propostas de crescimento econômico do país e sem pensar num rompimento com a divisão do trabalho (consequentemente a divisão entre o ensino para ricos e pobres). Assim, as iniciativas do período – como o Decreto de 1º de março que criava Rio de Janeiro uma escola baseada no método de ensino mútuo; a Constituição, outorgada em 1824 por D. Pedro I, no artigo 179, que apontava que a instrução primária era gratuita a todos os cidadãos; a criação dos cursos de Direito de São Paulo e Olinda; o surgimento da Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia em 1832; o Ato Adicional da reforma constitucional em 1834 que dizia que a educação primária e secundária ficaria a cargo das províncias, restando à administração nacional o ensino superior; a criação em 1835 da escola normal em Niterói; o Decreto de 1854 que reforma os ensinos primário e secundário exigindo professores credenciados e a volta da fiscalização oficial juntamente com a criação da Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária; a reforma do Ensino de Leôncio de Carvalho em 1878 que traz uma certa “liberdade de ensino”; a defesa de Ferreira Viana (Ministro do Império), em 1889, que defendia a necessidade de professores com a necessária instrução científica e profissional – do ponto de vista legal, trouxeram propostas interessantes, mas mantiveram a mesma estrutura dual, ou seja, a educação brasileira e suas propostas não contaram com mudanças concretas que minimizassem o quadro de miséria educacional e nem que colocasse o país em crescimento econômico.

pública e laica no país, pois com as reformas pombalinas se revigorava um projeto de ensino pautado nas aulas régias. (SAVIANI, 2007; ROCHA, 2004)

A Lei de 15 de outubro de 1827, que determinava a criação das escolas de Primeiras Letras, se encontrava em sintonia com o espírito da época, ou seja, tratava-se de difundir as luzes, garantindo o acesso aos saberes que a modernidade considerava indispensáveis para afastar os sujeitos da ignorância. É importante ressaltar que o espírito de modernidade que sondava a nação acompanhou o desafio de conciliar as novas ideias com os princípios da moral cristã e com a doutrina da Igreja Católica.

A Lei das Escolas de Primeiras Letras não instalou escolas elementares nas cidades e locais mais populosos, conseqüentemente, não viabilizou ou originou um sistema nacional de instrução pública. Esta situação foi agravada com a aprovação do Ato Adicional de 1834, no qual o governo central transfere a responsabilidade das escolas primárias e secundárias para o governo das províncias. Com a aprovação do Ato Adicional afasta-se qualquer ideia de criação de um sistema nacional de ensino.

Assim, o espírito de modernidade e as possibilidades de avanço rumo à criação de um sistema educacional tiveram de aguardar o período final da Primeira República para que o problema do sistema de ensino fosse recolocado em pauta e tratado em âmbito nacional, após a Revolução de 1930, o que contribuiu para que o país adquirisse um grande déficit em matéria de educação. (SAVIANI, 2007)

Analisando este contexto em seus aspectos políticos, econômicos, sociais e, principalmente, no âmbito educacional, encontramos fortes resquícios do pensamento liberal apoiado numa ideia de centralização do Estado, acompanhado da desresponsabilização com o desenvolvimento da sociedade.

Na obra *História da educação pública*, Luzuriaga (1959) situa as origens da instrução pública nos séculos XVI e XVII, quando teria prevalecido a "educação pública religiosa". Nesse contexto, os representantes da Reforma Protestante conclamavam os governantes a disseminarem a instrução elementar por meio da abertura de escolas. No século XVIII inicia-se o surgimento da "educação pública estatal", travando um combate contra as ideias religiosas e fazendo prevalecer

uma visão laica de mundo. Esse movimento ganhou expressividade com a Revolução Francesa que difundiu a bandeira da escola pública universal, gratuita, obrigatória e laica, firmando-se o dever do Estado em matéria de educação. O século XIX dá início ao movimento da "educação pública nacional", que acompanhou o advento de consolidação dos Estados nacionais. Já o século XX corresponde ao advento da "educação pública democrática" que busca democratizar a educação através da universalização e prolongamento da escola fundamental e da difusão dos movimentos de renovação pedagógica.

Com a proclamação da República em 1889 no Brasil, observa-se, no plano institucional, uma vitória das ideias laicas por meio da separação entre Igreja e Estado e a abolição do ensino religioso nas escolas. Porém, a educação popular não se tornara, ainda no início da República, um problema do Estado nacional, pois no Império, que era um regime político centralizado, a instrução popular estava descentralizada e, com o advento da República Federativa, um regime político descentralizado, a educação deveria permanecer da mesma maneira. Essa conjuntura postergou a organização nacional da instrução popular, mantendo o ensino primário sob a responsabilidade das antigas províncias que foram transformadas em estados federados (SAVIANI, 2007).

Na obra *A Ideia de Brasil Moderno*, Ianni (1992) ajuda-nos a entender os esforços do país para tentar entrar no ritmo da história e encontrar a chave da modernidade, após a Proclamação da República, e os conflitos dos diferentes setores populares que não encontraram lugar nas esferas de poder, o que contribuiu para a manutenção das heranças de séculos de escravismo e patriarcalismo. O autor nos mostra que a questão nacional passou a estar sempre presente como desafio, obsessão, impasse ou incidente e que, apaixonados ou indiferentes, aflitos ou irônicos, o homem brasileiro e, principalmente, a intelectualidade indagavam-se sobre os dilemas básicos da sociedade nacional, ou seja, de uma nação que buscava se consolidar após séculos de escravidão. As tentativas de caminhar rumo ao progresso e à modernização foram realizadas dentro da ordem, buscando-se manter afastadas ideias revolucionárias e transformadoras, formando-se, assim, uma tutela de intelectuais esclarecidos, os quais contribuíram para formação das elites

culturais urbanas, o que reforçou a concepção de soberania abstrata. (IANNI, 1992, p.26)

No Brasil, ao mesmo tempo em que se desenvolveram e se diversificaram, também se preservaram e recriaram traços e marcas fortes do passado, contribuindo para que a burguesia brasileira se tornasse dependente, acomodada, e não avançasse para um projeto alternativo de sociedade nacional. A tentativa de formação do Brasil “Moderno”, pós Proclamação da República, nos leva ao entendimento de que as mesmas forças que trabalharam para integrar o país, promoveram a dispersão, acentuaram as diversidades, desigualdades sociais e econômicas, debandando estados e regiões, raças e classes, assim como contribuíram para que a educação nacional (pública e gratuita) fosse deixada de lado.

No início do regime republicano, a tentativa mais avançada em direção a um sistema orgânico de educação realizou-se no estado de São Paulo. Essa reforma almejava realizar a organização administrativa e pedagógica do sistema como um todo - o que implicava a criação de órgãos centrais e intermediários de formulação das diretrizes e normas pedagógicas, bem como de inspeção, controle e coordenação das atividades educativas - e a organização das escolas na forma de grupos escolares, no intuito de superar a fase das cadeiras e classes isoladas. Mas a reforma da instrução pública paulista que instituiu o Conselho Superior da Instrução Pública, a Diretoria Geral e os Inspectores de Distrito, abrangendo os ensinos primário, normal, secundário e superior não chegou a se consolidar. O cargo de diretor geral da Instrução Pública e a Secretaria Geral foram suprimidos pela Lei n. 430 em 1896 e, um ano depois, a Lei n. 520 extinguiu o Conselho Superior de Instrução Pública e as inspetorias distritais, ficando a direção e a inspeção do ensino sob a responsabilidade de um inspetor geral em todo o Estado que contava com o auxílio de dez inspetores escolares. Com isso, ocorre um retorno à prática anterior à reforma: cada município fica incumbido da fiscalização das escolas estaduais (REIS FILHO, 1995).

Os estudos sobre a educação elementar, conhecidos como ensino das primeiras letras/ensino primário, apontam que a República manteve a situação

criada pelo Ato Adicional de 1834 e que apenas os estados da federação em melhores condições econômicas realizavam algumas transformações significativas, como, por exemplo, a reforma empreendida por Caetano de Campos em São Paulo, que apresentou grande sintonia com o pensamento pedagógico de sua época, demonstrando uma “[...] crença nos métodos e processos de ensino [...]” (REIS FILHO, 1995, p. 56), chegando a afirmar na carta que enviou ao governador do Estado, Prudente de Moraes, que os métodos de ensino estão agora transformando “[...] em toda parte o destino das sociedades” (REIS FILHO, 1995, p. 56).

Em relação ao magistério, a legislação da época, além de assegurar uma boa remuneração para os professores que possuísem o curso normal, realizava concursos periódicos e facultava aos professores normalistas que quisessem completar seus estudos a possibilidade de fazê-lo com o recebimento dos vencimentos sem as gratificações. Reis Filho (1981), diz que para os educadores que estiveram à frente dessa reforma, tais como: Caetano de Campos, Gabriel Prestes e Cesário Mota Junior, “[...] a educação consistia no mais eficiente instrumento para a construção de um Estado republicano democrático” (REIS FILHO, 1995, p. 178)

A conjuntura da educação brasileira na Primeira República reflete a crença nas possibilidades da educação atreladas às características do ideário liberal dessa época, ou seja, de uma educação típica de uma sociedade, como descreve Boris Fausto (1997), que vive um momento de “[...] passagem do sistema agrário-comercial para o sistema urbano-industrial” (p. 97). Com isto, acreditou-se que através de uma instrução pública bem dirigida seria possível atingirmos o desenvolvimento da nação, já que a educação era entendida como o mais forte e eficaz elemento do progresso. Como assinala Reis Filho (1981): “Acreditava-se que pelo domínio do conhecimento científico, pela posse das verdades reveladas pela ciência, formar-se-ia o homem perfeito e o cidadão completo” (p. 180).

Assim, as reformas na Primeira República, além de serem propostas inseridas no espírito liberal, sofreram, na década de 1920, influência dos movimentos chamados de “entusiasmo pela educação” e do “otimismo

pedagógico”⁹ que, de um modo geral, preocuparam-se em ampliar as oportunidades educacionais e renovar os métodos de ensino nos termos do movimento da Escola Nova.

Ao falarmos do cenário educacional antes da década de 1920 e de suas reformas, é prudente lembrarmos que até esse momento o ensino primário era um assunto de âmbito regional e estadual, fugindo a União a comprometer-se com o seu desenvolvimento, sendo essa uma discussão que será bastante enfatizada pelos Pioneiros da Educação Nova ao entenderem a necessidade de uma educação de qualidade para toda a nação. Autores como Antunha (1967), mostram que as reformas tiveram caráter de âmbito regional e estadual e apontam que o movimento de São Paulo contribuiu com a reflexão sobre a necessidade de se tornar a educação primária uma questão nacional, inclusive sob o ponto de vista da segurança do país e de suas instituições.

Romanelli (1978) oferece uma explicação plausível para a existência desse quadro até início dos anos 1930, nos seguintes termos:

[...] os fatores atuantes na organização e evolução do ensino, quais sejam o sistema econômico, a herança cultural, a demanda social de educação e sistema de poder permaneceram durante o período que antecedeu a década de 20, integrados na formação de um complexo sócio-econômico-político-cultural que fez com que a educação ofertada à população brasileira correspondesse às reais exigências da sociedade então existente (ROMANELLI, 1978, p. 45).

Isto se justifica, já que a demanda por recursos humanos, dada a manutenção do modelo econômico agrário-exportador, não fazia grandes exigências à organização escolar brasileira. Situação que, de acordo com Romanelli (1978), se agravava em razão de que a herança cultural havia sido criada a partir da importação de modelos provenientes da Europa; a estratificação social,

⁹ Jorge Nagle, em sua obra *Educação e Sociedade na Primeira República*, descreve o movimento de entusiasmo e o otimismo na educação que será abordada de forma mais detalhada ao longo da nossa discussão.

predominantemente dicotômica na época colonial, havia destinado à escola apenas parte da aristocracia ociosa.

É importante pontuarmos também que, nesse contexto, a demanda social de educação, mesmo quando englobou no seu perfil os estratos médios urbanos, procurou sempre na escola uma forma de adquirir e manter *status*, alimentando, além disso, um preconceito contra o trabalho que não fosse o intelectual. Desta forma, a função social da escola se configurou para fornecer os elementos que iriam preencher a demanda social e econômica do contexto em questão, configurando o quadro educacional que Getúlio Vargas encontrará ao assumir a Presidência da República.

Para entendermos alguns marcos da Revolução de 30, que orientarão as ações de Getúlio Vargas enquanto eixo explicativo para questões políticas e sociais, é preciso voltarmos às décadas iniciais do século XX, nas quais o ensino público apontava alguns problemas, tais como: alto índice de analfabetismo, desistência escolar e principalmente a inexistência de uma educação básica comum, que mais tarde se tornarão bandeiras de lutas dos signatários do *Manifesto* que objetivaram a organização do ensino em seus diversos níveis em prol da unicidade da educação por meio da criação de um Sistema Nacional de Ensino.

Durante a política denominada “café com leite” – que consistia na alternância entre mineiros e paulistas na administração do país – a economia brasileira, baseada no modelo agrário-exportador, girava basicamente em torno da venda de produtos primários – com destaque para o café – e na importação de produtos industrializados. Esse quadro se alterou com a eclosão da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e com a Revolução Russa (1917) exigindo que o país passasse por uma reorganização interna, já que a dificuldade para importar produtos industrializados impulsionou o Brasil a criar algumas fábricas. Somando-se a essa nova conjuntura, os acontecimentos citados contribuíram para uma efervescência social que se acentuou no decorrer da década de 1920 fazendo com que as oligarquias rurais encontrassem na educação esperanças de moralizar a nação, ou seja, por meio da difusão do ensino primário nasceu a

esperança de restabelecer a ordem do povo. (FAUSTO, 1990; ROMANELLI, 1978).¹⁰

Sobre esse contexto, Carvalho (1998), aponta que as mudanças no arranjo político ocasionaram um processo de alteração no cenário educacional, principalmente com o aparecimento dos profissionais da educação, no início da década de 1920, que pretendiam remodelar o sistema de ensino, entendendo que a educação fosse o remédio para os males da nação. Em 1924, com a fundação da ABE, que funcionou como um instrumento de difusão das ideias dos profissionais da educação, as discussões sobre a educação brasileira iniciaram um processo de longos e fervorosos debates que contribuíram para o projeto de reformulação da política educacional, colocada em pauta pelo *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*¹¹.

Romanelli (1978), diz que a revolução de 1930 influenciou as novas perspectivas educacionais, já que nesse contexto houve uma forte divulgação do pensamento de Dewey¹² e dos princípios liberais, principalmente com

¹⁰ As reformas educacionais ocorridas no início do século XX traziam como objetivo atender a formação de determinado modelo econômico, social e ideológico, preparando o trabalhador para atuar em diferentes setores de produção em busca de amenizar o cenário de guerras e crises mundiais, ou seja, a escolarização da população – valorizada nos diferentes projetos – atrelava os discursos educacionais à construção da nação buscando contribuir para o progresso do país e sua inserção no rol das nações civilizadas. Neste contexto, podemos dizer que a escola é apontada como redentora das mazelas sociais, econômicas e políticas.

¹¹ As discussões sobre os profissionais da Educação e a ABE serão abordadas no próximo tópico.

¹² John Dewey foi um expressivo filósofo e pedagogo norte-americano, nascido em outubro de 1859, em Burlington, uma pequena cidade agrícola do estado de Vermont, Nova Iorque, falecido em 01 de Junho de 1952. Em seu doutorado aprofundou os estudos sobre o filósofo Immanuel Kant e ao lecionar na universidade de Michigan entrou em contato com o filósofo William James, cujo livro *Princípios de Filosofia* o colocou em contato com o pragmatismo que o auxiliou a fundamentar uma crítica à filosofia tradicional baseada nos preceitos de Aristóteles e Platão. John Dewey defende a necessidade das crianças entrarem em contato com um pensamento reflexivo que leve os alunos a se comportarem enquanto cientistas, ou seja, encontrar problemas, elaborar hipóteses e tentar aplicá-las em busca de confirmar ou não suas teses. Para Dewey, o trabalho educativo assemelha-se ao trabalho científico: não havendo nada estabelecido e nada fixo, é um trabalho em que tudo se encontra em movimento. Desta forma, o trabalho educativo torna-se significativo quando os professores incentivam o pensamento reflexivo e faz com que os alunos aprendam realizando tarefas associadas aos conteúdos ensinados. Tendo como sua principal ideia a defesa da democracia e a liberdade de pensamento como instrumentos para desenvolvimento emocional e intelectual das crianças, Dewey acredita que a escola não tem a tarefa de adequação da criança à sociedade, pelo contrário, parte do princípio que a escola deve ser um espaço democrático que os leve à construção de consensos e decisões (CUNHA, 1998).

atuação de Anísio Teixeira no recém-criado Ministério da Educação no Rio de Janeiro. Carvalho (1998) contribui com o nosso entendimento ao dizer que no início do século XX aflorou no país a necessidade de modernizar a sociedade brasileira e a educação tornou-se palavra de ordem entre os intelectuais, que buscavam alfabetizar a população brasileira preparando-a para ao exercício da cidadania através do voto e também proporcionando à população uma formação cívica que garantisse a defesa da Nação.

Olhar para o século XX, sua conjuntura e as reformas que foram criadas e implantadas nos diferentes Estados, nos ajuda a compreender semelhanças na maneira de pensar e projetar a organização e o funcionamento da instituição escolar, assim como as possíveis bandeiras de lutas que serão incorporadas no *Manifesto de 1932*. Para tanto, apontaremos, de forma ilustrativa, algumas iniciativas que contribuíram com a nova configuração social, política e educacional realizadas por Getúlio Vargas durante sua chegada ao Palácio do Catete, no primeiro período da denominada “Era Vargas”, que vai de 1930 a 1937:

- Criação do Ministério da Educação e Saúde Pública;
- Reforma do Ensino Secundário e do Ensino Superior (1931), também conhecida como Reforma Francisco Campos, então Ministro de Estado da Educação e da Saúde Pública;
- Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova (1932);
- Constituição Federal de 1934 e Projetos de reforma educacional oriundos da sociedade civil

As iniciativas foram fundamentais para que no segundo período, que se inicia em 1937 e termina em 1946, fossem realizadas significativas reformas educacionais, por meio dos seguintes temas:

- Constituição Federal de 1937;
- Leis Orgânicas do Ensino;
- Organização do Ensino Técnico;

- O ensino primário e o Curso Normal,
- Constituição Federal de 1946.

Por meio das Reforma do Ensino Secundário e do Ensino Superior na década de 1930, o ministro da educação Francisco Campos traçou novos rumos para o ensino secundário e para o ensino superior. Com relação à organização do ensino secundário, mantinha-se o caráter preparatório para o curso superior, permitindo que o conteúdo curricular continuasse a serviço de uma elite intelectual, a qual pretendia formar.

Uma análise cautelosa dessa reforma aponta um certo descompasso entre a política de desenvolvimento nacional e a estratégia política adotada por Getúlio e pelo ministério da educação que, de acordo com Romanelli (1978), uma das possíveis justificativas é que a indicação de Francisco Campos para a pasta da Educação contou com forte apoio da Igreja Católica, com a liderança do intelectual Alceu de Amoroso Lima (Tristão de Ataíde), já que Vargas utilizou como recurso a aproximação e apoio do clero católico por meio de acordos como o fim do ensino laico, facilitando o retorno do ensino religioso católico, principalmente no ensino primário.

Outro dado interessante sobre a reforma encontra-se num relativo desinteresse na construção de um sistema nacional de educação pública (esta lacuna será incorporada no projeto político do manifesto de 1932), por isso deparamos com a escassez de propostas em relação ao ensino primário e à educação popular. Romanelli (1978) mostra que, por meio deste descuido, Francisco Campos se desloca das novas exigências educacionais colocadas pelo processo de industrialização que Vargas pretendia alavancar com a adoção de um modelo econômico do nacional-desenvolvimentismo. Pois, ao propor uma organização de ensino secundário que atendesse a uma pequena parcela da sociedade – ao estabelecer o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental com a duração de cinco anos e outro complementar, com dois anos de duração – o ensino se manteve com a mesma estrutura de classe: uma habilitação para o ingresso no ensino superior.

As aspirações republicanas de Vargas sobre a educação como propulsora do progresso, enquanto instrumento para a reconstrução nacional e a promoção social, depararam-se com o entrave em torno da estrutura e organização pedagógica, assim como encontraram entraves em relação aos modelos educacionais, pois, como foi apresentado, o liberalismo que se consubstanciou na Primeira República e se fez presente nas políticas educacionais ia de encontro ao conservadorismo predominante na ideologia educacional católica.

Essa conjuntura e a necessidade de mudança em prol de um projeto de desenvolvimento nacional contribuíram para que a Era Vargas ficasse conhecida como um período de incorporação de novos métodos de ensino, assim como de disputas de interesses de diferentes grupos, como os intelectuais liberais (pioneiros, representantes da proposta escolanovista) e os católicos, acompanhando o binômio conservadorismo *versus* mudança.

Em vista da fragilidade da burguesia, que se organizou no Estado em 1930, forçada a negociar e fazer concessões à Igreja Católica – instituição de resistência e disputa de poder no campo do debate educacional – essa classe acabou oscilando, em boa parte da década de 1930, entre posições democráticas e autoritárias, já que o grupo dos intelectuais católicos se posicionava contra os princípios laicos e advogava a favor da liberdade de ensino por meio do discurso de que os pais tinham o direito de optar pela escola de sua preferência, ou seja, uma educação católica.

Ao mesmo tempo, a nova classe dirigente também foi alvo das contradições e disputas de diferentes grupos internos. Nessas condições Vargas, embora almejando um projeto nacional-desenvolvimentista, manteve-se nos limites de uma “modernização capitalista conservadora” (WERNECK VIANNA, 1997, p. 13-14).

Para entendermos melhor os acontecimentos educacionais na década de 1930, faz-se necessário lembrar que este período estava imerso em contradições, oriundas da República Velha, no qual a burguesia não tinha um projeto de desenvolvimento nacional autônomo, pois predominava o caráter dependente de nossa economia (de capitais e das tecnologias estrangeiras).

Junto a essa dependência, a nossa nação convivia com a divisão entre as classes proprietárias no país: de um lado, estava presente a oligarquia ligada ao complexo agrário-exportador com os traços da burguesia ruralista conservadora¹³, de outro lado, o proletariado era insignificante (em um quadro de uma economia predominantemente ruralista/ agrário-exportadora), já que a própria burguesia industrial também era débil diante dos interesses das oligarquias. Do que se conclui que, ao mesmo tempo em que havia algumas tentativas de industrializar o país, essas tentativas atrelavam-se a uma produção pequena e com uma tecnologia atrasada, o que deixava o custo de produção alto.

O fato do urbano ter nascido do rural, e a economia industrial nascido da economia agrícola, acentuou o atraso produtivo e perpetuou um cenário de dependência impedindo grandes modificações: “[...] era o novo moderno se nutrindo do velho arcaico” (WERNECK VIANNA, 1997, p. 14). Essa discussão mostra que as classes em disputa se constituíram no bojo das lutas travadas por elas mesmas, ou seja, representavam uma fração dentro da mesma classe, contribuindo para que a “modernização” da sociedade brasileira mantivesse um caráter conservador. Com isso, o projeto de revolução de 1930 refletiu uma nação que, ao mesmo tempo em que se modificava, também conservava resquícios de uma velha estrutura, o que garantiu um caminho seguro para que ocorresse uma modernização conservadora no Brasil.

Desta forma, é possível notarmos que não só no âmbito educacional houve conflitos entre os liberais e católicos, mas que em todas as esferas (política, econômica, social e cultural) existiam disputas de interesses não apenas entre classes diferentes, mas também dentro das mesmas classes sociais. O que fez com que na República velha, e ao longo do governo Vargas, houvesse a necessidade de amenizar os conflitos ora entre burguesia agroindustrial e Igreja Católica, ora entre burguesia agrária não-exportadora, setores urbanos emergentes e diversos outros grupos.

¹³ Temos um exemplo de burguesia dócil com os ditames do imperialismo e, ao mesmo tempo, ríspida em relação às leis trabalhadoras. Florestan Fernandes (1960) analisou o fenômeno denominando-o de dupla super exploração, pois a burguesia ao repartir a mais valia com os países estrangeiros, repassa a exploração para sua classe trabalhadora.

Vimos que a fragilidade das frações burguesas foi um dos motivos das alianças, concessões e disputas que compuseram o contexto de 1930. Posto isto, é possível compreendermos que o grupo dos intelectuais liberais, (que expressava os setores urbanos e industriais) não era monolítico e muito menos fechado em torno dos debates educacionais, apresentando inúmeras oscilações entre posições democráticas e autoritárias. Veremos, neste e nos demais capítulos, que os liberais se posicionaram na defesa da escola pública, única, comum, obrigatória e gratuita no *Manifesto de 1932*, enquanto o grupo dos intelectuais católicos se manteve na oposição a essa bandeira.

Foi também mediante este cenário de disputas e concessões que ocorreram discussões e lutas que possibilitaram a ampliação da visão sobre o fenômeno educacional brasileiro iniciada no âmbito da Associação Brasileira de Educação (ABE)¹⁴ e ampliada pelos Pioneiros da Educação em 1932. Embora as reformas e a conjuntura social, política e econômica refletissem a necessidade de mudanças, a configuração das forças sociais em jogo, por ser bastante complexa, fez com que o quadro de disputas entre as forças sociais por hegemonia se mantivesse. Em contrapartida, a educação brasileira que necessitava aprofundar as reformas iniciadas na década de vinte, conviveu também, na década de trinta, com intensos debates e disputas, principalmente no que diz respeito à volta do ensino religioso às escolas públicas.

Para dar sequência em nossa discussão e apresentarmos as tramas entre as novas ideias e a disputa pela conservação, mostraremos que, desde a década anterior, a Igreja Católica buscava uma aproximação tanto com o Estado quanto com Roma – isso possibilitou que a instituição se tornasse a principal representante dos colégios secundários existentes no país – por meio de ações que visavam a disseminação e fortalecimento do pensamento católico. Apresentaremos este debate juntamente com as discussões sobre a ABE em que Marta Carvalho (1998) afirma que as propostas de mudanças estavam atreladas a um sentido de repolitização da nação.

¹⁴ A instituição foi criada na década de 1920 e que congregava educadores de diferentes matizes. Abordaremos essa temática de forma mais aprofundada ao longo deste capítulo.

1.2 ABE: contexto, disputas e o despertar do Manifesto de 1932

Como mostrado no item anterior, a década de 1920 foi um período de conflitos e tentativas de conciliações, tendo como exemplo a crise do governo oligárquico, as revoltas operárias, os movimentos em prol de uma cultura nacional (Semana da Arte Moderna), conflitos urbanos oriundos da migração, reivindicação dos direitos da classe trabalhadora e outros mais.

O cenário de descontentamento com a oligarquia e seus direcionamentos passa a ser visto como entrave a um projeto de desenvolvimento e de modernização da nação. Estes conflitos atingiram também o cenário educacional, pois o projeto de educação a serviço do desenvolvimento da nação necessitava de novos arranjos, novas concepções de educação, organização e implantação de novos métodos de ensino.

Monarcha (2009, p.68), ao apontar algumas desilusões com a proclamação da república, diz que os reformadores se demonstravam sumariamente dispostos a medrar o Espírito Novo. Assim, enquanto sujeitos do discurso sobre a regeneração da República - que se encontrava em ruínas e se deparava com uma acentuada ignorância de um povo que tinha sido esquecido – buscavam encontrar explicações e soluções para o cenário conjuntural, tentando minimizar a separação e distinção entre o velho e o novo, entre o antigo e o moderno.

Toda a crise que girava em torno da dicotomia de um país agrário rumo à industrialização repercutiu intensamente na educação brasileira, travando discussões e debates em torno da precariedade da educação, da organização escolar, métodos e processos de ensino, fazendo com que, até a década de 1930, os discursos políticos sobre a educação fossem acompanhados de poucas inovações pedagógicas¹⁵ e um vínculo estreito com o ideário liberal republicano de transformação social que se pretendia atingir pela via da educação.

¹⁵ Podemos apontar o método intuitivo no Brasil como uma estratégia de modificação e de modernização dos métodos de ensino no nosso país. Benjamim Constant apresentou algumas ideias de modernização na reforma da instrução primária decretada em 1891. O país contou com

Lourenço Filho (1927), ao contextualizar o Brasil no início do século XX, diz que a educação não pode permanecer esquecida. O autor argumenta contra a incoerência política e a desordem social que assombrava o período, assim como reafirma o seu discurso de que a escola necessita ser nacionalizadora, integrando o estrangeiro (povo que estava esquecido; abandonado) e dotando-os do poder da cura contra a ignorância e os demais males que atingem a nação.

Assim, a crença de que a educação promoveria a modernização e ao mesmo tempo alcançaríamos um controle social tornava-se uma proposta distante, até o momento em que a sociedade se viu ameaçada pela parcela da população que se encontrava à margem do sistema de produção. Com isso, a questão do analfabetismo mobilizou diversas instituições como a Liga Nacionalista¹⁶, que fazia campanhas de alfabetização ligadas às campanhas de alistamento eleitoral, entendendo a necessidade de preparar a sociedade improdutiva, instruí-la e ao mesmo tempo formar os cidadãos para as necessidades da modernidade.

A missão da escola de moldar o novo cidadão, formar o trabalhador útil à sociedade e fornecer-lhe instrução, fomentou vários debates, os quais propiciaram que, nos anos 20, a Associação Brasileira de Educação (ABE) - sob inspiração de Heitor Lyra da Silva - reunisse educadores, médicos, advogados, engenheiros e outros profissionais para aglutinar os esforços sobre a educação

algumas reformas em pontos isolados no seu território - no Rio de Janeiro no final do século XIX, em alguns estabelecimentos de ensino, nos deparamos com a aplicação do método intuitivo. Leôncio de Carvalho apresentou um ar de modernidade ao ter preconizado na legislação educacional brasileira a “lição de coisas”, mediante o decreto de 19/04/1879. Tivemos também a criação dos jardins-de-infância em 1875 idealizado por Menezes Vieira, que se baseou em Pestalozzi e Froebel. E também temos a ação de Ruy Barbosa, que traduziu o “Manual Primeiras Lições de Coisas de ensino elementar” para o idioma do nosso país em 1886, através da Imprensa Nacional no Rio de Janeiro. Para saber mais consultar HILSDORF, 2006; VALDEMARIN, 2004.

¹⁶ A Liga de Defesa Nacional fundada no Rio de Janeiro, em 7 de setembro de 1916, por iniciativa de Olavo Bilac, Pedro Lessa e Miguel Calmon, apresentava-se como organização independente de quaisquer vínculos políticos, religiosos ou filosóficos, tendo por intuito maior congregar os brasileiros de todas as classes para a edificação da pátria, ou seja, almejavam à ampliação do número de cidadãos votantes. A organização tinha a pretensão de inculcar nos brasileiros uma noção comum de cidadania e identidade, assim como de moldar os imigrantes aos padrões republicanos. Com isso, podemos dizer que a Liga buscava modelar os sujeitos ainda impregnados por valores monárquicos às novas demandas sociais.

brasileira, no intuito de promover, através de campanhas educacionais, uma reforma na mentalidade das elites.

Porém, veremos que as propostas de renovação educacional apresentadas pela ABE eram pautadas numa visão conservadora da sociedade que se preocupa com o controle e a moldagem social. É sob esta ótica que, de acordo com Carvalho (1998), os debates travados nesta associação refletiam os conflitos entre os liberais e católicos, assim como apresentava uma proposta de Escola Nova constituída em normas de higiene e racionalidade para o trabalho, além dos sentimentos nacionalistas. Sobre a atuação da ABE Monarcha acrescenta que:

[...] menos uma associação classista e mais uma frente de combate em prol do 'Brasil novo', a ABE aglomerava expoentes da intelligentsia originária de várias regiões do país e desejosos de interferir na elaboração de políticas nacionais e reorientá-las, mediante defesa de intervenção do poder do Estado no âmbito da coisa pública e (privada). (MONARCHA, 2009, p.71-72)

Desta forma, é necessário entender que a Associação Brasileira de Educação (ABE) foi, entre os anos 1920 e 1930, palco de discussões e de organização do chamado movimento de renovação educacional no Brasil que aglutinou na década de 1920 a campanha pela “causa cívico-educacional”¹⁷, e já na década de 1930 refletia os debates de grupos de educadores e suas lutas pelo controle do aparelho escolar numa conjuntura de crescimento do aparato estatal e de disputa por hegemonia política, econômica e cultural - disputas essas que perpassam o nosso objeto de estudos, qual seja, as ideias de marxistas e liberais em prol da modernidade¹⁸.

¹⁷ A “causa cívica de redenção nacional” reconhece a importância da educação e também o papel da educação para o desenvolvimento da nação.

¹⁸ Em nossa tese mostraremos que a luta travada entre liberais e marxistas no que diz respeito à escola pública será esmaecida na década de 1930 em prol da modernidade da nação. Já os católicos realizam algumas incorporações didático-pedagógicas em relação aos ideais da Escola Nova, mantendo-se no campo de oposição política, no que diz respeito à verba destinada à escola pública.

Carvalho (1998) mostra que, ante o projeto de construção nacional, as propostas escolanovistas se mostraram eficientes para a constituição de um povo adequado ao desenvolvimento da nação. A escola nova, no início do século XX, representava o novo, os valores e aspirações da modernidade. Assim, enquanto uma proposta apoiada nas aspirações da ciência, da psicologia da criança e da escola ativa, foi ganhando força e adesão dos intelectuais, em detrimento da educação clássica fundamentada nos princípios da instrução educativa, pautada na passividade dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem.

Junto com as campanhas em prol das escolas estatais e laicas, o ideário da escola nova atendia aos preceitos da doutrina liberal e da visão de mundo burguesa, constituindo-se enquanto uma proposta capaz de levar a nação ao progresso. A Escola Nova foi crescendo como um movimento de renovação do ensino, principalmente após a iniciativa de Decroly e Ferrière, que no ano de 1921 promoveram a criação da *Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle*, que contribuiu com a divulgação das diretrizes da escola nova por meio de encontros, congressos e conferências.

No Brasil, em um contexto de mudanças econômicas acompanhadas de desordens nos aspectos políticos e sociais, o terreno ficou propício para mudanças no ponto de vista intelectual brasileiro. As ideias da Escola Nova apareceram no ano de 1882, com Rui Barbosa, e depois afloraram com mais vigor por meio das figuras de Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. (MONARCHA, 2009).

Dessa forma, o ideário da Escola Nova se apresentou em sintonia com o projeto de construção de uma sociedade “democrática”, que levasse em consideração suas diversidades, respeitasse a individualidade dos sujeitos, assim como contribuísse para inserção e participação do sujeito em uma sociedade em pleno processo de transformação. Assim, veremos que este ideário, por representar o projeto de modernização da nação, se tornou imperativo pedagógico no documento do Manifesto de 1932.

Mesmo diante de projetos de modernização e reformas, os católicos e os pioneiros se mantêm enquanto dois grupos rivais que se antagonizam na luta

pelo controle do aparelho escolar. Ao mesmo tempo em que se construía uma imagem do Estado enquanto um aparelho reconstrutor, orientador, articulador e condutor da realidade política, cultural, econômica e social da nação, os católicos rejeitavam esta imagem do Estado enquanto órgão onipotente, principalmente em relação às questões referentes à instrução pública.

Assim, as aspirações da escola única como dever do Estado e a questão da laicidade do ensino fomentavam a raiva dos adversários católicos. Com a República, em 1889, e a separação formal entre a Igreja e o Estado, a organização eclesiástica brasileira foi obrigada a recompor-se em novos patamares, para rapidamente criar os mecanismos necessários para ocupar os aparelhos ideológicos do Estado, em particular o escolar:

Ademais, a educação fora laicizada, a religião fora eliminada dos currículos, e os governos federal e estaduais, estavam proibidos de subvencionar escolas religiosas. Nada disso, entretanto, impediu que a prestação de serviços educacionais para elites passasse a constituir a diretriz-mor da política expansionista seguida pela organização eclesiástica. (MICELI, 1988, p. 23).

A Laicidade torna-se uma questão polêmica, já que reforçava a ideia de ruptura dos renovadores com a ordem tradicional, assim como contribuía para que o monopólio das ideias pedagógicas pelos católicos fosse enfraquecido, uma vez que a perspectiva de gratuidade e obrigatoriedade do ensino vinculou-se ao Estado, que passaria a ser a única instância em condições de assumir sua extensão.

No Estado Novo (1937-1945), a questão principal no cenário educacional era ganhar a adesão de professores e técnicos em relação aos preceitos pedagógicos, capazes de fazer da escola um instrumento eficaz de “organização nacional através da organização da cultura”. Nessa lógica, as propostas escolanovistas foram entendidas pelos liberais como mais adequadas em relação aos projetos de intervenção escolar e a formação de uma nova nação.

Ao falar sobre os desafios do contexto, Fernando de Azevedo (1958b) diz que era necessário homens novos para tempos novos e ideias novas para a educação. De acordo com o autor, é preciso aplicar as medidas mais apropriadas para que a educação responda positivamente aos ideais sociais. Assim, os princípios da Escola Nova não podiam ficar estranhos aos educadores brasileiros que, ao despertar para a ideia nacionalista, entenderam que a preocupação com a educação podia ser interpretada como a manifestação do desejo de construir uma unidade fundamental para a nação. Para o autor, pensar em uma nova concepção educacional seria uma forma de assegurar a coesão política e consolidar a composição étnica homogênea do brasileiro, um meio de ajustar os homens às condições e valores da vida moderna, determinados na sua finalidade: civilizar.

Obtendo o controle da Associação Brasileira de Educação (ABE), os “pioneiros” tiveram, na década de 1930, a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* como uma das estratégias para divulgação dos pressupostos da Escola Nova. Na ABE, os pioneiros privilegiaram atuar no debate legislativo, de modo a garantir, do ponto de vista da estruturação formal do sistema nacional de ensino, a constituição de uma escola única - pública, leiga e gratuita. Foram reformadores do aparelho escolar, ocupando cargos de Diretores dos sistemas de ensino público, ou na qualidade de intelectuais individualmente, que também se destacaram na difusão dos preceitos do escolanovismo (CARVALHO, 1998).

Os reformadores defendiam uma proposta pedagógica com base em conceitos de progresso e desenvolvimento. Para Fernando de Azevedo (1958b), ao traçar uma proposta de progresso, a mesma incute uma concepção de formação das mentalidades e determina uma definição sobre o papel da escola na sociedade. Nessa sintonia, o manifesto apresenta uma crítica à educação tradicional como verbalista e dirigida a uma classe social economicamente privilegiada, presa aos interesses de classe. Para ele era fundamental que a educação deixasse de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um caráter biológico.

Ameaçados com a interferência e o monopólio do Estado nas questões educacionais, os católicos viam na laicidade, na coeducação e no discurso em defesa da hierarquia democrática sobreposta à hierarquia de capacidade uma afronta aos princípios que defendiam em favor da educação católica. Porém, a oposição dos católicos em relação a esses princípios foi enfraquecida diante do discurso de se estabelecer uma nova educação para um novo homem e para uma nova sociedade.

No período de 1910 a 1930, a questão do atraso do país, em termos de desenvolvimento e civilidade em relação às nações capitalistas mais desenvolvidas, trouxe à tona debates sobre a relação entre o Estado, a Nação e a Educação. Esses debates acompanharam os medos e desafios conjunturais tanto no cenário internacional como no nacional: o mundo atravessava grandes mudanças de ordem política, econômica e ideológica, pois o mapa geopolítico foi modificado após a Primeira Guerra Mundial e os Estados Unidos assumiram a hegemonia e a dominação econômica e política. Essas modificações foram acompanhadas de desconfiança e preocupação entre os políticos e intelectuais capitalistas em relação à influência marxista, fato esse que contribuiu para que muitos aderissem a ideologias conservadoras ou autoritárias, apoiando-se em regimes de caráter fascista e nazista.

No Brasil, com o declínio das oligarquias e a consolidação da burguesia industrial¹⁹ e do operariado nacional, juntamente com as modificações operadas

¹⁹ Nos anos de 1930, com a criação do Ministério de Negócios da Educação e Saúde Pública, estruturou-se a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico no país. Ligada a essa proposta teve atuação importante nas décadas de 1930 e 1940 a Revista do Instituto de Organização Racional do Trabalho – IDORT, órgão representante da burguesia industrial brasileira, que não mediu esforços para aglutinar propostas de “cientificação do trabalho” com objetivo de melhorar a produção nacional. De acordo com Batista (2015), o debate em torno da educação profissional já estava colocado no país no início do século XX, porém é a partir de 1930 que ele se acentua por meio da organização dos industriais no CIESP (Centro das Indústrias do Estado de São Paulo) e com a criação do IDORT na década em 1931. Na década de 1940, a proposta de reorganização do ensino profissional no Brasil contou com apoio do Estado; no período do Estado Novo (1937-1945) os industriais conseguiram regulamentar as propostas de ensino profissional a partir da reforma Capanema (1942), conhecida também como Leis Orgânicas do Ensino. A reforma estruturou o ensino profissional, reformulou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI. O público alvo para receber a formação profissional técnica era a classe desfavorecida, desse modo, os representantes da burguesia industrial movimentaram-se em torno de ações práticas trabalhando para a construção ideológica

na estrutura econômica do país - as quais foram evidenciadas e acentuadas com a industrialização –, houve alguns conflitos e adversidades, no interior da classe dominante, que contribuíram na definição dos diversos projetos de nação.

Nesse contexto, os pensadores católicos brasileiros entendiam esse momento como oportuno para exporem sua crítica em relação ao liberalismo e ao positivismo que vinham sendo difundidos em nosso país. Por iniciativa do Arcebispo de Olinda Dom Sebastião Leme, os católicos brasileiros evidenciaram sua participação concreta na vida política.

Sebastião Leme fundou a Confederação das Associações Católicas (1922) e promoveu a criação do Centro Don Vital (1922) e da revista A Ordem (1921), sob a orientação de Jackson de Figueiredo, com o objetivo de exercer influência na sociedade brasileira e alcançar maior expressividade e atuação dos católicos na vida do país. No ano de 1925, juntamente com Jackson de

de um novo perfil de trabalhador – bom e dócil. Para tanto, a burguesia industrial articulou-se na política, no governo e contou com o apoio do Estado defendendo a implementação da indústria moderna brasileira. Com isso, a revista do IDORT se tornou um importante veículo para a burguesia divulgar suas ideias e disseminar suas propostas, ou seja, propagar as concepções que faziam-se necessárias para formação ideológica e técnica do trabalhador o qual assumiria a responsabilidade de atingir a modernização industrial e o desenvolvimento econômico de um país que buscava emergir pós crise do capitalismo mundial de 1929. Batista (2015), explicita que esse projeto de educação profissional teve como expoente Roberto Mange e Lourenço Filho, além de contar com o apoio de Fernando Azevedo e Noemy da Silveira Rudorfer. Ao realizar esse apontamento, o autor conduz o leitor ao entendimento de que os signatários - ao apoiarem a concepção do IDORT e a sua defesa de estruturação da sociedade racional contemplada pelo discurso de formação técnica e eficiente do trabalhador atrelada a um projeto de sociedade harmônica e preparada para competitividade - estenderiam esses princípios que veiculava a modernização industrial, empregabilidade e formação para o trabalho, ao Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. A constatação apresentada por Batista (2015) suscita pontos a serem investigadas sobre a aproximação de alguns signatários do Manifesto de 1932 aos ideais divulgados pelo IDORT, já que Fernando de Azevedo implantou uma reforma no Distrito Federal que introduzia a formação profissional atendendo uma necessidade apontada por Roberto Mange – ao ser entrevistado no Inquérito sobre a educação pública em São Paulo – em que sinalizava a necessidade da formação profissional dos trabalhadores. Ao mesmo tempo, a concepção de “escola do trabalho” defendida pelo movimento renovador deixava claro que não se pretendia fazer do homem um instrumento, exclusivamente, adequado à produção material.(MANIFESTO, 1932, p. 192). Nesse sentido, reconhecemos os embates, mas neste estudo nos centramos nos elementos de universalização e modernização da Educação que levaram os liberais e a esquerda se unirem em torno da política educacional proposta nos Manifestos de 1932 e 1959.

Figueiredo, Dom Sebastião lutou para introduzir duas modificações na Constituição: a instituição da obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas públicas e o reconhecimento oficial do catolicismo como religião da maioria dos brasileiros, porém as propostas foram rejeitadas.

Tanto no cenário internacional quanto no nacional, a modernização da economia buscava se consolidar por meio da intervenção de um Estado que se preocupava em implementar um parque industrial autônomo e sustentador de sua própria economia. Em contrapartida, o capitalismo vivia um momento de crise provocada pelo colapso das especulações financeiras e a quebra da Bolsa de Nova Iorque em 1929. Porém, indiferente a essas questões, no Brasil, o governo oligárquico manteve a nação sob um regime econômico agroexportador, fazendo com que a economia brasileira sofresse graves oscilações em seu desempenho. Além de causar grande descontentamento de boa parte da nação, a postura da oligarquia contribuiu para seu enfraquecimento e sua consequente crise.

Diante deste quadro, Washington Luís (presidente paulista) apoia a candidatura de Júlio Prestes, também paulista, rompendo com o antigo arranjo da Política do Café com Leite, em que os latifundiários mineiros e paulistas se alternariam no mandato presidencial. Como reação à candidatura de Júlio Prestes, um grupo de oligarquias dissidentes – principalmente de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraíba – criou a chapa eleitoral conhecida como Aliança Liberal, que foi encabeçada por Getúlio Vargas e tinha como suas principais bandeiras a defesa da instituição do voto secreto, o estabelecimento de uma legislação trabalhista e o desenvolvimento da indústria nacional.

Mesmo diante das promessas de medidas reformistas, Getúlio Vargas perde para Julio Prestes, mas um golpe é armado e Getúlio Vargas e seus aliados iniciam em novembro de 1930 a chamada Era Vargas. Nesse contexto, os católicos entram em cena, pois diante da recusa de Washington Luís em afastar-se do cargo, Dom Sebastião Leme - que em 1930 foi elevado a Cardeal e assumiu a Arquidiocese do Rio de Janeiro e o papel de intermediário entre os chefes militares e o presidente, garantindo, inclusive, a integridade física do presidente.

Ao abordar esta temática, Beozzo (1986) diz que Sebastião Leme utilizou inúmeros pretextos para conseguir aproximar-se de Vargas com a finalidade de obter concessões à Igreja. E em 1933, com o início do processo de reconstitucionalização do país, Sebastião Leme organizou e dirigiu a Liga Eleitoral Católica (LEC); uma associação civil de âmbito nacional que objetivava apoiar os candidatos de diversos partidos nas eleições para a Assembleia Nacional Constituinte, desde que os mesmos concordassem com o seu programa.

Desta forma, a Revolução de 1930 foi recebida com certo entusiasmo pelos católicos, porque significava o fim de um regime que havia separado a Igreja do Estado. Assim, as relações de cordialidade aumentam constantemente entre Igreja e governo, a ponto dos católicos passarem a intervir diretamente na política por meio da Liga Eleitoral Católica - órgão que deveria ser somente consultivo, mas que no Ceará se transforma em partido político (CARONE, 1976, p. 13).

Conforme Vargas abria espaço para o fortalecimento e expressividade da Igreja, Dom Sebastião Leme fomentava campanhas contra os reformistas - principalmente contra Anísio Teixeira que estava à frente da Secretaria da Educação do Distrito Federal - por alinharem-se ao movimento em prol da Escola Nova e da defesa de um ensino público gratuito e laico, já que esses princípios estavam na contramão do projeto educacional da Igreja.

Com a instalação da ditadura do Estado Novo, no mês de novembro de 1937, Dom Sebastião Leme tentou evitar manifestações do clero para não colocar em risco as relações entre Estado e Igreja; nesse contexto a Igreja cedia às intervenções do Estado em relação às questões educacionais e, ao mesmo tempo, era beneficiada pela manutenção, na Constituição de 1937, das chamadas “emendas religiosas” que haviam sido aprovadas na Constituinte de 1934. A relação amistosa e diplomática entre a Igreja e o Governo contribuiu para que o projeto de criação de uma universidade católica, a Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro, fosse concretizado em 1941, antes do falecimento de Dom Sebastião Leme ocorrido em 1942.

Outra figura católica emblemática nesse contexto é Alceu Amoroso Lima²⁰ - que adotou o pseudônimo Tristão de Ataíde ao se tornar crítico no “*O Jornal*” em 1919 – tendo expressiva atuação durante os primeiros anos do governo de Vargas, pois era amigo do Ministro de Educação, Francisco Campos, o que lhe permitiu influenciar a política educacional, indicando vários colegas católicos para ocupar cargos no governo e, por meio do Decreto de abril de 1931, institucionalizando o ensino de religião facultativo na rede escolar pública.

As publicações de Alceu visavam orientar os seguidores do catolicismo a respeito da função filosófica da pedagogia católica e sua relação com a formação do “ser nacional”. Na introdução da obra “*Debates Pedagógicos*”, publicada em 1931, Alceu manifesta sua opinião a respeito da Revolução de 1930 e afirma que é necessário recuperar o “espírito humano” na formação da nacionalidade brasileira:

Quando as grandes figuras da revolução política de Outubro começam a dar o seu testemunho sobre os factos, – também nós, adversário dos princípios revolucionários como elementos de progresso social, devíamos o nosso depoimento sobre a única revolução que defendemos – a revolução espiritual (LIMA, 1931, p.l).

Seus apontamentos mostram que o Estado não deve proporcionar apenas uma unidade jurídica e política, mas deve considerar atentamente aqueles laços fundamentais que consistem na unidade espiritual da nação, pois considera que a dispersão espiritual é a principal responsável pelos vários processos dissolutivos da identidade nacional.

Alceu Amoroso descreve que a revolução espiritual se diferencia do movimento constituído por liberais e conservadores católicos que apoiaram a

²⁰ Alceu Amoroso Lima travou com Jackson de Figueiredo um produtivo debate após a publicação da obra *Ensaio Afonso Arinos*, em 1922. Destes diálogos decorreu sua conversão ao catolicismo em 1928 e, a partir de então, publica obras de cunho religioso que contribuíram com o pensamento sobre a Sociologia Cristã, ao abordar temáticas como: cristianismo e história, cristianismo e democracia, apostolado leigo, economia e humanismo, inteligência e ação. As obras que foram publicadas e a sua conversão ao catolicismo fizeram com que Alceu Amoroso Lima se tornasse um líder da renovação católica no Brasil. Para saber mais sobre o autor, recomenda-se a leitura: CORRESPONDÊNCIA entre Alceu Amoroso Lima e Jackson de Figueiredo. Tomos; II. Rio de Janeiro: ABL, 1995; LIMA, Alceu Amoroso. **Debates Pedagógicos**. Schmidt, Rio de Janeiro 1931.

Revolução: “[...] não estamos dispostos a ceder, senão à força, os direitos do Espírito à formação da nacionalidade brasileira” (LIMA, 1931, p. I).

Por meio de seus dizeres, havia uma tentativa de esboçar uma crítica aos liberais que propunham a modernização do país:

Se a Revolução de Outubro collocou o Brasil em *disponibilidade*, da mesma fôrma que os dez annos de luctas políticas, sociaes e literárias que a precederam, tinham-n’o feito cahir em si, como nação que despe os falsos ouropeis com que a vestiam – o momento que vivemos é talvez o mais grave que já tenha atravessado a nossa terra. Pois a lucta que se trava em fôrmas por vezes disfarçadas, em nossas plagas, é a mesma que divide de modo patente toda a civilização moderna (LIMA, 1931, p. I-II).

Posta essa discussão, o autor faz um apelo aos valores do passado, manifestando que somente a formação católica permitiria que os brasileiros entendessem a importância da vida espiritual e valorizassem o papel da família. Reconhece também que a luta da recuperação do espaço político da Igreja ainda não havia terminado, pelo contrário, havia muito para se conquistar.

Alceu Amoroso Lima comemora o fato de que, durante o Governo, restabeleceu nas escolas públicas o ensino religioso, mas salientava que era necessária a atuação direta dos militantes católicos para conseguir que a doutrina cristã fosse abraçada pelo povo brasileiro. Ele elogia também a atuação do Ministro de Educação, Francisco Campos, por ter contribuído com a promulgação do Decreto que assegurava o ensino religioso e que promovia o início de uma revolução espiritual, que se diferenciava da revolução materialista, e do laicismo democrático, próprios do Estado burguês liberal.

Para Alceu Amoroso Lima, o liberalismo brasileiro contaminou as consciências brasileiras, e o “modernismo agnóstico” dos renovadores da Escola Nova não passaria de uma mera imitação das propostas pedagógicas estrangeiras que constituíam uma ameaça à pedagogia nacional. Na mesma direção, ele não perdia oportunidade de criticar a concepção positivista que centrava o conhecimento na evolução das ciências.

Com isso, as páginas iniciais do livro “Debates Pedagógicos” mostram a necessidade de traçar uma defesa em relação à apologia do moderno “por

aquelles que partem do postulado evolucionista do século passado, e da repulsão do moderno, por aquelles que não distinguiram ainda, bem claramente o que devemos defender como eterno no passado e o que devemos eliminar como ephemero” (LIMA, 1931, p. VII).

Em sua obra fica clara a denúncia de que o laicismo separou a instrução da educação. E havia restado à escola somente se ocupar de instruir os indivíduos, deixando de lado a educação e a formação humana. Para ele, a pedagogia laica e liberal resultou numa desnaturalização do sentido humanista da educação.

Assim, restava à pedagogia católica restaurar o humanismo educativo, mediante a doutrina cristã, que daria “[...] à pedagogia oficial uma finalidade que hoje não possui” (LIMA, 1931, p. X).

Em seu ideal pedagógico católico entende-se o individuo como fim e a sociedade como meio. Concepção essa que se diferencia da pedagogia moderna, pois, de acordo com Lima (1931), ela coloca o centro na sociedade, sendo essa entendida como superior à personalidade.

A exposição de Lima contribui para entendermos que o primado que a pedagogia católica procura instaurar lhe autoriza adjectivá-la como uma pedagogia integral. Pois o fato de compreender a sociedade como um órgão ao serviço da pessoa humana a predispõe a acolher uma concepção que reconhece na formação teológica pontos válidos e fundamentais de partida para o crescimento tanto intelectual quanto interpessoal (LIMA, 1931, p. X, à XII).

Alceu Amoroso Lima diz que a reintrodução do ensino religioso no quadro educacional brasileiro é um primeiro passo rumo à dissolução dos inúmeros preconceitos que a classe política brasileira nutriu em relação ao pensamento católico, o que não permitiu a compreensão de que o verdadeiro propósito da educação católica é proporcionar uma sólida formação da pessoa considerada na sua realidade integral:

Estudava-se muito, mas estudava-se em quantidade. Sentia-se que tudo aquillo que ali estava eram as pedras soltas de uma construção, à qual faltava porém a argamassa. Nem mesmo a innocua cadeira de educação cívica, creada alguns annos mais tarde, fôra ainda introduzida. Vivíamos sob o regime do

absolutismo laicista, segundo o qual ao Estado cabia apenas dar instrução, ficando a educação entregue ao arbítrio de cada um. (LIMA, 1931, p. 69-70).

Assim, o caráter último da pedagogia deve se opor “ao naturalismo pedagógico, em suas inúmeras modalidades modernas. Cabendo à Família, à Igreja e ao Estado”, a organização do ensino e da educação nacional. Deixa-se claro que se deve preservar o direito de precedência para a família e a Igreja, consideradas respectivamente instituições natural e sobrenatural sobre o Estado (SAVIANI, 2007, p. 257-258).

O pensamento pedagógico de Alceu Amoroso Lima é coerente com as concepções religiosas próprias da filosofia espiritualista, propondo a recuperação da religiosidade humana e o respeito à formação integral da pessoa. Seu pensamento contribuiu para que a intervenção da Igreja nos anos de 1930 fosse dinâmica, proporcionando que em 1933 fosse criada a Liga Eleitoral Católica para incentivar a participação dos católicos na vida política, gerando também a sua nomeação como Secretário Geral, com o objetivo de que a instituição participasse ativamente na elaboração da Constituinte de 1934, com representação política, para defender os princípios da moral católica.

Em 1934, com a fundação da Ação Católica - que tinha como missão ressacralizar a vida social e as instituições – acreditava-se que a sociedade brasileira estava em declínio, tanto do ponto de vista religioso como moral, e que era necessário retornar aos princípios cristãos. A Igreja, em busca de controlar parte dos setores operários, apoiou a política social implantada por Vargas. Porém, o golpe de 10 de dezembro de 1937 modificou as relações cordiais existentes entre a Igreja e o governo de Vargas, que até então havia mantido boa relação com a instituição eclesial, iniciando um processo autoritário, que exigia da Igreja obediência ao Estado.

Sobre essa questão, Carone (1976) descreve que foram quebrados os acordos estabelecidos durante os primeiros anos da gestão do Governo Provisório. Alguns membros da Igreja – especialmente aqueles que estavam ligados à tendência integralista – tentaram se opor ao regime, porém não tiveram sucesso. Assim, a instituição deixou sua atitude crítica e acabou acatando as

determinações da ditadura. Posteriormente, se recuperou a relação cordial entre Igreja e Estado, que teve seu momento mais importante durante o congresso Eucarístico de São Paulo, em 1942.

Posto isso ficam compreensíveis os motivos pelos quais, entre os anos de 1931 e 1937, foram realizados vários eventos para debater o papel e o fim da educação no país, trazendo à tona os motivos pelos quais a Igreja restabeleceu seu papel com o Governo e reconquistou expressividade nas questões educacionais. Como afirma Luis Antonio Cunha, nesses debates sobre o papel e o fim da educação:

[...] duas orientações se conflitavam. Uma era já tradicional, representada pelos educadores católicos, que defendiam a educação subordinada à doutrina (católica), a educação em separado, e, portanto, diferenciada para o sexo masculino e feminino, o ensino particular a responsabilidade da família quanto à educação, etc. Outra era representada pelos educadores influenciados pelas “idéias novas” e que defendiam a laicidade, a co-educação, a gratuidade, a responsabilidade pública em educação, etc. (CUNHA, 1980, p. 205)

Vimos então que durante o Governo Provisório, os católicos contribuíram com a definição da política educacional. Carvalho (1998) considera que, embora existissem as disputas entre católicos e renovadores, os dois grupos coincidiam a respeito do objetivo da educação: a formação da nacionalidade. Este projeto de país era nitidamente elitista porque concebia a construção da nação a partir da educação da cidadania e não se discutia a base material capitalista. Na verdade, o que estava em discussão era o controle do aparelho educacional, o propósito era obter a adesão dos professores para assegurar a organização nacional, mediante a organização da cultura.

Consideramos que, antes de nos aprofundarmos nos conflitos internos presentes dentro da ABE, faz-se necessário apresentarmos, mesmo que sucintamente, os diferentes olhares em relação aos debates políticos e educacionais que perpassaram as análises dos problemas educacionais na primeira metade do século XX, ou seja, é fundamental mostrarmos que não há

uma visão hegemônica sobre a relação educação e sociedade brasileira, principalmente no que se refere à educação escolar sob a ótica do entusiasmo pela educação e, principalmente, à passagem deste para o otimismo escolar, onde se realiza o movimento escolanovista no Brasil.

Nagle (1974), diz que o movimento escolanovista no Brasil deslocou a educação da esfera política, centrando as discussões na inteligibilidade e na atuação dos especialistas da educação. Já Carvalho (1998) aponta que para compreender o aparecimento do entusiasmo pela educação e sua transformação em otimismo pedagógico não podemos perder de vista a repolitização que se opera na década de 1920. E nesta lógica, a autora apresenta a ABE como uma organização que possibilita abrir e alargar o espaço da ação política, já que a instituição se formou a partir de um desdobramento do movimento educacional, ou seja, do entusiasmo pela educação, postulado desde a década de 1910, e que ainda estava presente nos anos de 1920, preservando a autonomização da esfera educacional. A autora acrescenta que é a partir dessa autonomização que as entidades - entre elas e a ABE – facilitam o aparecimento do técnico em educação e alguns olhares sobre a educação numa perspectiva “apolítica”²¹.

Carvalho (1998), em sua obra *Molde Nacional e Forma Cívica: Higiene, Moral e Trabalho no Projeto da Associação Brasileira de Educação*, pôde antecipar um olhar particularmente voltado para a Associação Brasileira de Educação – ABE na ideia de civismo, enfatizando seu olhar através da questão da cultura escolar e práticas culturais. Jorge Nagle (1974), em *Educação e Sociedade na Primeira República*, apresenta um olhar mais macroscópico, buscando identificar como as categorias entusiasmo e otimismo pedagógico divergem.

As mobilizações ocorridas em nosso país fomentaram os setores que passaram a discutir a questão da modernização brasileira e, entre diversos deles, a educação se apresentou como uma importante plataforma que tinha

²¹ Carvalho (1998, p.32) diz que as modificações nas composições das elites dirigentes após 1930, com o crescimento do aparelho de Estado, pela absorção de grupos técnicos, juntamente com a pressão na receptividade e reorganização e ampliação dos serviços educacionais pelo governo, justifica em um ou outro caso a indissociação técnico-política.

como um dos principais objetivos a ampliação da escola primária e, conseqüentemente, seria um instrumento de contenção da massa e de desenvolvimento da nação.

Na perspectiva nacionalista a escola aparece não apenas como terreno privilegiado em seus aspectos cognitivos, afetivos, simbólicos e sociais, mas principalmente como instituição capaz de ecoar um projeto de nação, já que as instituições contribuíram com divulgação – por meio de livros didáticos – de conteúdos morais e cívicos com acentuadas notas patrióticas. Com isso, a doutrinação iniciada no campo da educação escolar repercutiu na época, mais do que quaisquer outras, além do que teve maior continuidade. (Nagle, 1974, p.65).

Já a escola secundária se apresentaria numa outra perspectiva: coube a ela a responsabilidade pelo acesso à educação superior, preservando o caráter dualista do ensino, ou seja, seria este um ensino privilegiado para os privilegiados, para a elite.

Assim, Nagle (1974) mostra que a educação se tornou um instrumento ímpar para o projeto de modernização da nação: “[...] a escolarização tem um papel insubstituível, pois é interpretada como o mais decisivo instrumento de aceleração da história” (NAGLE, 1974, p.112). Desse modo, o projeto de modernização objetivou a construção de um Brasil industrial nos moldes do modelo americano, mas calcado nas grandes propriedades rurais, ou seja, uma modernização conservadora.

Mesmo com um projeto de modernização – que não almejava grandes transformações devido ao caráter conservador que apresentava – a Igreja Católica²² se pronuncia em oposição a este, alegando que as matrizes liberais que o permeavam poderiam abrir as portas ao socialismo.

Posta a discussão do caráter conservador que havia por trás do projeto de modernização, Nagle (1974) diz que a sociedade brasileira possuía

²² Podemos apontar como um dos motivos para a Igreja manter-se em oposição – além da tentativa de manutenção do poder político e econômico exercido por ela até então – o fato do Brasil, nos anos 1920, encontrar-se imerso em um clima de efervescência ideológica e de inquietação social, principalmente com as campanhas presidenciais, as lutas reivindicatórias do operariado e as pressões da burguesia industrial.

sensibilidade e disposição para que, em nome da modernização, fosse possível propor mudanças baseadas em princípios ditatoriais. As contradições presentes nesse projeto de modernização fomentaram defesas de dirigentes republicanos numa perspectiva entusiasta em relação à educação, tendo o projeto de estender a escola primária e a escola profissional para adultos e jovens de todas as classes sociais. Acreditava-se assim, que o país passaria por um amplo processo de formação – que contribuiria para a modernização da nação – e ao mesmo tempo haveria uma diminuição da distância entre o povo e a elite.

O entusiasmo pela educação teve maior evidência nos anos 20 buscando, por via da instrução popular, colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo e formar o novo homem brasileiro, o novo cidadão, ou seja, a educação era vista como instrumento na ascensão político-econômico e social do país.

Esse movimento pelo entusiasmo da educação acompanhou a crença de que pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo. (NAGLE, 1974, p.114-115).

A preocupação em formar o novo homem, o homem cidadão, necessitava de algumas iniciativas, pois para ele se tornar um cidadão de direitos plenos – e que pudesse usufruir dos mesmos – era necessário que antes esse homem aprendesse a ler e escrever. Ao analisar esta perspectiva Fávero (2001), diz que o projeto de instrução contribuiu conseqüentemente para o fortalecimento do poder da burguesia industrial, que via na difusão do ensino a possibilidade de combater a aristocracia agrária, que se manteve detentora da hegemonia política do país. A educação, além de instrumento de ascensão social do indivíduo, é instrumento de ascensão e fortalecimento do poder da burguesia.

Nagle (1974) aponta que a difusão do ensino, enquanto parte de um programa político, serviu mais para promover a instrução da população que não tinha acesso ao ensino primário do que para fazer o Brasil entrar no caminho das grandes nações do mundo.

Assim, ao falarmos de entusiasmo pela educação, devemos lembrar que o objetivo de disseminar a instrução pública via movimento do entusiasmo pela

educação levanta a bandeira da escola pública, laica, universal e para todos, no âmbito da escola primária. E que esse movimento faz parte, antes de tudo, de um programa político que tinha como base, no início do século XX, resolver os problemas brasileiros por meio da incorporação de grandes camadas da população no processo civilizatório, no processo de desenvolvimento da nação: “Aqui o modelo pedagógico se transforma em um instrumento de felicidade social [...] Pretende-se que a escola brasileira se transforme radicalmente na década de 1920 nos objetivos, conteúdos e funções sociais.” (NAGLE, 1974, p.114).

A partir da década de vinte, as formulações sobre a escolarização nacional refletem a luz do escolanovismo, que converge para a outra categoria de análise do autor, denominada otimismo pedagógico, que mantém a mesma crença no poder da educação, mas atrelando esta crença na necessidade de incorporação de uma nova pedagogia que fosse capaz de formar um novo homem.

O autor mostra que o desenvolvimento sobre o entusiasmo da educação desemboca em projetos de ações federais empreendidas em termos da educação, acompanhada de um projeto de organização que, por si só, indica a disposição em ressaltar o ineditismo e a vitalidade das reformas estaduais promovidas pelo selo do escolanovismo. (NAGLE, 1974).

De acordo com Nagle (1974), ao resgatarmos o desenvolvimento histórico do escolanovismo no Brasil veremos que o processo se constituiu por meio de quatro fases: a primeira fase de 1889 a 1900, em que foram criadas as primeiras escolas novas no âmbito de instituições particulares; os anos 1900 a 1907 marcam a segunda fase na qual ocorre a formulação do novo ideário educacional por meio de diversas correntes teórico-práticas com a presença do movimento ativista, principalmente na corrente de Dewey; a terceira fase que vai de 1907 a 1918, em que ocorrem a criação e a publicação dos primeiros métodos ativos e a maturidade das realizações; por fim, a quarta fase de 1918 em diante, que é marcada pela difusão, consolidação e oficialização das ideias e dos princípios, dos métodos e das técnicas do escolanovismo.

Esta discussão acompanha o esclarecimento de que os sistemas nacionais não sofreram – nas primeiras três décadas do século – alterações tão

significativas, pois o fervor ideológico nos momentos iniciais da República não se manifestou em obras duráveis. Já a última década da Primeira República é marcada por uma índole idealista que caracterizou o período. Assim, no meio de um processo reformista e modelador, pela primeira vez na história da educação brasileira, se verifica o desenvolvimento de uma discussão doutrinária e, ao mesmo tempo, a realização de novos padrões de cultura e de ensino. (NAGLE, 1974, p.276).

No início dos anos 1900, principalmente após os anos 1920, nos deparamos com um projeto de otimização do ensino visando à melhoria das condições didáticas e pedagógicas na rede escolar. Isso justifica que o otimismo pedagógico tenha enfatizado os aspectos qualitativos da problemática educacional, diferentemente do movimento do entusiasmo pela educação, no qual vimos terem grande centralidade os projetos de expansão da rede escolar e a proposta de instruir o povo.

Por isso, para Nagle (1974), a reforma da escola não é apenas uma reforma de métodos pedagógicos, mas deve ser considerada uma reorganização de todo o aparelho escolar em vista de uma nova finalidade pedagógica social.

A partir da década de 1920, a discussão ganha corpo e é realizada principalmente pelos educadores profissionais²³. No final da Primeira República surge o técnico em escolarização – que passa a ter a responsabilidade de tratar dos assuntos relativos à educação. Nagle (1974) diz que o movimento do otimismo pedagógico acompanha um projeto de despolitização, pois os técnicos da educação, ao analisarem os problemas numa perspectiva interna (métodos, matérias e recursos didáticos pedagógicos), menosprezam as vinculações da questão educacional em proveito de problemas de outra ordem (debate que era posto pelos entusiastas ao pensar como a instrução do povo poderia contribuir com o projeto de modernização da sociedade).

²³ Podemos atrelar a figura dos “profissionais da educação” ou “educadores profissionais” – dentro do contexto denominado “otimismo pedagógico” – à figura dos técnicos da educação, ou seja, dos sujeitos que são indicados para discutir e analisar os problemas educacionais. Nagle (1974) e Carvalho (1998) apontam – em perspectivas diferentes – que os problemas educacionais, à luz do otimismo pedagógico, acompanham uma dissociação entre problemas sociais, políticos e econômicos, em relação aos problemas pedagógicos.

Marta Maria Chagas de Carvalho (1998) discorda que houve uma despolitização da educação ao se referendar as características do ensino novo e evidencia um componente político nas reformas da instrução pública ocorridas no Distrito Federal e nos estados brasileiros. Para ela, ao propor uma educação que supere um projeto de instrução, ou seja, de alfabetização, os reformadores da época pretendiam dar uma formação integral que implicaria num projeto de nação, de formação de um novo homem: incorporar o elemento nacional na constituição de uma identidade brasileira.

Para tanto, Carvalho (1998) aponta que há, sim, uma intervenção política na remodelação e reestruturação escolar nos anos 1920 e 1930, pois com a implantação de um novo modelo político e social no Brasil, difunde-se também a ideia de prosperidade nacional.

A autora acredita que o novo modelo social define um olhar sobre a educação enquanto instrumento que fosse capaz de levar a população a um modelo cívico, pautado na ordem, no respeito à pátria e num projeto higienista que pudesse extirpar os elementos considerados perturbadores da ação social. Desta forma, o projeto educacional abrangia a formação de opinião pública e, nesta lógica, a educação também apresenta um projeto político.

Porém, além de pontuarmos as divergências presentes no pensamento de Nagle (1974) e Carvalho (1998), é importante termos uma visão geral sobre o contexto e não perdermos de vista que tanto o entusiasmo pela educação como o otimismo pedagógico foram segmentos que consideraram a educação como uma forma de tirar o país do atraso, do analfabetismo, e dos demais problemas que havia no Brasil da Primeira República. Entretanto, estes segmentos perderam de vista que as mudanças conjunturais ocorreriam com ou sem a escola, pois a industrialização se engendrava independente da mesma. Ao longo da história, podemos citar as iniciativas do IDORT, do sistema S²⁴ que

²⁴ O Sistema S é formado pelo Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), Sesi (Serviço Social da Indústria), Sesc (Serviço Social do Comércio), entre outras instituições voltadas ao setor produtivo que cumpre um papel de oferta de cursos profissionalizantes em todo o Brasil. Essas entidades foram criadas a partir dos anos 1940, as almejando qualificar o trabalhador em diferentes áreas de atuação, como indústria, comércio, agropecuária e demais setores produtivos. Esse projeto de formar mão de obra qualificada com o discurso de auxiliar no desenvolvimento econômico do país e garantia de empregabilidades, alinhou seus compromissos aos interesses da burguesia nacional e de

compõe organizações e instituições voltadas a formação e qualificação do trabalhador para o setor produtivo.

Apresentando as divergências e as diferentes análises presentes na obra de Carvalho (1998) e Nagle (1974) sobre os movimentos entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, acreditamos que podemos avançar em relação às representações dominantes sobre o movimento educacional da década de 1920 e seus olhares em relação a ABE.

O Estado Novo resgata o debate entre o novo e o velho, ou seja, a ruptura com a política oligárquica acompanhou um movimento de insatisfação com a política dos anos 1920, o que fomentou embates entre tradicionalistas e renovadores. Nos anos 1920 tivemos uma caminhada rumo ao novo (tradicionalistas e renovadores moviam-se num mesmo campo: propunham a questão educacional à luz da formação da nacionalidade). Já nos anos 1930, esse movimento deu espaço para uma acirrada oposição entre tradicionalistas e renovadores, entre o velho e o novo: inicia-se um processo de renovação educacional²⁵ que abre o caminho para uma escola que se identifica com os valores da nova sociedade urbano-industrial:

[...] sugere que o *novo* e o *moderno* eram categorias gerais vinculadas à “consciência de ruptura” das vanguardas culturais, às voltas com o repensar a formação de homens e mulheres numa época de acelerado desenvolvimento tecnológico e industrial, avançada secularização da cultura e surgimento de formas de vida social de massas. (MONARCHA, 2009, p.74)

frações mais tradicionais da sociedade ligadas ao capital internacional e articuladas em torno da internacionalização do mercado interno. Assim, formava o trabalhador e contribuía com a dualidade educacional; o acesso à educação clássica e científica permaneceu direcionada apenas à elite brasileira.

²⁵ A obra de Fernando Azevedo denominada “A Cultura Brasileira”, ao mostrar a educação como espelho da sociedade, da história e de sua evolução – já que as transformações nas estruturas sociais determinam transformações nos sistemas educacionais, tendo a função de moldar as novas gerações – ilustra a oposição entre o velho e o novo, mostrando também que o novo encontra-se imerso em uma nova proposta de civilização, que precisava adaptar o sistema escolar às exigências de uma nova sociedade em evolução: à construção de uma democracia econômica e social, a qual precisava contar com uma política nacional de educação ajustada a uma política orgânica traçada pelas elites governantes. Para aprofundar sobre a temática ver AZEVEDO (1943, p.383-425)

A ideia de renovação educacional, que acompanha uma proposta de renovação social, refletia nos interesses da Igreja Católica, que se posicionava a favor de um ensino acadêmico e classista. Mainwaring (1989) mostra que a Igreja no Brasil, ao longo do seu processo histórico e principalmente nos anos 1930, era relativamente impermeável às mudanças e se mantinha como foco de oposição quando as mudanças políticas lhe oferecessem riscos:

Embora o Vaticano oficialmente considerasse a separação legal entre Igreja e Estado como sendo uma heresia da modernidade, no Brasil este desmembramento legal libertou a Igreja de uma relação de subserviência ao Estado [...] Ao ceder invés de lutar contra a separação legal entre Igreja e Estado, os líderes da Igreja evitaram o anticlericalismo rancoroso [...] A igreja permaneceu politicamente conservadora [...] Por volta dos anos 30, a instituição havia revertido sua decadência. (MAINWARING, 1989 p.42-43).

A remodelação da escola sob o paradigma do ideal civilizatório da sociedade configurou projeto dos reformadores sociais dentro da ABE visando o ensino técnico, métodos pedagógicos modernos, entre outras propostas que se adequassem a este projeto, deixando os conservadores alertas e preparados para travar debates e disputas sobre doutrinas e reformas.

Nesse contexto de discussões, a ABE – instância que procurava arregimentar poder político ao se autointitular defensora desinteressada²⁶ do progresso nacional por meio da educação – se constituiu como um importante instrumento de difusão do pensamento educacional. É importante pontuar que a ABE contribuiu com a divulgação dos preceitos da Escola Nova, conseqüentemente, com os projetos renovadores. Mas a instituição congregou um número significativo de católicos que se colocavam enquanto adversários dos reformadores.

²⁶ Marta Maria Carvalho (1998) aponta em sua obra que a ABE não nasceu de uma crença genuína no poder transformador da educação, mas sim de uma tentativa fracassada de formar um partido político, fato que levou seus integrantes a se esforçarem para ocultar as condições da fundação da instituição e, principalmente, conferir a ela uma fachada de idealismo, de retidão moral e desinteresse político.

De acordo com Carvalho (1998, p. 40), no projeto da ABE, a questão do direito do cidadão à escola fica incluída ao dever deste de educar-se. Assim, a educação como dever apresentou-se como um dos polos do projeto liberal²⁷, à medida que a educação era entendida como condição e fator de progresso²⁸. Disso, a autora aponta que resultam as ambiguidades de um ideário educacional oscilante entre orientações que, de um lado, valorizava as exigências do progresso e, de outro, dava ênfase em um projeto de liberdade moral dos indivíduos.

O projeto social dos reformadores na ABE acompanhava um nacionalismo militante que identificava na educação seu instrumento principal: recurso de modelagem do povo. Assim, a campanha cívico-educacional promovida pela ABE nos anos 20 amalgamou dois projetos nacionalistas: um católico, próximo das formulações de Jackson Figueiredo²⁹, enfatizando o papel das elites na construção de um nacionalismo a partir de um sentimento patriótico; o outro, presente na ABE, que recusa o catolicismo, mas que também atribui à elite um papel fundamental na formação da nação. Trata-se de uma política nacional de educação que se deu no âmbito da formação da nacionalidade, estando na década de 1920, associada ao projeto de homogeneização cultural e moral.

Neste projeto, a escola apresentava-se enquanto forma de homogeneização cultural via inseminação de valores e da formação de atitudes patrióticas, e o Estado aparece como agenciador principal das elites na promoção da unidade nacional. Aqui se desenhou o que Lamounier³⁰ diz em

²⁷ Carvalho (1998) apresenta a discussão de Celso Beisiegel, a qual aponta que no Brasil o liberalismo, atrelado à ideia da educação como direito, tendeu a propô-la no âmbito do dever do cidadão, ou seja, a educação era entendida como um meio de formação do homem dentro de um projeto civilizatório.

²⁸A imagem propagada e as propostas da ABE retratam o povo brasileiro como doente, estúpido, sujeito e degenerado, e assim se justifica o estabelecimento de modelos excludentes e práticas autoritárias. É neste contexto que a autora mostra que a educação deixa de ser um direito popular para ser um dever, que acompanha a pretensão de levar ao povo inculto e incivilizado a sua salvação e o progresso da nação.

²⁹Jackson de Figueiredo Martins, católico responsável pela organização do movimento católico leigo no Brasil, nos anos 20, se constituiu como uma importante figura de combate ao liberalismo e ao comunismo. Para Jackson de Figueiredo Martins, o catolicismo é a força de ordem moral e religiosa que sedimenta toda força do país.

³⁰Bolívar Lamounier, sociólogo e cientista político brasileiro, escritor do estudo sobre "Formação de um pensamento político autoritário na Primeira República". Ver: LAMOUNIER, Bolívar. (1977), "Formação de um pensamento político autoritário na Primeira República: uma interpretação". In:

relação aos intelectuais nacionalistas autoritários, que surgem a partir do estabelecimento da República e possuem uma diversidade muito grande. No entanto, a dimensão comum que emerge dessa diversidade é a formação da ideologia autoritária, ou melhor, a ideologia de Estado: um Estado forte era necessário para erradicar os males do passado, controlar o processo de mudança e preservar as qualidades que poderiam existir no país.

Carvalho (1998) mostra que o problema educacional brasileiro funcionava como um *slogan* que conferia autenticidade e reputação à entidade enquanto *locus* reservado a intelectuais e técnicos em educação. Ao mesmo tempo, se tornava uma importante estratégia utilizada pelas elites da ABE para estabelecer a educação como indiscutível solução dos problemas nacionais, e também para definir os comportamentos e as ações socialmente aceitáveis a serem impostas a todas as classes³¹. Desta forma, a ABE, através do discurso de amor à pátria, junto às ideias de ordem social, progresso industrial e festivas comemorações cívicas – sempre de velado fundo religioso –, ganhava prestígio e credibilidade.

Por meio do lema “representação e justiça”, a ABE almejava levar a nação à compreensão dos interesses do país e, ao mesmo tempo, torná-lo mais eficaz para concretização do seu projeto de desenvolvimento e progresso. Neste contexto, a educação era entendida como fator e não resultado das reformas políticas preconizadas, fazendo cumprir os termos propostos com a fundação da ABE: educação enquanto modificação instrumental, mas não de finalidade. (CARVALHO, 1998, p.55-56).

A imagem da ABE, enquanto organização que passa pela transição de uma vertente política para apolítica, se dá por uma série de fatores, entre os quais podemos citar a organização do Partido Democrático do Distrito Federal, a morte de Ferdinando Laboriau e, em finais de 1928, a consolidação na associação da posição de Fernando Magalhães.

FAUSTO, Boris. *História geral da civilização brasileira. O Brasil republicano*. São Paulo, Difel, vol. 9.

³¹ Constituir o país como nação e organizá-lo o salvaria de um processo de degeneração. Assim, a obra educacional pode ser entendida como uma medida de saneamento num contexto em que a ignorância era vista como calamidade pública. As medidas higienistas, mesmo não sendo explícitas e nem defendidas generalizadamente dentro da ABE, eram utilizadas de modo a designar providencias de construção de um meio social favorável ao desenvolvimento físico, intelectual e moral dos indivíduos. (CARVALHO, 1998, p.146-147).

O fato da ABE se destinar a tratar todos os interesses da causa educacional contribuiu para que na instituição houvesse algumas aproximações estranhas, como o fato de Edgar Sussekind de Mendonça³² – ateu e acusado de comunista – aliar-se a Fernando Magalhães – líder católico e grande defensor da manutenção da ABE enquanto instituição apolítica – em oposição a Ferdinando Labouriau, que se comprometia com a manutenção de concepções político-partidárias dentro da ABE. E ao mesmo tempo, Edgar Sussekind levantava forte oposição à vinculação da associação às questões religiosas, ou seja, Sussekind se aproxima de Magalhães para frear as questões político-partidárias e, ao mesmo tempo, aproxima-se de Labouriau para tentar assegurar o laicismo dentro da ABE (CARVALHO, 1998, p.55-99).

Como já citado, com a morte de Ferdinando Laboriau, a militância católica ganha força dentro da ABE e, mesmo Anísio Teixeira sendo nomeado à presidência da ABE em outubro de 1931, a IV Conferência da Nacional da Educação³³, que foi realizada de 13 a 20 de dezembro do mesmo ano, ficou centralizada nas mãos de Fernando Magalhães.

A atuação dos educadores liberais na ABE, junto no contexto da IV Conferência Nacional da Educação, o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a repolitização da questão educacional – principalmente no âmbito do conselho diretor da ABE –, a crescente oposição entre católicos e Anísio Teixeira e outras crises internas que perpassaram a instituição contribuíram para que, em 1932, o grupo de católicos abandonasse em massa a instituição: “Na V Conferência da Nacional da Educação, em janeiro de 1933,

³² Edgar Sussekind de Mendonça e sua mulher Armanda Álvaro Alberto (também fundadora da ABE e signatária do Manifesto de 1932) na década de 1920 apresentavam posição firmada a respeito da competência estatal em educação. Já no manifesto sua posição era defender a iniciativa particular como importante contribuinte ao problema da educação. Com o fechamento do regime que resultou na decretação do Estado Novo ambos foram presos, acusados de envolvimento com o comunismo.

³³ O evento foi organizado pela Associação Brasileira de Educação e contou com a presença de Getúlio Vargas, que solicitou aos educadores presentes a apresentação de princípios orientadores da política educacional do país. No entanto, não havendo consenso entre os conservadores (dentre os quais se incluía o grupo católico) e liberais (pioneiros da educação) configurou-se um cenário de embate entre os grupos, principalmente em torno da alteração no artigo 72 da Constituição de 1891 que permitiu a reinclusão do ensino de religião nas escolas públicas. As discussões levaram o grupo pioneiro a se aglutinar e expressar suas visões no manifesto escrito “ao povo e ao governo” denominado “A Reconstrução Educacional no Brasil”, mais conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” que foi divulgado em 1932.

Anísio Teixeira falaria em nome da ABE articulando uma nova imagem da associação.” (CARVALHO, 1998, p.71)

Com a saída dos católicos, as diferenças entre os grupos que permaneciam na associação não se traduziram apenas em disputas e antagonismo, pelo contrário, houve uma união de forças em prol do fortalecimento da ABE e da campanha educacional. Aqui, mais uma vez, nos deparamos com os elementos que compõem o nosso objeto de estudo: diferentes grupos se unindo em prol de uma causa, a qual traduzimos como busca pela modernidade.

A polêmica em relação à educação laica e a educação religiosa, o debate entre o regionalismo do ensino brasileiro *versus* sua uniformização, a questão do papel do Estado, entre outros temas que estavam na pauta das discussões da ABE e das Conferências Nacionais realizadas pela associação refletiam as disputas e os interesses dos diversos grupos, mas também foram importantes pontos de concessões diante de um projeto maior: a preocupação em se construir uma nação moderna e um povo forte, disposto a servir à Pátria.

Em um cenário de modificações na conjuntura nacional, em busca do desenvolvimento e modernização do país, as propostas de intervenção educacional apresentavam grandes impactos. Desta forma, a ABE conseguia cumprir seu papel de referência nos debates educacionais, promoção ao apelo modernizador e adesão às reformas educacionais, já que a escola vinha se constituindo como uma vitrine de salvação da Pátria, ao ser considerada palco de erradicação dos males sociais e de implantação de novas condutas.

A implantação desta lógica cedeu espaço para discussão e implementação de novas metodologias trazidas pelo movimento da Escola Nova, que se apresentava enquanto metodologia compatível com o projeto modernizador.

Por meio do discurso da escola enquanto o lugar da renovação da sociedade e lugar do novo, as Conferências tiveram importantes conotações sociais, políticas e culturais: O ‘novo’ era a esperança nacional de modernidade e “essa ânsia de transformações que agitava o País não podia deixar de

repercutir intensamente nos setores de educação e do ensino, ou seja, da transmissão da cultura” (LEMME, 2005, p.167).

O novo, enquanto esperança nacional de modernidade, refletiu-se por meio de várias ações educacionais no início do século XX. Temos como exemplo a iniciativa de Antonio Carneiro Leão, que publicou alguns livros divulgando novos princípios pedagógicos e educacionais em prol de uma educação popular. Também tivemos no estado de Minas Gerais João Pinheiro, que propôs, em 1906, uma reforma de ensino. Sampaio Dória, no ano de 1920, realizou uma das primeiras reformas na educação no estado de São Paulo. Lourenço Filho, em 1923, propôs no Estado do Ceará uma reforma na educação formal. Em 1924, Anísio Teixeira fez o mesmo no estado da Bahia. O movimento se estendeu em 1925, através da figura de José Augusto Bezerra de Menezes no Rio Grande do Norte. No Paraná se deu a proposta de reforma no ano 1928, através de Lisímaco Costa, e em Minas Gerais foi Francisco Campos quem realizou a reforma. Mas de todas as propostas, Lemme (2005, p.168) diz que merece destaque a proposta de Fernando de Azevedo, pois:

[...] dela resultou a elaboração de um verdadeiro código moderno de educação, o que se verificava pela primeira vez no Brasil. Essa legislação foi aprovada pelo Decreto nº 3281, de 23 de janeiro de 1928, e complementada por um regulamento que constava de 764 artigos, baixado pelo Decreto nº 2940, de 22 de novembro de 1928. Essas datas incorporaram-se definitivamente à história da educação, como marcos notáveis do movimento de modernização da educação e do ensino no Brasil (LEMME, 2005, p.168).

Estas propostas envolvem ações que geraram ampla discussão e repercussão, expressando interesses políticos em meio às discussões pedagógicas. As Conferências Nacionais de Educação promovidas pela Associação Brasileira de Educação explicitam estes trâmites que compuseram o cenário nacional ao tratar de todos os assuntos educacionais que interessem ao povo brasileiro visando sempre à unidade nacional.

Carvalho (1998) apresenta as Conferências como instâncias de debate da educação, ou seja, enquanto grande cimento da unidade nacional, compondo parte do projeto de repolitização da educação, orientada por uma elite intelectual

preocupada com os destinos do país. As conferências apresentavam também um forte caráter cívico com tentativa de unificação ideológica de seus participantes.

A Primeira Conferência Nacional de Educação foi realizada em Curitiba – PR entre os dias 20 a 27 de dezembro de 1927. A iniciativa da I CNE girou em torno do ensino nacional, que foi abordado através de uma grande diversidade de temas como educação higiênica escolar, a educação sexual, a família e a escola, a Escola Nova, a difusão do ensino primário, e também temas específicos das diferentes disciplinas, estudos comparativos, temas relacionados à eugenia e ao celibato pedagógico feminino.

Além de predominar questões sobre a unidade nacional, a questão da consciência sanitária se destacou por tentar combater a ignorância do povo. Nas discussões predominava o discurso sobre a importância da unidade e grandeza da Pátria por meio de uma política nacional de educação que visava sanear, povoar, civilizar e moralizar a nação.

Monarcha (2009, p.101) chama a atenção para a discussão sanitarista e nacionalista, mostrando que ela cumpre papel de alerta em relação ao abandono do interior, e faz uma crítica à república oligárquica, ao liberalismo artificial e aos jogos de poder originados da política dos governantes:

As denúncias correntes sobre a difícil territorialização do poder do Estado, num país de impressionantes contrastes, evoluíam de modo a associar à doutrina liberal as práticas próprias de um regime político estrangido por mazelas originadas pelo assédio de partidos inescrupulosos e eleições fraudulentas. Não tardaria a entrada em cena de reformadores a se socorrerem do eugenismo e higienismo para caucionar a tese do atraso do país na marcha da história universal, marcha que não prosperava sob o sol rutilante e as cintilações do Cruzeiro do Sul, em consequência da mestiçagem racial agravada pelas doenças tropicais e pelo analfabetismo. (MONARCHA, 2009, p.101)

Ao lado dessa discussão, multiplicam-se os conhecedores e curadores que se classificam capazes de resolver as questões de um país aflito, de um sertão abandonado, doentio e com inúmeros casos de analfabetismo.

Neste contexto, no ano de 1927, o professor e médico Miguel Couto faz um discurso apontando que durante todo o Império e nas décadas iniciais da República, a escola foi destinada e pensada para atender às elites (COUTO, 1927, p. 3-4). Assim, o Estado tinha o dever de sanar o déficit em relação à educação do povo. O discurso exaltado de Miguel Couto, durante a conferência em que é nomeado presidente honorário da ABE, ao dizer que “no Brasil há só um problema nacional: a educação do povo” se torna um lema da associação na época.

Couto (1927, p.10) advoga a necessidade de reformas na educação, insistindo no caráter da obrigatoriedade e gratuidade, destacando um mecanismo de financiamento que garantisse a alocação de recursos definidos constitucionalmente e de forma perene para a manutenção e desenvolvimento do ensino: “[...] educação é ‘coisa cara’ e, no Brasil, com sua extensão e seus acidentes, era caríssima”.

Acreditando que o progresso do país está diretamente vinculado à cultura do povo, Couto (1927, p.14) diz que a ignorância é uma calamidade pública e que se não sanada “afunda cada vez mais para a subalternidade e degenerescência”.

É interessante destacarmos que durante a I CNE, enquanto o grupo dos católicos se esforça para que predominasse o discurso que o cimento da ordem social era a Ordem católica, Lourenço Filho propunha a unificação cultural da escola e concebia que a proposta dos católicos de um padrão rígido e único de escola não era pertinente. Com isso, propôs a adaptação da escola a um meio regional que levasse em consideração a criança, seu meio social e sua cultura, ou seja, um projeto educacional cujos suportes técnico-científicos se preocupariam com a qualidade do ensino.

As atas e os jornais da época relatam que, embora a II Conferência estivesse prevista para ser realizada em 7 de setembro de 1928 na cidade de Natal (RN), foi a capital mineira que recebeu o evento. O governo mineiro

reconheceu a ABE como entidade que realizava uma obra de governo na qual o poder público se supria para sanar suas deficiências e se inspirava nela para tomar suas decisões, as quais eram manipuladas e disputadas por diferentes grupos, com diferentes intenções.

Por meio dos debates ocorridos no evento é possível identificar aproximação entre os diferentes temas e seus pressupostos, tais como a questão da higiene, do controle sobre o corpo do aluno, do papel social da mulher, da unidade nacional, da necessidade da reconstrução do país por meio da educação e da necessidade de reformar o perfil do brasileiro, para que este deixasse a indolência e alcançasse o progresso.

As questões sobre projetos de unificação cultural também contaram com inúmeros debates e disputas. A unidade nacional e cultural aparece no discurso como necessidade cívica. Nesta perspectiva, Lourenço Filho diz que a centralização administrativa seria prejudicada, já que cada Estado tem o ensino que pode ter, assim, não é suficiente uma medida de ordem administrativa ou política para transformá-lo.

Os debates travados na II Conferência buscaram soluções para os problemas educacionais atrelando-os com a questão da nacionalidade e almejando que se alcançasse uma possível uniformização em todas as suas modalidades, capazes de formar o espírito nacional em cada indivíduo.

A relação entre educação, higiene e criação de hábitos é reforçada na II CNE, pois se entende que a criação de novos hábitos remete ao projeto de democracia e desenvolvimento da nação. As disputas e projetos ocorridos no evento iam se modelando a partir das ideias de modernidade e do nacionalismo. Nesta perspectiva, a escola assume a responsabilidade de preparar o caráter, a moral, as condutas do povo, ou seja, ela é projetada para a reconstrução da sociedade, com a esperança de um novo Brasil.

Na busca do novo, o método ativo ganhou espaço ao ser defendido como possibilidade de mudança. Lourenço Filho defendia que esse modelo de ensino privilegiava a atenção na vida higiênica, no desenvolvimento físico e moral e nos jogos desportivos como parte do programa escolar.

A organização da III Conferência Nacional de Educação, realizada em setembro de 1929, na capital paulista, acabou por provocar sérios conflitos entre a seção carioca da ABE, presidida por Fernando de Magalhães, e a seção paulista, representada pela Sociedade de Educação de São Paulo. Desde a II Conferência até o final da III Conferência são evidentes os conflitos entre Magalhães e Renato Jardim³⁴, principalmente pelo fato do grupo de Fernando de Magalhães defender ideias centralizadoras, pretendendo manter a hegemonia em relação ao movimento educacional brasileiro, interferindo no projeto de criação da Federação de departamentos estaduais da ABE. (CARVALHO, 1998, p.354).

Esses desentendimentos se refletiram na organização e no andamento dos trabalhos da terceira conferência. Com o governo paulista tomando para si a organização do evento, intensificou-se o conflito entre as seções paulista e carioca da ABE. O quadro, que já era tenso, se agravou após uma entrevista que Fernando de Magalhães concedeu ao jornal local, publicando um programa para a III Conferência que não correspondia aos acertos feitos na II Conferência, onde se havia acordado que o evento teria por tema central a questão do ensino secundário. Assim, vendo-se marginalizada, a diretoria da Sociedade Paulista de Educação retira seu apoio e demite-se coletivamente.

As divergências entre Fernando de Magalhães e a Sociedade Paulista de Educação não tratavam apenas de questões específicas de organização da escola secundária, o antagonismo dava-se também pela tentativa de Magalhães em fazer prevalecer suas teses centralistas.

A Associação Brasileira de Educação (ABE) anunciou a realização da IV Conferência Nacional de Educação para o mês de dezembro de 1931 na cidade do Rio de Janeiro. Além de ser a primeira conferência realizada após o movimento revolucionário de 1930, o evento foi comunicado por telegrama a Getúlio Vargas, que na abertura da conferência solicitava aos presentes um plano renovador para a educação brasileira.

Carvalho (1998, p.374-375) mostra que o Sindicato dos Trabalhadores do Ensino protestava no Diário de Notícias contra a inserção política da IV

³⁴ Renato Jardim fazia, naquele momento, o papel de porta-voz da Sociedade de Educação.

Conferência Nacional de Educação e da própria ABE, considerando o evento uma “obra de governo”, já que o mesmo contou com a participação ativa do Ministério da Educação.

Outro dado relevante que envolve o evento é que, mesmo Anísio Teixeira sendo guindado à presidência da ABE em outubro de 1931, a presidência da comissão organizadora da IV Conferência Nacional de Educação permaneceu nas mãos de Fernando Magalhães (SAVIANI, 2007, p.230).

Além das fronteiras entre a ABE e o Ministério da Educação serem tumultuadas, Francisco Campos, em 1931, é eleito sócio mantenedor da Associação, fato que fará do evento uma estratégia política do governo, que tinha a pretensão de apresentar um esforço de construção e organização cultural por parte da administração brasileira³⁵.

Na abertura da IV Conferência Nacional de Educação estiveram presentes Getúlio Vargas e seu Ministro da Educação e Saúde Pública Francisco Campos. Getúlio Vargas, na ocasião, animou os educadores inscritos a definirem as bases da política educacional, as quais deveriam guiar as ações do governo em todo o país. Por mais que sua explanação não constasse como parte da pauta do evento, todos os interesses se voltaram para ela e, conseqüentemente, o governo encontraria na ABE legitimação para sua política educacional.

Diante do desafio de encaminhamento das propostas educacionais, caberia a formulação da proposta pelo grupo dirigente da ABE – no qual, até então, predominavam os católicos sob liderança de Fernando Magalhães – cujas

³⁵ Carvalho (1989, p.380) alerta-nos para que as palavras de Getúlio Vargas e Francisco Campos, na IV Conferência Nacional de Educação – ao pedirem para os conferencistas fornecerem ao governo Provisório o conceito de educação da nova política educacional – não sejam entendidas enquanto uma atitude inesperada, como é apresentado na obra “A Revolução e a Educação” de Nóbrega da Cunha. Para a autora, não se pode descartar a possibilidade da Conferência ter sido uma estratégia para abrir espaço político para o lançamento do Manifesto, pois o Ministro, enquanto coorganizador do evento, conhecia as pautas do debate e pode ter criado espaço para uma atuação mais incisiva de Nóbrega da Cunha ao encaminhar uma questão de ordem à assembleia. Carvalho (1998) aponta que dificilmente se formularia uma questão que não tivesse espaço para o debate e que não houvesse espaço político para manifestação de um grupo de congressistas que se demonstrou articulado em prol da formulação de propostas educacionais. A atitude de Nóbrega da Cunha não passou despercebida por Fernando de Azevedo e o mesmo ressaltou a habilidade e destreza que tiveram as palavras de Nóbrega da Cunha ao serem proferidas no evento através da brecha deixada por Francisco Campos.

posições tinham afinidades com o MEC e se contrapunham ao grupo dos renovadores por estes discordarem da política educacional expressa na Reforma Francisco Campos, principalmente em relação ao dualismo presente na reforma, ao restabelecimento do ensino religioso nas escolas primárias e secundárias e pelo fato dos renovadores advogarem em prol de um sistema de ensino orgânico e unificado.

As diferentes concepções e entendimentos sobre os princípios educacionais que eram pretendidos não permitiram que houvesse um consenso em relação à tarefa proposta. Nóbrega da Cunha interveio na condução dos trabalhos do evento e apresentou uma explicação à mesa e à Assembleia da IV Conferência Nacional de Educação, na qual assumia o encargo de esboçar a questão levantada por Vargas e Campos, para que fosse levada, já em súmula, ao estudo da futura Conferência Nacional de Educação.

Declarando atuar em nome da corrente ideológica, cujos princípios e aspirações defendiam não um caráter individual, mas as vozes de uma vanguarda, Nóbrega da Cunha transferia a responsabilidade para Fernando de Azevedo, confiando-lhe, perante o Governo, a imprensa e o povo, a suprema liderança da nova educação no Brasil. (CUNHA, 2003, p. 59)

Por meio da explicação dada por Nóbrega da Cunha sobre a responsabilidade que lhe caiu em mãos em consubstanciar um “manifesto”, torna-se explícito pela primeira vez, que a expressão “manifesto” articula-se a um projeto político, que tem que conter em suas palavras uma expressiva relevância política (CUNHA, 2003, p. 43-44).

Fernando de Azevedo, ao aceitar a incumbência dada por Nóbrega da Cunha, também se refere ao documento enquanto um manifesto e reafirma sua relevância política:

Os meus companheiros de ideais e de trabalho sabem que – embora ausente do centro donde esse movimento se irradiou para o país – eu tenho vivido no meio deles com toda a força de meu pensamento e de minha solidariedade. Daí a confiança com que acabam de distinguir-me a que procurarei corresponder, no desempenho dessa grave incumbência de redigir o manifesto. Esse documento servirá para estabelecer uma coesão ainda maior entre os elementos filiados à nova corrente educacional, e para dar um novo prestígio e impulso novo ao mais belo e

fecundo movimento de ideias, que já se operou no Brasil, nos domínios da educação. Ele refletirá o pensamento de todos nós e, ainda que redigido por uma só mão, é e deverá ser obra de todos que tiveram a iniciativa e a responsabilidade desse movimento ou nos honraram com sua adesão e colaboração efetiva na grande campanha que se desenvolveu, daí por diante, sem pausa e sem desfalecimentos. (CUNHA, 2003, p. 9-10).

Com este comprometimento, Fernando Azevedo elaborou o documento dentro do prazo. Em março do ano seguinte o documento foi publicado em vários órgãos de imprensa, com o título “A reconstrução educacional no Brasil” seguido de um subtítulo que identificava a sua destinação: “Ao povo e ao governo”.

Antes do lançamento do documento, Azevedo pensou sobre os mecanismos que contribuiriam para divulgação do manifesto e então convidou alguns nomes para subscrever o texto e contribuir com o processo de divulgação. Saviani (2007, p.234) aponta que, dos vinte seis signatários do texto, nove eram colaboradores de Anísio em sua gestão à frente da instrução pública do Distrito Federal.

Fernando de Azevedo, ao tomar o documento como um manifesto, conferiu a ele legitimidade e perenidade, pois um manifesto é significativo não só pelas ideias que nele se expressam, mas reflete as forças que aglutina em prol de uma causa.

Outro dado importante é o caráter de novidade que permeia o documento, pois os signatários de 1932 se apresentavam na cena cultural e política como sujeitos conscientes, ativos e organizados que rejeitavam a tradição, ou seja, se apresentavam como vanguarda que improvisa uma ruptura com o passado nacional. (MONARCHA, 1998)

Desta forma, os pioneiros, ao romperem com o velho, com o passado, vinculam o novo à chamada pedagogia da educação nova que:

[...] assume com uma função mais humana a sua verdadeira função social, preparando-se para formar a hierarquia democrática pela hierarquia das capacidades recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. (CARVALHO, 1998, p.402)

Acreditamos que apresentar a discussão acima contribuiu para entendermos a finalidade da ABE, seu papel na sociedade, o contexto em que ela estava inserida, as disputas entre os grupos que a ela pertenciam e a sua contribuição para o surgimento do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*. Atentamos-nos ainda para o fato de que as discussões aqui apresentadas contribuíram para dar sustentação à nossa tese, pois vimos que, até a III Conferencia Nacional de Educação, as disputas entre os grupos de católicos e liberais que compunham a ABE e que participavam das CNE ocorriam principalmente em torno da questão do civismo e que, a partir da IV Conferência Nacional de Educação, o eixo de disputas e divergências deixou de centrar-se no civismo, sendo substituído pelas questões que compõem o manifesto de 1932, que tem como bandeira a escola pública, leiga, obrigatória e gratuita e a coeducação. Dessa forma, assim como no primeiro caso, em que as aproximações entre os católicos e liberais se deram em prol de um projeto de modernidade, acreditamos que o mesmo acontecerá em torno do manifesto de 1932: liberais e marxistas se aproximarão em prol de um projeto de modernidade da nação.

1.3 Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova: princípios e disputas

A Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a Revolução Russa (1917), o florescimento do movimento operário, os levantes dos tenentes, a insatisfação e efervescência social, a Revolução de 1930, repercutiram no campo educacional evidenciando a necessidade de restabelecer a ordem social por meio da educação do povo. Este clima de efervescência, juntamente com a insatisfação dos renovadores e o projeto de modernização da sociedade, contribuiu para fomentar as discussões em torno do *Manifesto de 1932* e fazer com que as questões relacionadas aos problemas do ensino público no Brasil, tais como o alto índice de analfabetismo, a desistência escolar e a inexistência de uma

educação básica comum se tornassem bandeira de luta dos signatários do Manifesto, que defenderam propostas no intuito de solucionar os problemas da educação no país.

Carvalho (1998) e Romanelli (1978) apontam que a organização do ensino em seus diversos níveis ligada à proposta de unicidade da educação e à tentativa de reconstruí-la por meio da criação de um Sistema Nacional de Ensino apresentam-se como os principais objetivos dos pioneiros da educação para solucionar os problemas educacionais no país.

O ideal reformador expresso no Manifesto aglutinou experiência e iniciativas que fizeram parte das primeiras reformas educacionais que ocorreram em diferentes estados brasileiros, na década de 1920. Desde meados do século XIX difundia-se no Brasil a ideia da necessidade de se criar a escola elementar para o povo, e aos poucos essa proposta foi se tornando mais concreta, no início do século XX quando – para além da ideia de modernizar a sociedade brasileira via desenvolvimento da indústria, uso de maquinários, desenvolvimento das estradas de ferro, incremento dos transportes e meios de comunicação – a educação passa a ser entendida como a chave para a solução dos problemas brasileiros. Assim, alfabetizar a população brasileira e, assim, prepará-la para exercer a cidadania através do voto se tornou o grande desafio das reformas.

A fé na modernidade e na reconstrução educacional aguça em Anísio Teixeira (1933, p.24) a esperança de vincular o sistema educacional brasileiro ao avanço da ciência e do mercado: “Com a nova civilização material [...] começou a velha ordem moral a se abalar. A velha ordem pré-estabelecida seja ela religiosa ou tradicional, não lhe merece já respeito”.

As reformas, por um lado, contaram com o propósito de higienizar, civilizar, modernizar, ou seja, preparar camadas da população para novos hábitos de vida e de trabalho e, por outro lado, apresentavam um toque de inovação e modernização por meio da incorporação de métodos e práticas de ensino que circulavam no cenário internacional, destacando o pensamento de Dewey³⁶.

³⁶ Anísio Teixeira, em 1929, entrou em contato com a Universidade de Columbia onde lecionava John Dewey (adepto do liberalismo) e se encantou com os pressupostos advogados pelo autor.

De acordo com Romanelli (1978), o projeto de Reforma de São Paulo conhecido como Sampaio Dória pode ser considerado a primeira reforma pedagógica que incorporou o movimento de instrução paralelo a uma perspectiva de modernização. Além do caráter de obrigatoriedade de ensino, a reforma estava articulada a outras medidas, como a inspeção escolar, em relação tanto aos alunos quanto aos professores. Sampaio Dória, enquanto membro da Liga Nacionalista, apresentava como princípio a erradicação do analfabetismo, pois era encarado como doença, como o maior inimigo da Pátria. Acreditava, assim, que através da escolarização seria possível promover o desenvolvimento moral e espiritual da população, disseminando consciência cívica e sentimentos de nacionalidade.

A iniciativa da reforma de São Paulo fez com que outros governadores tentassem empreender um trabalho semelhante em outros estados brasileiros. Foi o que aconteceu com o governo do Ceará, que atribuiu a Lourenço Filho a tarefa de realizar uma reforma educacional no Estado. Fernando de Azevedo também foi convidado para assumir a Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal para promover a Reforma Educacional no Rio de Janeiro, onde exerceu uma árdua defesa sobre a necessidade de uma reorganização escolar:

As concepções desses renovadores sobre a natureza do conhecimento e dos processos de sua produção e transmissão foram sem dúvida determinantes na configuração das instituições de ensino e pesquisa no Brasil, a partir dos anos 20. Por mais de meio século, puderam pô-las em prática, na intensa atividade que tiveram como idealizadores e organizadores dessas instituições. Como reformadores dos sistemas públicos de ensino e como técnicos ou assessores de órgãos estatais, priorizaram questões relativas à formação de professores e ao desenvolvimento da pesquisa sobre educação, o que faz com que sua presença no campo da produção e transmissão de conhecimento sobre a educação seja especialmente incisiva. Mas, além dessa notável participação no processo de institucionalização do ensino e da pesquisa no país, eles se firmaram no mercado editorial de obras próprias ou da organização de coleções. A hegemonia que

Ao retornar ao Brasil, se tornou o divulgador dos propósitos da escola nova através do pensamento de Dewey, que se inscreve na chamada educação progressiva, tendo como um de seus principais objetivos educar a criança como um todo: aspectos físico, emocional e intelectual.

desse modo, conquistaram, era objetivo que norteava seus investimentos intelectuais e suas iniciativas como homens públicos, na consecução do que entendiam ser um programa de “organização nacional através da organização da cultura”. (CARVALHO, 1998, p. 330)

Com isso, pretendemos mostrar que os pioneiros – que são signatários do manifesto e considerados reformadores do projeto educacional –, ao elaborar o documento do Manifesto com a tentativa de apresentar uma proposta de resolução dos problemas educacionais, incorporam junto ao manifesto as iniciativas de mudanças e as experiências obtidas com as reformas da década de 1920. O documento destaca-se em relação às reformas já realizadas, pois além de tratar a educação como um problema social, como um direito de todos sem distinção de classes ou situação econômica, ele assegura que o Estado deve se responsabilizar pelo seu oferecimento por meio de escolas públicas, gratuitas, laicas e obrigatórias.

Além das experiências das reformas, o documento apresenta um caráter bastante heterogêneo, pois ele é composto por diversos signatários com perspectivas teóricas e filosóficas diferentes. Se pensarmos no grupo dos denominados “reformadores” tendo à frente Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, teremos como referenciais: bases filosóficas e políticas, bases sociológicas e bases psicológicas. Além disso, não podemos desconsiderar que Carvalho (1998) evidencia que o Manifesto foi fruto da inspiração no movimento europeu “*Liga Internacional pela Educação Nova*” de onde se inspiraram em terminologias como “pioneiros” e “reconstrução educacional”. Por último, cabe ressaltar que além dos nomes dos reformadores citados, havia outros signatários pertencentes a outros grupos como os marxistas, ou seja, ao pensarmos no manifesto não podemos desconsiderar o momento histórico-político em que ele foi escrito, os intelectuais e seus posicionamentos nos debates travados e o predomínio da pedagogia nova enquanto corrente hegemônica no campo das ideias pedagógicas.

Os ideais apresentados no Manifesto incorporaram os acontecimentos concomitantes à sua publicação e os ideais políticos-filosóficos daqueles que o construíram e assinaram. Para tanto, a tentativa de uma análise crítica dos

acontecimentos só é possível a partir do conhecimento das ideologias que marcam sua trajetória. Assim, numa tentativa de rompimento com o velho em busca do novo que se expressava via modernização da nação, as classes dominantes elaboram discursos com tom de “harmonia e unidade”, ou seja, tentavam camuflar as contradições visando assegurar a unidade ideológica, impedindo agitação e mobilização social daqueles marginalizados socialmente, pois, como já foi visto, os problemas internos relacionados à alta da produção cafeeira, descontentamentos, reformulação estrutural-social, greves operárias e as rebeliões militares tomaram conta do país nas primeiras décadas do século XX.

As aspirações de cunho liberal-democrático ganharam força entre os grupos dominantes e orientaram as ações desses grupos para não perderem seus privilégios ante as ideologias socialistas que rondavam a nação após a vitória na URSS. Diante dos diversos interesses em jogo e de um cenário ameaçador, a classe dominante entrou em crise e teve que abrir espaço para o Estado³⁷.

A defesa do escolanovismo acompanhou a defesa dos ideais liberais, entre eles, a defesa da liberdade individual nos campos econômico, político, religioso e intelectual, do direito de propriedade privada e da supremacia do indivíduo contra as ingerências e atitudes coercitivas do poder estatal. Essa defesa e a Revolução de 1930 foram fundamentais para que as aspirações idealistas se concretizassem, marcando no cenário educacional a implementação de uma nova política educacional pautada nos avanços das ideias escolanovistas, cujas matrizes se assentam no ideário liberal.

³⁷ As transições políticas, econômicas e sociais na década de 1920 e 1930 eram realizadas com o apelo de modernização, desenvolvimento do país e recuperação da crise de 1929. Diante da complexidade do contexto o Estado fortaleceu-se institucionalmente equilibrando-se entre repressões e algumas concessões em prol de seu projeto de modernização e do progresso. O conservadorismo político marcado pelo governo de Vargas expressa bem esse movimento. Assim, a educação também foi penetrada pelo discurso do novo, pelo moderno e inovador, mas em última instância, sua função se destinava à preparação do trabalhador seguindo o modelo liberal que conduzia o ensino prático à classe desfavorecida.

Lourenço Filho (1927, p.4) diz que, para uma sociedade moderna em pleno progresso, a escola tradicional não serve ao povo, porque está montada para uma concepção social já vencida, baseada numa cultura verbalista que servia aos indivíduos que se destinavam às carreiras liberais. Nesse mesmo sentido, Anísio Teixeira (1933), enfatiza a necessidade de relacionamento estreito entre educação e sociedade, o que o leva à premissa de que a escola tradicional estava assentada num modelo de educação clássica, réplica de uma sociedade já ultrapassada, velha. Assim, ambos os autores partem do pressuposto de que a nossa civilização necessita de uma nova concepção educacional que seja moderna e que forme uma nova mentalidade capaz de rerepresentar-se ao mundo e reintroduzir uma nova experiência com o social e com o saber.

O momento de ápice da política educacional escolanovista e liberal se dá com o *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, marcado pela oposição às teses da Igreja Católica em relação ao pensamento liberal e leigo e com a adesão de marxistas ao documento, como no caso de Paschoal Lemme. Enquanto a Igreja Católica cede às propostas escolanovistas, principalmente em relação à coeducação, democratização do ensino e a defesa da escola pública, obrigatória e gratuita como forma de eliminar a influência dos ideais comunistas, o grupo de marxistas composto por Paschoal Lemme e Hermes Lima entendia o avanço das propostas escolanovistas de cunho liberal como uma tentativa de modernidade e principalmente como uma forma de resistência às ideias conservadoras e excludentes que compuseram o cenário nacional até os anos 1930. Assim, era necessário unir forças aos liberais para impedir que os ideais católicos aliados ao modelo oligárquico e excludente voltassem a imperar. Mesmo diante disso há certas concessões e tentativas de conciliação, como fizeram católicos e marxistas, mas as discussões presentes em torno do manifesto nunca foram tranquilas.

De acordo com Cury (1978, p.71), a instabilidade brasileira, somando-se à ausência de um aparelho cultural capaz de determinar uma consciência mais nítida da realidade e habilitar as novas gerações a enfrentar os problemas e resolvê-los numa época em que a ciência faz parte de toda civilização e dos negócios públicos, favoreceu a propagação dos ideais da Escola Nova. A

educação, sob as perspectivas desse ideal, é direcionada para a nova realidade do pensamento moderno, com base em uma nova realidade social, fundamentada na ciência e na filosofia.

Os renovadores correspondiam às perspectivas de modernização, pois se apoiavam num humanismo científico-tecnológico que favorecia que o homem se adaptasse às mudanças promovidas pelas máquinas e pelas invenções, ou seja, a proposta escolanovista era uma proposta integradora e promovia a adaptação das gerações às novas situações existentes no âmbito social (CURY, 1978, p.81).

Antes de adentrarmos numa apresentação mais sistemática em relação ao *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, mostramos que o manifesto é síntese de múltiplos fatores que expressam o contexto em questão e as disputas entre diferentes grupos. Quando evidenciamos esses pontos, conseguimos entender os princípios filosóficos que investigam os valores mentais e morais existentes na vida social (CURY, 1978, p. 82).

Ao olharmos para o documento *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* entenderemos que o mesmo contou com a participação de vinte e seis signatários. Entre eles figuraram nomes expressivos da intelectualidade brasileira, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho (conhecidos como reformadores, especialistas, técnicos em educação, por serem referências em relação às discussões educacionais, numa perspectiva modernizadora), Julio Afrânio Peixoto, Sampaio Dória, Edgar Roquette-Pinto, José Getúlio da Frota Pessoa, Júlio Cesar Ferreira de Mesquita Filho, Raul Carlos Briquet, Mário Casasanta, Carlos Miguel Delgado de Carvalho, Antonio Ferreira de Almeida Junior, J.P. Fontenelle, Carlos Roldão Lopes de Barros, Noemy Marques da Silveira Rudolfer, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meireles, Edgar Sussekind, Armanda Álvaro Alberto, Sezefredo Garcia Rezende, Carlos Alberto Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Rodrigues Gomes. Entre eles, muitos eram

educadores, num total de pelo menos dezessete com dedicação total ao ensino, os demais eram advogados, médicos, jornalistas, escritores e políticos³⁸.

O texto compõe uma introdução, quatro momentos e a conclusão. Assim, o documento intitulado *A Reconstrução Educacional no Brasil – Ao Povo e ao Governo*, subtítulo como *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, introduz a discussão apresentando o debate sobre o *Movimento De Renovação Educacional*, as *Diretrizes que se esclarecem e Reformas e a Reforma*. No primeiro momento discute os *Fundamentos Filosóficos e Sociais da Educação*, acompanhando o debate sobre a *Finalidade da Educação e Valores Mutáveis e Valores Permanentes*. Na sequência, aborda *A organização e a administração do sistema educacional* que acompanha a discussão sobre *O Estado em face da educação* – este item é subdividido em três partes, sendo elas: A educação, uma função essencialmente pública; A questão da escola única; A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e co-educação. O terceiro momento versa sobre *As bases psicológicas da Educação*, que acompanha o debate sobre *O processo educativo e O conceito e os fundamentos da Educação Nova*. O quarto momento, *Planejamento do sistema*, conforme os princípios e diretrizes enunciados, trata, no item sobre o *Plano de reconstrução educacional*, de quatro pontos: As linhas gerais do plano; o ponto nevrálgico da questão; o conceito moderno de universidade e o problema universitário no país; o problema dos melhores. Ainda no quarto momento somos contemplados com mais dois itens denominados *A unidade de formação de professores e a unidade de espírito e O papel da escola na vida e sua formação social*. Por fim, o documento apresenta a conclusão denominada *A democracia – um programa de longos deveres*.

Na Introdução, por meio de uma abertura solene são apresentados os objetivos e os destinatários do documento. Neste texto, encontramos a premissa de que, para ocorrer a reconstrução educacional no Brasil, faz-se necessário entender que de todos os problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Desta forma, o texto mostra que até

³⁸ Para saber mais ler: Saviani (2007 p.235-254)

mesmo as questões econômicas encontram-se subordinadas à questão educacional:

[...] é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. ("Manifesto..." 1984, p.407)

O documento mostra que, historicamente, passados 43 anos de regime republicano, verificamos que as reformas econômicas se encontravam dissociadas das reformas educacionais. Assim, não havendo unidade de plano e espírito de continuidade entre elas, seria impossível criar um sistema de organização escolar à altura das necessidades de modernidade do país. Desta forma, as iniciativas de reformas que antecederam o documento foram "parciais e frequentemente arbitrárias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos [...]". (idem, p.407).

Com isso, uma das possíveis causas para a falta de solidez nas reformas e na tentativa de implementação de um sistema de organização escolar podem ser explicadas por meio de um empirismo grosseiro que, presidindo os estudos dos problemas pedagógicos e educacionais, os discutia por meio de uma atmosfera de horizontes estreitos, acompanhado da ausência total de uma cultura universitária e de uma formação meramente literária. Esses fatores foram fundamentais para não possuímos uma "cultura própria", tampouco uma "cultura geral" que nos convencesse da existência de um problema sobre objetivos e fins da educação. Posto esse argumento, o manifesto atribui ao educador a função de dotar-se de espírito científico e impulsionar a administração dos serviços escolares.

O primeiro tópico da introdução, que aborda a discussão sobre o movimento de renovação educacional, discute que foi sob a inspiração de novos ideais de educação que se gerou no Brasil o movimento de reconstrução educacional, que se opôs ao empirismo dominante tentando transferir as soluções dos problemas educacionais do terreno administrativo para os planos político-sociais. O texto mostra que esse foi um movimento que ocorreu em

diversos países como México, Uruguai, Argentina e Chile, destacando que os trabalhos científicos no ramo da educação já evidenciavam toda sua força. Esse fato pode ser considerado como mola propulsora das reformas que ocorreram no Brasil nos anos de 1920.

Ainda na introdução, ao tratar do tema *Diretrizes que se esclarecem*, Saviani (2007, p.243) interpreta a discussão da seguinte forma:

Chegou o momento, então, de explicitar, para o povo e para o governo, as bases e diretrizes da reconstrução educacional. Essa impunha-se como uma tarefa daqueles que tomaram posição de vanguarda. Cabia-lhes, pois, consubstanciar em documento o lugar conquistado na campanha de renovação educacional.

Aos adeptos do movimento cabiam o espírito novo, o gosto da crítica e do debate, a consciência da necessidade de um aperfeiçoamento constante e o desafio de travar grandes reformas educacionais. Dessa forma, a vanguarda da campanha de renovação educacional teria o dever de formular, em documento público, as bases e diretrizes do movimento que souberam provocar na IV Conferência Nacional de Educação.

Por meio da discussão no item *Reformas e Reforma*, nos deparamos com o argumento que em cada uma das reformas anteriores – em que impressiona a falta de uma visão global do problema educativo – a força inspiradora mudou apenas de forma, dando soluções diferentes aos problemas particulares. Ou seja, o texto mostra que nenhuma reforma antes desse movimento renovador penetrou o âmago da questão, alterando os caracteres gerais e os traços salientes das reformas que o precederam. Pois, para isso acontecer, a educação tem que acompanhar uma reforma social, realizada pela ação extensa e intensiva da escola sobre o indivíduo e deste sobre si mesmo, através de uma evolução contínua, favorecida e estimulada por todas as forças organizadas de cultura e de educação. (“Manifesto...”1984, p.409)

O primeiro momento do documento trata dos *Fundamentos Filosóficos e Sociais da Educação*. O debate se inicia discutindo a *Finalidade da Educação*,

no qual se esclarece que toda educação acompanha uma concepção de vida que se encontra subordinada a uma estrutura de sociedade:

Ora, se a educação está intimamente vinculada à filosofia de cada época, que lhe define o caráter, rasgando sempre novas perspectivas ao pensamento pedagógico, a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida [...] A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar "a hierarquia democrática" pela "hierarquia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de "dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento", de acordo com uma certa concepção do mundo. ("Manifesto..."1984, p.410)

Feito esse esclarecimento, o documento explicita que a Educação Nova se opõe à velha estrutura oligárquica baseada numa educação tradicional, verbalista e artificial. Assim, numa "perspectiva social", "democrática", fundamentada no "caráter biológico", partindo do pressuposto de que cada indivíduo tem o "direito de se educar" "até onde permite suas aptidões naturais, independentes de razões de ordem econômica e social", a nova concepção de educação estaria pronta para atender as finalidades educacionais da nova sociedade que busca se modernizar.

Justificados os princípios da Educação Nova como apta para romper com a velha estrutura social e educacional, o documento, ao discutir os *Valores Mutáveis e Valores Permanentes*, tem como objetivo mostrar a Educação Nova como capaz de organizar a escola enquanto um espaço social, afastando-a das "abstrações", "fins particulares de determinados grupos sociais", assim como das "tendências e preocupação de classes" que subordinavam as finalidades educacionais. Nesse item, o equilíbrio entre os "valores mutáveis e valores permanentes" se dá por meio do trabalho, que é considerado o único meio para tornar "os indivíduos humanos" em "seres cultivados" e "úteis sob todos os aspectos". Com a discussão apresentada, o texto dá coesão aos argumentos que foram introduzidos inicialmente, mostrando que a nova concepção de

educação entende o trabalho numa perspectiva de “valores permanentes”, pois ela teve como embrião o seio das usinas, ou seja, a concepção de Educação Nova, por ter nascido a partir da fábrica, consegue ter a sensibilidade e o equilíbrio necessário para transformar o trabalho num valor permanente, humano e social.

Feitos os ajustes e dadas as justificativas, já apresentadas, o texto caminha para o segundo momento, o qual discute *A organização e a administração do sistema educacional*. Para iniciar a discussão, o documento argumenta sobre *O Estado em face da educação*. Aqui se mostra que na sociedade moderna a família vem transferindo a função educativa para o Estado e a ele cabe o dever de considerar a educação como uma função social e eminentemente pública. Assim, fica incumbido ao Estado organizar a escola e torná-la acessível a todos os cidadãos independentemente de sua condição econômica e financeira:

[...] o Estado, longe de prescindir da família, deve assentar o trabalho da educação no apoio que ela dá à escola e na colaboração efetiva entre pais e professores, entre os quais, nessa obra profundamente social, tem o dever de restabelecer a confiança e estreitar as relações, associando e pondo a serviço da obra comum essas duas forças sociais - a família e a escola, que operavam de todo indiferentes, senão em direções diversas e às vezes opostas. (“Manifesto...”1984, p.412)

Posta esta discussão, no tópico *A questão da escola pública*, o texto mostra que, assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de torná-lo direito efetivo: “Chega-se, por esta forma, ao princípio da escola para todos, ‘escola comum ou única’.” (“Manifesto...”1984, p.412)

O texto continua a discussão mostrando que em nosso país o Estado não pode impedir que as classes mais privilegiadas recorram às escolas privadas buscando uma educação de classe diferente, “mais privilegiada”. Colocado este ponto, fica evidente que não cabe a ideia de monopólio da educação pelo Estado em um país que, pela sua situação financeira, não se encontra em condições de

assumir a sua responsabilidade exclusiva em relação à educação. Desta forma, “se torna necessário estimular, sob sua vigilância as instituições privadas idôneas”.

Esse argumento leva a mais um ponto de extrema importância, o documento propõe a aplicação de uma escola pública e única que asseguraria uma educação comum, igual para todos “em que todas as crianças, de 7 a 15, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos.” (“Manifesto...”1984, p.412)

É interessante pontuar que o princípio da escola única se pauta na concepção da democracia social em que o Estado deve responsabilizar-se em ofertar condições para que todos possam usufruir do “direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral” (MANIFESTO, 1932).

O documento vincula a discussão da “escola única” como “escola do trabalho” e como “escola socializada”:

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com suas aptidões vitais (MANIFESTO, 1932, p. 413).

Na letra do Manifesto, assim, a “escola única” pode ser considerada um veículo para o progresso e a modernização do país; ela daria condições para o indivíduo exercer seu direito biológico de desenvolvimento e, aliada à proposta da “escola do trabalho”, a universalização do ensino para todos ofertaria possibilidade de uma formação ativa, participativa e engajada no desenvolvimento econômico do país, vinculando escola e desenvolvimento por meio da participação social, a cooperação e competitividade por melhores empregos.

No próximo tópico, *A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação*, o texto mostra que esses são outros princípios em que assenta a escola unificada. Esses princípios “decorrem tanto da subordinação à finalidade

biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação.” (“MANIFESTO...”1984, p. 413)

A laicidade coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, o que garante a integridade da personalidade do educando em formação. A gratuidade é um princípio igualitário que garante o acesso de todos à educação pública, obrigatoriedade que, historicamente, não saiu do papel, nem em relação ao ensino primário, e deve se estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18 anos. Já a co-educação, na perspectiva da escola unificada, não permite separação entre alunos de um e outro sexo: além de uma educação em comum, se coloca em mesmo pé de igualdade o processo educacional e, conseqüentemente, torna mais econômica a organização da obra escolar e mais fácil a sua graduação; está ligada também ao caráter biológico da educação, ou seja, ao direito biológico de todos terem acesso ao desenvolvimento. Assim, o Estado deveria dar condições para que todos pudessem se desenvolver e serem educados “até onde o permitissem as suas aptidões naturais”.

Ainda no segundo momento, o tópico *A função educacional* acompanha as discussões sobre unidade, autonomia e descentralização. O texto inicia mostrando que a “unidade do sistema educacional” tem como desafio desenvolver ao máximo a capacidade de vida humana. Para tanto, é necessário traçar elementos definidores de um novo programa de política educacional que será responsável por modificar profundamente a estrutura e organização do ensino e dos sistemas escolares. Esses princípios decorrem de conseqüências como: seleção dos alunos com base nas aptidões naturais; supressão das escolas que reforçam as diferenças econômicas; elevação da formação de professores ao nível da universidade; equiparação da remuneração e das condições de trabalho dos professores dos diferentes graus; correlação e continuidade do ensino em todos os graus; luta contra a quebra de concorrência interna e a unidade vital da função educativa.

No tópico *Autonomia da função educacional*, o manifesto mostra que não há sistema escolar cuja unidade e eficácia não estejam ameaçadas, reduzidas e anuladas, enquanto o Estado estiver submetido aos interesses políticos transitórios e a intervenções estranhas. Para tanto, é necessário construir uma autonomia ampla, abarcando os aspectos técnicos, administrativos e econômicos.

O documento ressalta ainda que esses meios não podem reduzir-se às verbas que, nos orçamentos, são consignadas a esses serviços públicos. Por isso, a autonomia econômica deve se realizar pela instituição de um "fundo especial ou escolar" que, constituído de patrimônios, impostos e rendas próprias, seja administrado e aplicado exclusivamente no desenvolvimento da obra educacional, pelos próprios órgãos do ensino, incumbidos de sua direção. ("Manifesto..."1984, p.414)

No tópico denominado *A descentralização*, o manifesto mostra que a organização da educação brasileira unitária – sob a base e os princípios do Estado – não implica um centralismo estéril e odioso ao qual se opõem as condições geográficas do país e a necessidade de adaptação da escola aos interesses e às exigências regionais, ou seja, unidade não significa uniformidade, mas implica multiplicidade. Assim, o documento mostra que o ensino deve ser considerado uma responsabilidade da União, na capital, e dos estados, nos respectivos territórios. E cabe ao Ministério da Educação vigiar para garantir a obediência e execução das orientações e os rumos gerais da função educacional que são estabelecidos na carta constitucional e em leis ordinárias, socorrendo onde haja deficiência de meios, facilitando o intercâmbio pedagógico e cultural entre os Estados. ("Manifesto..."1984, p.414)

No terceiro momento, *As bases psicológicas da educação*, inicia-se a discussão tratando sobre o processo educativo através do "conceito e os fundamentos da educação nova", mostrando que o desenvolvimento das ciências lançou as bases das doutrinas da nova educação, que será alicerce para reconfiguração do processo educativo. O texto acrescenta ainda que essa nova doutrina educacional contribuiu para libertar a educação do empirismo no qual a escola tradicional encontrava-se submetida.

Assim, a nova educação se opõe à passividade, ao intelectualismo e ao verbalismo que compunham as propostas da escola tradicional e estimula uma educação funcional que seja:

[...] reorganizada de maneira que o trabalho seja seu elemento formador, favorecendo a expansão das energias criadoras do educando, procurando estimular-lhe o próprio esforço como o elemento mais eficiente em sua educação e preparando-o, com o trabalho em grupos e todas as atividades pedagógicas e sociais, para fazê-lo penetrar na corrente do progresso material e espiritual da sociedade de que proveio e em que vai viver e lutar. (“Manifesto...”1984, p.416)

No quarto momento, denominado *Plano de reconstrução educacional*, o manifesto inicia a discussão tratando sobre “as linhas gerais do plano” na qual se afirma que assentada a finalidade da educação e definidos os meios de ações de que necessita o indivíduo para o seu desenvolvimento integral, ficam fixados os princípios científicos sobre os quais se pode apoiar solidamente um sistema de educação. Mostra também que a aplicação desses princípios deve pautar-se numa radical transformação da educação pública em todos os seus graus, tanto à luz do novo conceito de educação, como à vista das necessidades nacionais.

O documento resgata ainda a importância de romper com a estrutura tradicional marcada pelo divórcio entre ensino primário e profissional, de um lado, e ensino secundário e superior, de outro lado, os quais contribuem para estratificação social.

Posto isso, o documento começa a definir o que podemos entender sobre escola primária:

que se estende sobre as instituições das escolas maternas e dos jardins de infância e constitui o problema fundamental das democracias, deve, pois, articular-se rigorosamente com a educação secundária unificada, que lhe sucede, em terceiro plano, para abrir acesso às escolas ou institutos superiores de especialização profissional ou de altos estudos. (“Manifesto...”1984, p. 417)

Acrescenta ainda que essa modalidade, além de romper com os resquícios da educação tradicional, deve imprimir à nossa cultura um caráter

científico e técnico, vinculando a escola ao meio social produtivo e incorporando os valores representados pela arte e literatura.

A escola secundária deixará de ser, assim, a velha escola de "um grupo social" e será destinada a todas as inteligências, se tornando um aparelho flexível e vivo, organizado para ministrar a cultura geral e satisfazer às necessidades práticas de adaptação à variedade dos grupos sociais.

O documento aponta que o mesmo princípio se estende ao campo educativo das Universidades, em que, ao lado das escolas destinadas ao preparo para as profissões chamadas "liberais", se devem introduzir, no sistema, as escolas de cultura, especializadas para as profissões industriais e mercantis, propulsoras de nossa riqueza econômica e industrial.

Introduzido esse debate, o documento aborda o "ponto nevrálgico da questão" e esclarece que esse conceito refere-se ao ensino secundário, cuja solução consiste em afastar os obstáculos da escola tradicional em relação à interpenetração das classes sociais que, historicamente, manteve a escola secundária como reduto dos interesses de classe: da "classe média" e da "burguesia".

O manifesto advoga a necessidade de a escola secundária ser unificada para evitar o divórcio entre os trabalhadores manuais e intelectuais. Para realizar esta meta, o documento prevê que o secundário forme em três anos a base de uma cultura geral comum, diversificando-se, a partir daí, para se adaptar à diversidade crescente de aptidões e de gostos e também à variedade de formas de atividades sociais.

O próximo tópico apresenta a discussão sobre o "conceito moderno de Universidade e o problema universitário no Brasil". O documento aponta que o ensino superior em nosso país encontrava-se alicerçado às profissões liberais (engenharia, medicina e direito) e que, através da criação das faculdades de ciências sociais e econômicas, de ciências matemáticas, físicas e naturais, e de filosofia e letras, as universidades passariam a criar um campo cada vez mais vasto de investigações científicas, servindo não só à formação técnica e profissional, mas também à formação de *pesquisadores*, completando, assim, a tríplice função da universidade, que lhe cabe: de elaboradora ou criadora de

ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes. (“Manifesto...”1984, p.419).

O tópico finaliza o debate considerando necessária e urgente a organização de Universidades para garantir o estudo científico dos grandes problemas do nosso país e também como forma de combater o ceticismo, a falta de crítica, o enciclopedismo e o autodidatismo. Ou seja, a universidade, através da ciência, se incumbe do dever de forjar uma nova mentalidade para o homem, uma nova maneira de interagir com os problemas sociais.

Nessa mesma lógica, o conceito de ensino superior aparece integrado aos preceitos da modernidade, ou seja, predomina como pano de fundo da discussão que a ciência e os conhecimentos produzidos na universidade não se prestam às demandas particulares, mas sim universais, que exigem uma racionalidade democrática para repensar o Brasil³⁹.

Ao discutir *O problema dos melhores*, o texto retoma a discussão sobre a universidade e mostra que ela se encontra no ápice de todas as instituições educativas, estando destinada, nas sociedades modernas, a desenvolver um papel cada vez mais importante na formação das elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos, e educadores. O documento aponta ainda que, se o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares, os melhores e os mais capazes, por seleção, devem formar o vértice de uma pirâmide de base imensa. (“Manifesto...”1984, p.420).

Assim, o texto finaliza mostrando que cabe à universidade elevar ao máximo o desenvolvimento dos indivíduos dentro de suas aptidões naturais, selecionando os mais capazes para exercer influência efetiva na sociedade e afetar, dessa forma, a consciência social. Essa seleção deve decorrer não por questões econômicas, mas por diferenciação das capacidades mediante uma educação fundada na ação biológica e funcional dos sujeitos.

³⁹ Marcus Vinicius da Cunha, em seu texto *O Manifesto dos Pioneiros de 1932 e a Cultura Universitária Brasileira*, aponta que é preciso colocar o ensino superior em sintonia com o conceito moderno e científico de Universidade, que é expressão do novo. Mas para isso, é preciso combater a superficialidade de cultura, fácil e apressada, de autodidatas (CUNHA, 2008).

No tópico denominado *A unidade de formação de professores e a unidade de espírito*, o manifesto mostra que dessa elite de intelectuais deve fazer parte o professorado de todos os graus para uma função pública da mais alta importância. Essa discussão busca inverter a lógica dos professores serem recrutados para exercer a finalidade educacional sem ter uma formação específica:

Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades. (“Manifesto...”1984, p.421)

Na sequência o manifesto diz que o princípio de unidade da função educacional implica que a unidade da função docente deve acompanhar capacitação e reconhecimento profissional, por meio de remuneração equivalente para manter a eficiência no trabalho, assim como a dignidade e o prestígio dos próprios educadores.

Por último, o quarto momento apresenta a discussão sobre *O papel da escola na vida e a sua função social*, colocando em evidência dentro da sociedade – numa perspectiva sociológica – a escola como campo específico da educação, como uma instituição social: “um órgão feliz e vivo, no conjunto das instituições necessárias à vida, o lugar onde vivem a criança, a adolescência e a mocidade, de conformidade com os interesses e as alegrias profundas de sua natureza.” (“Manifesto...”, 1984, p.422).

Mesmo apresentando a concepção positiva da escola como uma instituição social, o documento aponta a necessidade de reorganizá-la, como um organismo maleável e vivo, aparelhado de um sistema de instituições suscetíveis a alargar-lhe os limites e o raio de ação. Com isso, o documento mostra que a educação não se faz somente pela escola, pois existem numerosas e variadíssimas influências que formam o homem através de sua existência.

Realizada essa consideração, o documento relata que “as instituições periescolares e postescolares, de caráter educativo ou de assistência social,

devem ser incorporadas em todos os sistemas de organização escolar para corrigirem essa insuficiência social, cada vez maior, das instituições educacionais.” (“Manifesto...”1984, p.423).

O texto finaliza o debate mostrando que as instituições escolares, de qualquer grau, devem contar com a colaboração das famílias, alunos, ex-alunos, organizados em associações, desenvolvendo o espírito de cooperação, de modo que essas ações possam contribuir com a obra educativa:

À escola antiga, presumida da importância do seu papel e fechada no seu exclusivismo acanhado e estéril, sem o indispensável complemento e concurso de todas as outras instituições sociais, se sucederá a escola moderna aparelhada de todos os recursos para estender e fecundar a sua ação na solidariedade com o meio social, em que então, e só então, se tornará capaz de influir, transformando-se num centro poderoso de criação, atração e irradiação de todas as forças e atividades educativas. (“Manifesto...”1984, p.423)

Por fim, o manifesto se encerra com o tópico *A democracia - um programa de longos deveres*, no qual apresenta os desafios do plano de reconstrução educacional no Brasil, mas deixa evidente que não se trata de um projeto repleto de ilusões e sim de uma tarefa árdua que acompanha uma obstinada disposição em se concretizar.

O desafio de projeto educacional pautado em caráter unitário e em bases científicas da nova política educacional já tem como tarefa romper com o pretexto – que em nome do nacionalismo – persiste em manter a educação, no terreno de uma política empírica, à margem das correntes renovadoras de seu tempo. (“Manifesto...”1984, p.424).

Posto o desafio do caráter unitário, das bases científicas e do rompimento com a velha estrutura, o manifesto deixa claro que não será em curto prazo que o magistério e a sociedade serão tocados em relação à superioridade das novas doutrinas e das novas políticas educacionais. Mas esses não são fatores que impedem a missão de construir uma base educacional inteiramente nova diante da complexidade trágica dos problemas postos pelas sociedades modernas.

Apoiando-se no discurso de Fichte à nação alemã, em relação à reforma educacional, e também no discurso de ideal de democracia, de Gustave Belot, o manifesto considera que o programa de reconstrução educacional exige sacrifícios e desafios:

Toda a profunda renovação dos princípios que orientam a marcha dos povos precisa acompanhar-se de fundas transformações no regime educacional: as únicas revoluções fecundas são as que se fazem ou se consolidam pela educação, e é só pela educação que a doutrina democrática, utilizada como um princípio de desagregação moral e de indisciplina, poderá transformar-se numa fonte de esforço moral, de energia criadora, de solidariedade social e de espírito de cooperação. (“Manifesto...”1984, p.425)

As diretrizes apresentadas para um projeto de reconstrução da educação nacional reconhecem a escola como espaço institucional, privilegiado de propagação do saber, que tem o desafio de oferecer uma educação popular igualitária para todos, com base na qualidade, gratuidade, laicidade, e de responsabilidade do Estado. E foi assim, que os novos ideais de reconstrução – fundamentados em um ideal de educação baseado na democracia e, pedagogicamente construído sobre os pilares do Escolanovismo – ficaram conhecidos nacionalmente em jornais e boletins da época por levantarem sua bandeira em prol da escola enquanto função pública, única e comum.

Os ideais apresentados no Manifesto conjuminaram com a conjuntura política, econômica e social no contexto de um novo governo – o governo Provisório de Getúlio Vargas – que favoreceram o surgimento e afloramento de uma nova proposta educacional modernizadora, apresentando uma tonalidade de apelo, de persuasão ao Estado e à sociedade em relação aos problemas sociais e educacionais e, ao mesmo tempo, se apresentando enquanto força motriz capaz de executar a mudança necessária para o desenvolvimento da nação, através dos eixos norteadores já apresentados: a laicidade, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino.

Assim, além do momento histórico, o discurso do documento – por meio do seu caráter político, renovador, panfletário – contribuiu para que o Manifesto

fosse considerado um marco⁴⁰ para as discussões em torno da escola como *locus* privilegiado para o desenvolvimento dos princípios democráticos e de participação popular na instituição educacional.

Xavier (2004), ao analisar o discurso histórico e literário presente no Manifesto de 1932, aponta que o documento pode ser concebido como um marco histórico, como uma espécie de “divisor de águas” na história da educação brasileira, que funciona como limite temporal para a descrição e análise da história da educação brasileira produzida no contexto em que foi lançado e no período posterior à sua publicação.

Diante de um contexto em que liberais (representados pelos signatários do manifesto) e católicos apresentavam posições diferentes e antagônicas em relação ao projeto de reconstrução educacional no país, não podemos discordar de Xavier (2004) ao dizer que o documento funcionou como estratégia de legitimação do grupo de educadores adeptos ao projeto de modernização da sociedade brasileira. Assim, o documento atribuiu aos pioneiros o papel heroico, ou seja, gerou a expectativa de que, por meio da ação do grupo, teríamos a salvação e a organização da cultura.

Fernando de Azevedo – redator do documento – conseguiu articular o discurso do Manifesto e a imagem do seu grupo como sendo a única via de salvação nacional, ou seja, como forma de frear a reação católica que se opunha a um projeto de modernização da nação. Dessa forma, Xavier (2004) diz que o lançamento do documento expressou o posicionamento de apenas um dos grupos filiados à ABE (dos pioneiros) e que esse fato demarcou as diferenças entre as concepções e intenções de seus signatários em contraposição às concepções de outros grupos também filiados à ABE, como é o caso do grupo católico, que até a IV CNE manteve o controle político da Associação.

Então, além da proposta de reconstrução da educação brasileira, o documento se apresentou como estratégia de poder, como uma bandeira

⁴⁰ Libânia Xavier (2002) aponta – como outros autores - que o Manifesto de 1932 não foi o único documento publicado que realizou uma declaração pública de doutrinas e/ou propósitos de reforma educacional no período e tampouco foi o único a ser assinado pelo grupo. Mas foi o documento de maior motivação e significância a favor da bandeira da educação pública como fator de construção de uma sociedade democrática.

revolucionária capaz de coordenar as forças históricas e sociais do povo, seja pelos esforços já realizados (através das reformas dos anos 1920), seja pela consciência de sua missão social. Para tanto, Fernando de Azevedo foi imensamente cauteloso com a publicação do documento, tanto em relação ao impacto que ele precisava causar, como em relação à heterodoxia e ecletismo que faziam parte de seus escritos. Azevedo compartilha com a preocupação de Nóbrega da Cunha sobre Manifesto de que, mesmo dirigido por uma única mão, o documento deva ser expressão de todos que tiveram responsabilidade com o movimento de reconstrução da educação nacional. (SAVIANI, 2007; XAVIER 2004).

Mesmo se apresentando enquanto agente modernizador e obtendo adesão de um número significativo de adeptos aos ideais do plano de reconstrução, o documento foi objeto de crítica entre os católicos. Tristão de Athayde (pseudônimo de Alceu Amoroso Lima) utilizou a mídia impressa “O Jornal”, no dia 23 de março de 1932, para acusar o Manifesto de ser *anticristão* por negar a supremacia da finalidade espiritual; *antinacional*, pois desprezava a tradição religiosa do povo brasileiro; *antiliberal*, porque baseado no que Athayde chamou de *absolutismo pedagógico do Estado* e na negação da liberdade de ensino. Na revista “A Ordem”, Tristão de Athayde também lamentou a perda da unidade cristã. (XAVIER, 2002; XAVIER 2004).

A mistura entre confusões e promessa se dava enquanto os pioneiros viam na ciência a chave do progresso da humanidade, e os católicos insistiam que a religião é que constituía em fator da ordem, indispensável para o progresso, e viga mestra da civilização. Os católicos consideravam os pioneiros como anti-humanos, pois desconheciam a natureza superior do homem, subordinando-o a uma finalidade apenas material e biológica, e desta forma, tentavam alertar os leitores contra os males do modernismo pedagógico burguês difundido pela escola nova (XAVIER, 2002, p. 55).

Por meio desse ponto de vista, a laicidade e o projeto de modernidade constituíam elementos fundamentais na medida em que colocavam em prática os princípios democráticos de liberdade de pensamento e de credo, além de tentar minimizar o predomínio da igreja católica nas decisões educacionais.

Esses fatos tornaram-se fundamentais para que o Manifesto conseguisse a aproximação de Roldão Lopes de Barros, Hermes Lima, Edgar Sussekind de Mendonça e Paschoal Lemme, cujas ideias eram consideradas próximas do socialismo. (SAVIANI, 2007, p.252).

De acordo com Saviani (idem, p.252), algumas passagens presentes no manifesto, como as que tratavam da questão da escola única, se aproximam dos ideais socialistas de escola e também apresentam semelhanças com os escritos presentes na obra *O Capital*, de Karl Marx. O autor diz que isso fica claro, principalmente, no trecho que aponta a concepção educacional do manifesto, originada no seio das usinas, e ao considerar que o trabalho não é apenas o método que realiza aumento de produção social, mas sim o único método suscetível de fazer homens cultivados e úteis, sob todos os aspectos.

Para Lemme (2004a), mesmo diante dos princípios de modernidade proclamados no documento, a estrutura da sociedade brasileira continuaria a ser profundamente antidemocrática e isso por si só já comprometeria o projeto de reconstrução educacional, ou seja, mesmo desacreditando na possibilidade da realização de uma reconstrução – pois para ele isso só se concretizaria se fosse acompanhada de uma mudança na estrutura da sociedade – a concepção educacional pautada nos ideais da escola nova representava, dentro da lógica de revolução democrático-burguesa, a concepção mais avançada do processo de transformação da sociedade burguesa.

Com isso, em termos políticos, não podemos deixar de reconhecer que o documento expressa um conjunto de elementos favoráveis ao projeto de reconstrução educacional e modernização da nação e que, mesmo havendo indícios de que a fração industrial da burguesia não conseguiria sustentar a política educacional anunciada no Manifesto, fazia-se necessário entendê-lo como algo de mais avançado dentro de um contexto de crises: crise de valores, crise social, moral e intelectual, as quais refletiam uma civilização em movimento e em mudança.

De acordo com o Manifesto, em um contexto de mudanças seria fundamental que o homem adquirisse um novo parâmetro de interpretação da realidade e entendesse o movimento da natureza e das sociedades humanas

como inerentes ao processo de transformações, trazidas pelo progresso científico e tecnológico. Assim, era vital uma concepção educacional que acompanhasse esse movimento, promovendo a difusão de novos valores.

Desta forma, procuramos, ao longo deste capítulo, mostrar que os movimentos que precederam o manifesto, a ABE, sua organização e expressividade, assim como as oposições travadas em relação aos debates educacionais, foram fundamentais para a trajetória de construção do *Manifesto de 1932* e para compreensão do embate travado entre o velho e o novo no campo educacional e político.

A análise das propostas educacionais apontadas sobre o Manifesto de 1932 mostra que o documento ecoa um expressivo engajamento na luta em favor da escola pública, laica e gratuita. A Escola Nova representou no Brasil - em um momento histórico marcado por transformações econômicas, políticas e sociais - um movimento de renovação do ensino que apresentava a possibilidade de reconstrução da sociedade por meio da reconstrução educacional (NAGLE, 1974). Entretanto, essa tentativa de reconstrução proposta pelo documento propunha o “novo” e o “moderno” sem questionar os determinantes econômicos. Ademais, não podemos esquecer que no liberalismo a minimização da influência do Estado na vida social visa promover condições para que cada indivíduo possa participar ativamente na sociedade; participação está que condiciona a competitividade, empregabilidade e auto sustento. Diante disso, a escola idealizada no Manifesto se expressa como forma de possibilitar a igualdade de oportunidade para todos se inserirem na vida produtiva e social de um país que tem como lema a modernização e o desenvolvimento econômico.

Embora evidenciadas as iniciativas do Manifesto de 1932 como capazes de auxiliar no projeto de modernização e reconstrução do país, este texto não tem a pretensão de apresentar as propostas do documento como novidades, pois conforme apontado nos tópicos anteriores, no início do século XX ocorreram várias tentativas de reforma na instrução pública em diversos estados brasileiros e no Distrito Federal as quais resultaram na ampliação da rede escolar e aprimoramento nas condições de funcionamento das instituições, em sua expansão, assim como, em reformas que objetivavam a estruturação de novos

órgãos de natureza técnica com a finalidade de tornar o aparato administrativo-escolar mais compatível com a nova realidade educacional. (NAGLE, 1974).

No próximo capítulo, em movimento teórico semelhante ao realizado neste primeiro capítulo, adentramos a discussão do Manifesto de 1959.

CAPÍTULO 2

MANIFESTO DE 1959 E A DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA: LUTAS, DISPUTAS

Utilizaremos o mesmo movimento teórico-metodológico para discutirmos como, após vinte e sete anos do primeiro Manifesto, a intelectualidade brasileira vem a público novamente em prol do *Manifesto de 1959* e da defesa da escola pública. Para tanto, apontaremos os motivos e os fatores que originaram a mobilização em torno do reinício das lutas ideológicas que levaram ao manifesto dos educadores mais uma vez convocados. Utilizando o movimento teórico-metodológico análogo ao apresentado no primeiro capítulo, abordaremos os principais acontecimentos que vão do golpe político de 1930 até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1961, mostrando as transformações vivenciadas pela sociedade brasileira e seu projeto de modernização, dentro da lógica de desenvolvimento do modo de produção capitalista. Abordaremos o desenrolar dos fatos mostrando como, após vinte e sete anos do primeiro Manifesto, a intelectualidade brasileira vem a público novamente em prol do *Manifesto de 1959* e da defesa da escola pública. Para tanto, apontaremos os motivos e os fatores que originaram a mobilização em torno do reinício das lutas ideológicas, que levaram ao manifesto dos educadores, mais uma vez convocados. Os temas que darão sustentabilidade para o nosso debate são: Movimentações em prol da Constituição de 1934; Reformas de Capanema e Francisco Campos; a Constituição de 1946 e o anteprojeto da LDB, o equilíbrio

entre católicos e renovadores, as correntes não-hegemônicas; o conflito escola particular *versus* escola pública e o *Manifesto de 1959*.

2.1 As Reformas

As reformas implantadas no decorrer das décadas de 1930 e 1940, propiciaram algumas mudanças no quadro educacional do Brasil. Podemos dizer que o governo Vargas, no período de 1930 a 1945, foi marcado por alguns avanços em sua tentativa de implementar um sistema educacional, porém, a raiz do problema educacional não foi podada, pois o percentual de analfabetos ainda continuava elevado.

Nos anos de 1930 os pioneiros tiveram um papel relevante na defesa de um sistema nacional de educação. Pós-publicação do manifesto, o contexto foi marcado por disputas em relação aos rumos da educação no país, o que contribuiu para que os pioneiros tivessem suas propostas arrefecidas com o autoritarismo que reinava no Estado Novo (1937-1945).

Para essas questões ficarem mais claras é necessário lembrarmos que o impacto gerado pela divulgação do Manifesto de 1932 provocou o rompimento entre o grupo dos renovadores e o grupo católico, fazendo com que este último decidisse pela sua retirada da ABE. Essa trama se deu em dezembro de 1932, um pouco antes da V Conferência Nacional de Educação, que seria realizada no mesmo mês, em Niterói. Isso fez com que o líder católico Fernando Magalhães fosse substituído pelo renovador Lourenço Filho.

Entre os anos 1930 e 1937, período marcado por uma expressiva radicalização política, é possível identificar quatro projetos diferentes para a “construção” do Brasil: o dos liberais, o dos católicos, o do Estado e o da Aliança Nacional Libertadora sob a influência dos comunistas.

Nesse processo, as iniciativas do Estado foram fundamentais para a organização das estruturas de um “Estado-nação” e de um “Estado-capitalista”

através de intervenções que procuravam a conciliação como condição de sua existência e progresso (MORAES, 2000, p.65).

Como já visto, o projeto político republicano visava implantar a educação escolarizada, oferecendo ensino para todos. Porém, é sempre bom lembrarmos que esse projeto se encontrava alicerçado, em última instância, em uma perspectiva de escola dualista: mantendo o ensino para o povo restrito ao elementar e profissional.

Nos anos de 1930, sob aspectos das questões educacionais, estavam presentes algumas ideias elaboradas nas décadas anteriores, mas acompanhadas de uma maior politização, no sentido de “criar um ensino mais adequado à modernização do país, com ênfase na capacitação para o trabalho e na formação das elites (MORAES, 2000, p.133).

O governo republicano, ao propor a laicização do ensino no estabelecimento público (por influência positivista), compra grande briga com a igreja católica – que só será amenizada durante o governo provisório de Getúlio Vargas. De acordo com Nagle (1974), com a República, triunfaram as ideias liberais, assim, sentindo-se ameaçados, os católicos acusavam os escolanovistas de ateus e comunistas.

Porém, como Nagle (1974) bem coloca, com exceção de Pascoal Lemme e Hermes Lima, nenhum deles era comunista; eram sim representantes do liberalismo democrático e almejavam os anseios da burguesia capitalista, tendo como princípio a construção de um estado neutro, que estivesse a serviço de “todos” e da modernização da nação.

No meio de conflitos entre liberais renovadores e os católicos, ocorre também uma ruptura entre os católicos e a ABE, e como resultado dessa ruptura é fundada, em 1933, a Confederação Católica Brasileira de Educação que realizou, em 1934, o I Congresso Nacional Católico de Educação.

Miceli (1979) diz que, no campo religioso, temos o desenvolvimento da Ação Católica, que articulou sob sua direção intelectual a organização de uma militância mais ampla por meio de movimentos especializados destinados a aglutinar a juventude na Ação Católica. Já no campo pedagógico e cultural, destacam-se as lutas

travadas em torno da defesa da primazia da Igreja Católica no exercício da função educativa.

Desta forma, nos anos de 1930, a principal bandeira de luta dos católicos em oposição aos reformadores foi o combate à laicização do ensino. Os católicos diziam que o projeto de escola leiga defendido pelos escolanovistas em vez de contribuir com a educação das crianças deseducava-as, além de estimular o individualismo e neutralização das normas morais. Apoiados nesses argumentos, os católicos defendiam o direito dos pais de decidir livremente sobre a educação dos filhos.

Ilustrando o debate, Saviani (2007, p. 262) diz que ao ser instalada a Assembleia Nacional Constituinte, em novembro de 1933, os católicos organizaram a Liga Eleitoral Católica (LEC), visando incluir, na nova Constituição, um "programa" mínimo que traduzia os interesses dos católicos, tendo como destaque o ensino religioso nas escolas oficiais. Isto porque os católicos, mesmo aplaudindo a iniciativa do decreto de 1931, consideravam o decreto juridicamente instável, pois no artigo ficava estabelecido que o Governo poderia, por simples aviso do Ministério da Educação e Saúde Pública, suspender o ensino religioso nos estabelecimentos oficiais de instrução quando assim o exigirem os interesses da ordem pública e a disciplina escolar.

Vimos no capítulo anterior, por meio das discussões de Miceli (1979; 1988), Beozzo (1986) e Lima (1931), que havia afinidades claras entre os católicos e o grupo dirigente durante o Governo Provisório de Vargas. Essas afinidades aproximaram a "trindade católica" e a "trindade governamental":

A primeira era representada pelo cardeal Leme no vértice, sob cuja orientação o padre Leonel Franca e Alceu Amoroso Lima se converteram nos principais conselheiros do governo em matéria de educação e cultura. A segunda tinha no vértice o presidente Getúlio Vargas coadjuvado por Francisco Campos e Gustavo Capanema. (SAVIANI, 2007, p.265)

O autor complementa o debate mostrando que a visão comum entre governo e Igreja compartilhava conceitos como: o primado da autoridade, a concepção verticalizada de sociedade em que cabia a uma elite moralizante conduzir o povo dócil; a rejeição da democracia liberal, diagnosticada como enferma; a aliança entre a conservação tradicionalista dos católicos e a

modernização conservadora⁴¹ dos governantes; a tutela do povo; o centralismo e intervencionismo das autoridades eclesiásticas e estatais; o anticomunismo exacerbado; a defesa da ordem e da segurança; defesa do corporativismo como antídoto ao bolchevismo.

A Igreja desfruta também da aproximação com o governo no momento em que Getúlio Vargas baixa o decreto nº 19.402, de 14/11/1930, que estabelece o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública⁴², ficando este sob o comando do Ministro Sr. Francisco Campos que, mesmo adepto à Escola Nova, imprimiu um papel conciliador em seu mandato.

Após a tensão laicizante nos primeiros anos da implantação do regime republicano e a partir das possibilidades de alianças com as oligarquias estaduais, a Igreja Católica concentrou sob seu comando um grande número de escolas secundárias, o que permitiu que, no início dos anos 1930, elas fossem majoritárias no território nacional.

As mudanças em relação às escolas secundárias se efetivaram somente após a Revolução de 30, pós-criação do Ministério da Educação e Saúde Pública por Vargas, que contribuiu para fortalecer o papel do “Estado educador”. Nessa perspectiva, Francisco Campos na primeira metade de 1931, por meio da reforma do ensino secundário, teve o intuito de construir conceitos sobre o ensino secundário e descrever a cultura escolar estabelecendo um conjunto de normas que definem conhecimentos, assim como busca ensinar condutas e um conjunto de práticas segundo as necessidades da época, ou seja, a reforma acompanha um conjunto de normas que procuraram modernizar o ensino secundário brasileiro.

A Reforma Francisco Campos rompe com os “tradicionais” exames parcelados por meio da frequência obrigatória às aulas, assim como faz uma importante jogada ao afirmar que a cadeira de educação moral, cívica ou política

⁴¹ Saviani (2007, p.270), diz que a historiografia utilizou o conceito de modernização conservadora para classificar a orientação política que prevaleceu após a Revolução de 1930, proporcionando a leitura que, enquanto conservadora, essa orientação buscava atrair a Igreja para respaldar seu projeto de poder; enquanto modernização, a força de atração dirigia-se aos adeptos da Escola Nova.

⁴² Competia ao ministério realizar estudos e encaminhamentos de todos os assuntos referentes ao ensino, bem como aqueles atrelados à saúde pública e à assistência hospitalar.

no ensino secundário é inútil, pelo fato de transmitir conceitos e definições acabados, abstratos e desvinculados da experiência do aluno. Desta forma, Francisco Campos transfere o conteúdo da disciplina “Instrução Moral e Cívica” para a disciplina de Educação Religiosa, reintroduzido-a nas escolas primárias, normais e secundárias de todo o país, por meio do Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931. Essa ação constitui-se parte integrante do pacto que Francisco Campos costurou entre o Governo Provisório e a Igreja Católica (MORAES, 2000, p.232-236).

Uma leitura atenta da obra de Moraes (2000) leva-nos ao entendimento que o ministro da Educação e Saúde Pública introduz um espírito “renovador”, mesclado com uma ênfase à educação disciplinadora, que deveria ser regulado não por meio do tradicional castigo físico, mas pela articulação da prática disciplinar moderna.

Além da cultura escolar apresentar como preocupação a autorregulação entre os alunos e a construção da sociedade capitalista, que se consolidava no Brasil durante os anos de 1930, podemos dizer que, até a Reforma, o Brasil não tinha uma estrutura de ensino organizado à base de um sistema nacional (ROMANELLI, 1978, p.131).

Cada estado da Federação tinha seu próprio sistema, sem que este estivesse atrelado ao poder central. Por isso, sem ter uma política nacional de educação, o ensino secundário era ministrado, na maior parte do território nacional, como curso preparatório de caráter propedêutico. A reforma educacional implementada por Francisco Campos tem o mérito de, pela primeira vez, ter colocado em prática no sistema educacional brasileiro uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior, que foi imposta a todo o sistema educacional do país.

Moraes (2000) aponta que a Reforma Francisco Campos homogeneizou, de forma inédita, a cultura escolar do ensino secundário brasileiro, pois estabeleceu oficialmente procedimentos administrativos e didático-pedagógicos para todos os ginásios do território nacional.

Nesse contexto, paralelamente a um projeto de reforma da sociedade, acreditava-se na necessidade de realizar reformas educacionais, pois ao pensar

no cidadão para uma sociedade moderna era necessário pensar também em uma educação que inserisse e capacitasse este sujeito, assegurando-lhe condições mínimas que garantissem a instauração de uma nova ordem econômica dirigida para a industrialização e para o progresso da nação.

A Reforma Francisco Campos atendia a essa necessidade, pois seus ideais político-educacionais se alicerçavam na crença de que a reforma da sociedade deveria se concretizar mediante a reforma da escola, a formação do cidadão e da produção e modernização das elites.

No entanto, de acordo com Moraes (1992), é interessante apontar que na Reforma Francisco Campos o moderno e burguês – imprimido na cultura escolar do ensino secundário – não apresentou uma expressiva inovação na História da Educação. Sua maior expressividade talvez tenha sido oficializar, em nível nacional, uma cultura escolar educativa, disciplinadora e moderna, realizando uma centralização e homogeneização do ensino secundário inédita em nível nacional, acompanhada paralelamente de uma perspectiva escolanovista na reforma do ensino secundário que estimulava a utilização de métodos ativos e individualizantes no processo de aprendizagem.

Moraes (2000) aponta que, na prática, a Reforma de Campos estabeleceu um projeto de educação diferenciado: uma educação “para pensar” e outra “para produzir”. Para Francisco Campos estava claro que a formação das elites era a prioridade, bem como defendia que essa mesma elite tinha as condições para decidir quais deveriam ser os rumos da educação para os demais. Desta forma, a Reforma pretendia reconstruir o ensino em novas bases, com o objetivo de superar o caráter exclusivamente propedêutico, assim como contemplar uma função educativa, moral e intelectual do adolescente.

A exposição de Saviani (2007) sobre a Reforma Francisco Campos ajuda-nos a compreender que no contexto de consolidação da sociedade capitalista, pautado na dicotomia da estrutura de classes, a questão da dualidade do ensino também permaneceu na educação. Em síntese, a reforma de Francisco Campos objetivou reorganizar e revigorar o tradicional ensino da elite, por meio da oficialização da dualidade educacional, que reproduzia, na estrutura do sistema educacional, a estrutura socioeconômica-política do país.

Saviani (2007) argumenta que, entre católicos e liberais, no projeto de modernização do país estava em cheque a defesa de projetos diferenciados: os primeiros defendiam a manutenção da ordem econômica e política vigente na Primeira República, tendo por base a pedagogia tradicional; por sua vez, os liberais propunham a construção de um país em novas bases econômicas e políticas (modelo urbano-industrial), tendo por base a pedagogia da escola nova.

Outra figura de bastante expressividade no que diz respeito às questões governamentais foi Gustavo Capanema⁴³, que ocupou o cargo de Ministro da Educação de 1934 a 1945, sendo responsável por uma série de projetos que visavam à reorganização do ensino no país.

O fato que levou Capanema a ocupar o cargo de Francisco Campos decorreu das desavenças políticas de Campos com Olegário Maciel e com Capanema, acrescido do fato de ter sua confiança abalada junto a Vargas, pois o governador suspeitava que ele estaria apoiando a Revolução Constitucionalista paulista de 1932. Com isso, Francisco Campos sai do MEC em outubro de 1932 e, sem espaço político, volta a advogar e também assume a função de professor catedrático de filosofia do direito na Faculdade Nacional de Direito até novembro de 1933, quando é nomeado ouvidor-geral da República.

Saviani (2007, p.265) explicita que, com o afastamento de Anísio Teixeira da Secretaria da Educação do Distrito Federal, Francisco Campos assume a pasta e é incumbido de desmantelar a obra de Anísio; tarefa que contou com o apoio de Alceu

⁴³ Gustavo Capanema (1900-1985) nasceu em Pitangui (MG) onde iniciou sua vida pública. Formou-se em Direito na Faculdade de Direito da Universidade de Minas Gerais em 1924 e, após sua formação, exerceu a advocacia e o magistério na Escola Normal (professor de Psicologia Infantil e Ciências Naturais) período no qual também foi eleito vereador. Dando sequência em sua vida política, em 1930 ocupa cargos no governo de Minas de Gerais, e já em julho de 1934 ocupa o lugar de Francisco Campos no Ministério da Educação e Saúde Pública, permanecendo no cargo até 1945. Gustavo Capanema, além de herdeiro político de Francisco Campos, contava com o apadrinhamento de Alceu Amoroso Lima (líder intelectual representante do pensamento católico). Durante sua atuação no Ministério, Capanema, em 1937, encaminha ao Congresso o Plano Nacional de Educação e em 1942 inicia as reformas de ensino, de níveis (primário e secundário) e modalidades (ensino técnico profissional: industrial, comercial, normal e agrícola), traduzidas nas chamadas “leis orgânicas do ensino”, que se estendem até 1946. FONSECA, Sônia Maria. Gustavo Capanema. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_gustavo_capanema.htm>. Acesso em: 20 dez. 2013.

Amoroso Lima e Gustavo Capanema que, na condição de ministro da Educação, por meio do Decreto n.1,063 de 20 de janeiro de 1939, extinguiu a Universidade do Distrito Federal, incorporando seus cursos à Universidade do Brasil, a qual havia sido organizada pela Lei n. 452 de 5 de julho de 1937 por sua iniciativa. Diante dessas circunstâncias, Francisco Campos se firmou como um dos mais importantes ideólogos da direita brasileira com a elaboração da Constituição do Estado Novo, que foi imposta à nação pelo golpe de 1937, fato que lhe concedeu o cargo de Ministro da Justiça do novo regime. (SAVIANI, 2007, p.265).

Dando continuidade a alguns projetos e posturas de Francisco Campos, vale destacar que mesmo com a atuação educacional de Capanema vinculando-se aos setores mais conservadores da Igreja Católica, a Igreja durante o Estado Novo cessou os ataques em relação à interferência do Estado nas atividades educacionais, e o Estado, por sua vez, adotou os preceitos doutrinários e educacionais da Igreja no ensino público. Assim, a Igreja concedia apoio político ao governo e, conseqüentemente, recebia apoio com a implementação das chamadas “emendas religiosas” que haviam sido aprovadas na Constituinte de 1934, incluindo a obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas públicas.

Firmado o acordo, a Igreja passou a conviver e aceitar uma intervenção mais ativa do Estado na educação. Isso contribuiu para que o país respirasse um pouco em relação aos debates travados com os pioneiros da educação em torno da educação pública, laica e universal.

Algumas “aproximações” entre católicos e alguns pioneiros da educação, explicam os motivos pelos quais pessoas identificadas com o escolanovismo começaram a dar preferência para nomenclatura “técnicos em educação” e também justifica os fatores que levaram os pioneiros a ocuparem lugares importantes no Ministério, como no caso de Lourenço Filho, que ficou responsável pela organização do INEP.

Por outro lado, entre as inúmeras atuações da Igreja após o “acordo” de estabelecer uma “neutralidade” em relação à atuação do Estado nas questões educacionais, não podemos esquecer que, diferentemente da “aproximação” com Lourenço Filho, a relação entre a igreja e Anísio Teixeira não foi tão boa,

pelo contrário, cabe citar novamente que houve uma influência direta da Igreja no fechamento da Universidade do Distrito Federal.

Sobre essas questões Romanelli (1978) deixa entender que nesse contexto tornou-se até possível evidenciarmos alguns indícios de que Anísio Teixeira e Alceu Amoroso Lima não se colocavam em total oposição em relação às questões educacionais, já que ambos defendiam – com argumentos distintos – um papel crescente do Estado no estímulo e controle da educação nacional. Porém, em relação às questões filosóficas e pedagógicas, as divergências continuavam sendo percebidas com bastante nitidez.

Capanema, ao longo de seu mandato no Ministério, tentou travar uma luta por espaço e autonomia em suas ações, porém a sua gestão não se desvinculou do pacto entre a Igreja e o Estado. Saviani (2007, p. 269) mostra que os oito decretos da Reforma Capanema não obedeceram a uma ordem lógica, mas certamente seguiu as conveniências políticas.

Os acontecimentos supracitados contribuíram para que o conjunto de reformas adquirisse um caráter centralista, fortemente burocratizado, além de dualista, pois separou o ensino secundário – destinado às elites – do ensino profissional – destinado ao povo. Assim, foi concedida apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior, sendo essa uma postura corporativista, pois vinculava cada tipo de ensino às profissões e ofícios requeridos pela organização social (SAVIANI, 2007, p. 269)

Francisco Campos e Gustavo Capanema, por meio dos pactos estabelecidos com a Igreja, fizeram com que as reformas educacionais apresentassem características semelhantes a uma “modernização conservadora”, já que ao mesmo tempo em que existia um esforço do Estado para modernizar o país visando sua transformação econômica, existia também uma preocupação com a manutenção de relações conservadoras no âmbito social.

De acordo com Saviani (2007), o lado conservador dessas reformas se manifestava, principalmente, pela concentração do poder que não permitia a organização de instituições educacionais e culturais fora da tutela ministerial. Possivelmente, essa característica decorreu da aproximação entre a "trindade

católica" e a "trindade governamental", que fez com que a Igreja, enquanto aparelho de Estado, diluísse as críticas dos católicos ao chamado monopólio estatal do ensino, de que eram acusados os renovadores.

Diferentemente do Manifesto de 1932 – que representava o interesse dos renovadores – é possível percebermos que as reformas, constituições e até mesmo a legislação do ensino ficaram imersas em uma tentativa de conciliação entre a ala mais tradicional – representada principalmente pela Igreja – e a ala dos renovadores. Essas tentativas de conciliações foram tratadas por Saviani (2007) como equilíbrio entre católicos e renovadores:

[...] no período analisado, compreendido entre 1932 e 1947, as ideias pedagógicas no Brasil foram marcadas por um equilíbrio entre a pedagogia tradicional, representada predominantemente pelos católicos, e a pedagogia nova. Um equilíbrio tenso, em algumas circunstâncias, quando eram assacadas virulentas acusações de modo especial por parte dos católicos contra os escolanovistas; ou quando se tramavam nos bastidores políticos indicações e vetos de nomes para compor os quadros de pessoal docente e administrativo. Em outras circunstâncias, um equilíbrio harmonioso quando o avanço dos métodos renovados penetrava nas próprias fileiras das organizações tradicionais revestindo de roupagem progressista a doutrina da educação católica, como ocorreu com Everardo Backheuser; ou quando escolanovistas, como Mário Casasanta, assumiam que a renovação do ensino se deveria dar sem prejuízo de sua cristianização; e Jônatas Serrano, que desempenhou importante papel na reforma Fernando de Azevedo da Instrução Pública do Distrito Federal e, sendo entusiasta dos métodos novos, integrava, ao mesmo tempo, o movimento da educação católica, tendo publicado, em 1932, um livro com um título muito sugestivo: *A Escola Nova: uma palavra serena*, em um debate apaixonado. (SAVIANI, 2007, p.271)

Temos o exemplo da Constituição de 1934 que, no Capítulo II, ao tratar das questões educacionais, beneficia em quase toda sua totalidade os renovadores, mas que não deixou de privilegiar a Igreja ao instituir o ensino religioso facultativo. Já no Estado Novo as lutas ideológicas em torno das questões educacionais entram numa espécie de hibernação, assim, o Estado deixa de proclamar a educação enquanto dever, colocando-a enquanto ação. (ROMANELLI, 1978, p.153)

Desta forma, o projeto educacional não conseguiu acompanhar a modernização do país, pois o que se conseguiu foi a oficialização de políticas educacionais que não romperam com a tradição de uma educação vinculada aos interesses da elite. De acordo com Romanelli (1978), a Reforma Capanema deu continuidade ao projeto que já vinha sendo realizado por Francisco Campos, reafirmados os princípios da Constituição de 1937, em relação à dualidade do sistema de ensino brasileiro.

Essas características condizem com um contexto em que se pensava a educação através da possibilidade de construção de valores atribuídos à família, à religião, à pátria e ao trabalho, de modo que esses contribuíssem como bases à construção de uma nação moderna (HILSDORF, 2006, p. 99).

Na obra intitulada *Constelação Capanema: intelectuais e políticas*, Helena Bomeny, ao falar sobre os intelectuais, suas contribuições para a formação do pensamento estadonovista brasileiro e suas atuações em diversos setores do aparelho de Estado, nos chama a atenção para um dado que merece destaque sobre a Reforma Capanema, pois, por mais que houvesse uma forte intervenção da Igreja no cenário educacional contra os escolanovistas, Capanema agregou homens ilustres nos campos da educação, da cultura e das artes, como Mário de Andrade, Carlos Drummond de Andrade, Lourenço Filho, Rodrigo Mello Franco, Alceu Amoroso Lima, Villa-Lobos, Jorge de Lima e Manoel Bandeira.

Além de um ministério que perseguiu os comunistas, que fechou a Universidade do Distrito Federal (UDF), que apoiou a política nacionalizante de repressão às escolas dos núcleos estrangeiros existentes no Brasil, que fez predominar características elitistas e conservadoras, esse ministério também se destacou pela presença dos modernistas, dos Pioneiros da Escola Nova, de músicos e poetas. (BOMENY, 2001)

Como desfecho dessa discussão, podemos dizer que os decretos-leis de iniciativa de Gustavo Capanema foram fundamentais, pois compuseram o ensino primário⁴⁴ e médio no Brasil; mesmo tendo como base um projeto de ensino

⁴⁴ A reforma do ensino primário foi colocada em prática na última fase da reforma Capanema, em janeiro de 1946. De acordo com as análises de Romanelli (1978) o Decreto, diferente do ensino

secundário em que prevalecesse a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático – voltado para a elite, tendo uma orientação clássica humanística – e um projeto de ensino profissionalizante inflexível e dualista – que visava o oferecimento de uma formação profissional e técnica para os pobres. (ROMANELLI, 1978, p. 157).

2.2 AS LUTAS DO PARTIDO COMUNISTA

Até o momento, mostramos o jogo de forças e as conciliações entre a ala católica (representando o movimento conservador) e os pioneiros (representando o movimento renovador), deixando de explicitar o posicionamento das correntes não-hegemônicas compostas pelos comunistas e pelos anarquistas. Para efeito desse estudo, centraremos nossa discussão no campo da esquerda, enfatizando a atuação do Partido Comunista Brasileiro (PCB) e dos escolanovistas adeptos dos ideais do partido.

O PCB foi fundado em 25 de março de 1922, contando com uma organização política que buscava conjugar em suas fileiras os mais destacados dirigentes das lutas dos trabalhadores e representantes da intelectualidade e da cultura brasileira. O Partido surge como uma das expressões organizativas da classe trabalhadora brasileira sintonizada com os êxitos da revolução bolchevique e buscando estreitar os laços com a Internacional Comunista, objetivando adotar e receber orientações internacionalistas, o que causou temor e desconfiança nos setores conservadores brasileiros.

No imediato pós-guerra, o PCB revelou-se como a instância de universalização de uma vontade política que fundia o mundo do trabalho com o mundo cultural. Intelectuais do porte de Astrojildo Pereira (um de seus fundadores), Caio Prado Jr., Graciliano Ramos e Mário Schenberg, entre outros,

secundário, apresenta desvinculação das ideias fascistas. Nele, o curso primário era denominado de fundamental e subdividido em elementar, com duração de quatro anos, e complementar, de apenas um ano, sendo destinado a crianças de 7 a 14 anos. O projeto contava também com o primário supletivo, de dois anos, que era destinado para adultos e jovens que não tivessem cursado o período escolar na época própria.

vinculavam-se a projetos e perspectivas que tinham nas camadas proletárias o sujeito real da intervenção social.

Segatto (1989) aponta que os primeiros anos até 1930 marcaram o esforço de criar no país uma cultura socialista e um modo proletário de fazer política, fazendo com que, ao contrário de outros países, o Brasil não tivesse antes de 1922 qualquer experiência partidária anticapitalista de grande significância, com exceção da ação dos anarquistas, cujo protagonismo esgotou-se com a greve geral de 1917.

A história do PCB foi marcada por uma sistemática repressão que levou o partido a se manter na clandestinidade por mais da metade de sua existência, fato que fez com que os ideais comunistas entrassem em um processo de hibernação. No início de sua existência, o partido realizou três importantes congressos, sendo o primeiro, de fundação em 1922, seguido por outro no ano de 1925 e, posteriormente, no ano de 1928, já operando na clandestinidade.

Nesse contexto, o PCB tem duas expressivas atuações que são traduzir e divulgar o Manifesto do Partido Comunista. Para tanto, lança o jornal “*A Classe Operária*”, que cumpria o papel de divulgar as teses marxistas junto ao operariado. E também se responsabiliza por dinamizar o movimento sindical com uma perspectiva classista e independente, inserindo-se no cenário da política institucional por meio do Bloco Operário Camponês (BOC).

Nos anos de 1930 o partido é reconhecido pela Internacional Comunista e conta com a criação da Juventude Comunista ampliando significativamente seu quadro de militantes. Segatto (1989) diz que a trajetória política do PCB nos anos de 1930 foi marcada por dois movimentos expressivos: sua afirmação política até 1935, seguido de um movimento de refluxo até 1942, ambos compatíveis com a conjuntura das transformações em que a sociedade brasileira se encontrava.

Em 1934, um grupo de intelectuais e militares contrariados com os rumos do governo de Getúlio Vargas organizou reuniões no Rio de Janeiro com a intenção de criar uma organização política capaz de dar base nacional às lutas

que se travavam. Dessas reuniões, o Partido Comunista do Brasil (PCB)⁴⁵ funda em março de 1935 a Aliança Nacional Libertadora – ANL, buscando livrar o país do avanço do integralismo caracterizado pelo movimento nazi-fascista. Assim, o partido articula uma frente nacional e antifascista, propondo à sociedade um projeto de desenvolvimento democrático, anti-imperialista e antilatifundiário.

A ANL se constituiu numa frente de luta contra o imperialismo, o fascismo e o integralismo, contando com a participação de amplas esferas ideológicas e culturais da sociedade de frente antifascista. Nessa frente se reuniram comunistas, socialistas e antigos "tenentes" insatisfeitos com a aproximação entre o governo de Vargas e os grupos oligárquicos afastados do poder em 1930. O lema da ANL era "*pão, terra e liberdade*". Assim, a associação teve rápido crescimento até entrar na ilegalidade em 11 de julho de 1935.

Luis Carlos Prestes, devido à sua expressividade e atuação política, é proclamado presidente de honra da ANL. Em 1935, mesmo na clandestinidade, ele retorna ao Brasil, com o plano de desenvolver no país um levante armado contra o governo Vargas e, após derrubar o governo, o plano de Prestes era de tomar o poder e estabelecer um governo revolucionário, plano que ficou conhecido como Intentona Comunista.

Porém, em resposta rápida, a ANL foi combatida pelas Forças de Segurança Nacional. Derrotada a insurreição, instala-se no país uma ação repressiva sobre todo o campo democrático, em especial sobre o PCB até o início de 1940. Isso faz com que o partido fique sob uma intensa repressão política e passe por um processo de desarticulação e esfacelamento de sua militância.

No decorrer da Segunda Guerra Mundial a conjuntura internacional (derrota fascista em Stalingrado, o avanço das tropas soviéticas sobre o Leste Europeu e a ocupação de Berlim pelas forças antinazistas) favoreceu a ação dos democratas brasileiros. A partir de 1942 o partido reaparece no cenário político nacional por meio de um processo de reorganização. Esse contexto é

⁴⁵ É importante lembrarmos que o partido comunista foi fundado com o nome de Partido Comunista do Brasil (PCB), mas em 1960 mudou o nome para Partido Comunista Brasileiro, mantendo a sigla, tendo em vista a adequação jurídica para sua legalização.

acompanhado de inúmeras mobilizações sociais e políticas contribuindo para o fortalecimento da luta dos movimentos e de sindicatos. Assim, ainda num processo de recuperação, o PCB se coloca junto às lutas sociais e volta a influenciar a vida política do país.

O fim do Estado Novo possibilita a volta do partido à legalidade, e no ano de 1947 o número de militantes se aproximou de duzentos mil filiados. Assim, o Partido conquista espaços na vida política e, durante a redemocratização (cujo marco é o ano de 1945), torna-se um partido nacional de massas. Ao conquistar a plena legalidade, o PCB constitui uma significativa bancada parlamentar e elege, pelo Estado da Guanabara, ao cargo de senador, o então Secretário-Geral do partido, Luiz Carlos Prestes (SEGATTO,1989,p.54).

De acordo com o autor, a ditadura do Estado Novo foi pressionada pela diplomacia americana para ingressar na guerra ao lado dos Aliados. Ao mesmo tempo, o Governo Vargas também foi pressionado pelo movimento popular exigindo a participação do Brasil na guerra contra o nazifascismo. Os comunistas aproveitaram essas circunstâncias e travaram sua luta pela redemocratização do país.

Uma das ações do partido foi a criação da Comissão Nacional de Organização Provisória (CNOP), que se responsabilizou pela articulação dos militantes de diversos Estados. No ano de 1943, a CNOP realizou clandestinamente na Serra da Mantiqueira, no Rio de Janeiro, uma Conferência Nacional que ficou conhecida como *Conferência da Mantiqueira*, que elegeu seu Comitê Central e estruturou o partido nacionalmente.

Diante dessa reorganização, o partido atacou o nazifascismo apontando-o como um perigo para a humanidade. Nesse contexto o partido teve que concentrar suas forças para ajudar a derrotar o nazifascismo. Fato esse que o levou a se colocar ao lado de Vargas – mesmo depois do seu governo ter perseguido os comunistas – para combater a coalizão hitlerista na Segunda Guerra Mundial. Os comunistas acreditavam que por meio dessa política de alianças seria possível abrir caminhos para o avanço das forças democráticas e progressistas em todos os países. (SEGATTO,1989, p. 54-55)

Essa política de “união” em torno de Vargas contribuiu para que o partido desenvolvesse importantes manifestações populares em defesa da participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial ao lado dos EUA, Inglaterra e URSS, contribuindo, assim, para a formação da Força Expedicionária Brasileira (FEB).

Mesmo com a expressiva participação do partido junto aos movimentos sociais e sindicais, é importante lembrarmos que o partido continuava na ilegalidade. Só em 1945 o partido organizou uma campanha significativa a favor da anistia dos presos políticos, resultando na liberdade de centenas de prisioneiros políticos, inclusive de Luís Carlos Prestes: “O partido político, depois de vinte e três anos de luta, quase sempre na clandestinidade e na vanguarda do proletário, conquista a legalidade, tornando-se um grande partido de massas” (SEGATTO,1989,p.59).

Em outubro de 1945, Eurico Gaspar Dutra e o General Pedro Aurélio de Góes Monteiro, por meio de um golpe, depõem Vargas do governo. Entretanto, graças ao clima pós-guerra e à pressão das forças populares, evitam o retrocesso político. Ocorre, então, a convocação de eleições para o Parlamento brasileiro pelas autoridades estadonovistas, mas não houve atribuição de constituintes aos deputados federais e senadores que foram eleitos nas eleições de 2 de dezembro de 1945.

Somente com o afastamento de Getúlio Vargas do poder o quadro se modificará, quando o governo provisório de José Linhares convoca a Assembleia Nacional Constituinte e define as atribuições dos parlamentares federais por meio das Leis Constitucionais. Segatto (1989) explicita que a redemocratização do país, representada pela anistia dos presos políticos, junto à conquista da legalidade pelo Partido Comunista, a queda do Estado Novo e a convocação da Assembleia Constituinte de 1946 foram responsáveis pela renovação do quadro político-partidário brasileiro, com o surgimento de diversos partidos.

O movimento de afirmação política do PCB é interrompido com a Guerra Fria em 1947. Nesse contexto, o Partido é posto na ilegalidade e seus militantes são perseguidos pelo Governo Dutra, que considera o partido uma “ameaça à segurança nacional”. Na clandestinidade, o PCB responde à truculência do governo do Marechal Dutra com uma política estreita e sectária, o que conduz

os comunistas a um profundo isolamento, além de dar início à luta interna entre as facções partidárias.

Enquanto o partido esteve na clandestinidade, os seus dirigentes e militantes políticos se desiludiam com a “democracia burguesa” e passavam a adotar uma nova linha política, inicialmente esboçada no *Manifesto de janeiro de 1948* e depois desenvolvida no *Manifesto de agosto de 1950*. Nos referidos manifestos há uma orientação para o partido realizar uma autocrítica da tática política empregada no período anterior, assim como apontava o estabelecimento de uma aliança com a burguesia nacional e relegava para segundo plano a aliança do proletariado com o campesinato. (SEGATTO, 1989, p.72)

Segatto (1989) apoia-se nos escritos de Anita Prestes para mostrar a gravidade da conjuntura e explicar o posicionamento do partido:

Atravessamos um dos momentos mais graves da vida do nosso povo. Já não se trata somente da miséria crescente e da fome crônica em que se debate a maioria esmagadora da nação. [...] É a guerra que nos bate às portas e ameaça a vida dos nossos filhos e o futuro da nação. [...] É por meio do terror fascista, procurando criar clima de guerra civil, que o governo de traição nacional de Dutra quer levar o país à guerra e fazer nossa juventude carne de canhão [...] Estamos em face de um governo de traição nacional que entrega a nação à exploração total dos grandes bancos, trustes e monopólios anglo-americanos, governo que constitui a maior humilhação até hoje imposta à nação, cujas tradições de altivez, de independência, de convivência pacífica com todos os povos são brutalmente negadas e substituídas pelo servilismo com que esse governo se submete à política totalitária e guerreira do Departamento de Estado norte-americano. [...] a dominação imperialista assume, dia a dia, em nossa terra, aspectos mais violentos sombrios. Marchamos no caminho da escravidão colonial e da perda total da nossa soberania nacional. (Prestes, 1950 apud SEGATTO, 1989, p.72-73).

Nesse clima, o partido demonstra a necessidade de todos se unirem numa “Frente Democrática de Libertação Nacional”, independente de quaisquer diferenças de crenças religiosas, de pontos de vista políticos e filosóficos, gênero e classe social. O partido passou a promover a campanha “O petróleo é nosso”,

que posteriormente resultou na criação da Petrobras e na nacionalização de nossas riquezas petrolíferas.

Vargas, após ser eleito presidente da República pelo voto popular, tenta manter uma política populista, mas, mediante as circunstâncias históricas, passou a oscilar entre a aceitação da influência do imperialismo norte-americano e a tomada de medidas nacionalistas, como a decretação do monopólio estatal do petróleo, o que levou as forças antigetulistas a intensificarem suas atuações.

Em 1954 é possível perceber uma aproximação maior do PCB da opção “democrática” na reafirmação da política frentista com a aproximação da burguesia nacional. Poucos meses após o suicídio de Vargas, os comunistas realizaram o IV Congresso Nacional, que desembocou na elaboração do primeiro programa do partido, que ficou denominado “Programa de 54”.

Após a elaboração do Programa de 1954, as colisões ideológicas se intensificaram, dentro do partido, entre “reformista” e “revolucionária”, pois não eram todos os militantes que concordavam com a crença do PCB sobre a possibilidade do desenvolvimento democrático e nacional do capitalismo no Brasil. Entretanto, o partido dá sequência ao seu plano tático, mesmo na ilegalidade, e apoia a candidatura de Juscelino Kubitschek, levando a tendência “reformista” a se desvirtuar das orientações do Programa de 1954, ao se impressionar com o plano de governo nacional-desenvolvimentista de JK.

Segatto (1989) aponta que o quadro do PCB muda em 1956, quando o Partido Bolchevique, em seu XX Congresso, rompe com o “stalinismo” e adota mudanças substantivas em suas posições doutrinárias ao aprovar a revisão de suas teses “marxistas-leninistas”. Em decorrência disso, o PCB se deparou com a necessidade de passar por uma reestruturação, pois em virtude da filiação histórica do partido com a III Internacional Comunista, era comum se submeter à influência da política soviética; o Partido Comunista da União Soviética (PCUS) ditava a política geral.

Assim, com as resoluções políticas do XX Congresso do PCUS, o PCB opta por adotar uma postura “revisionista” que atenuava a luta de classes e a deslocava para posições mais conciliadoras, defensoras do caminho pacífico para a revolução democrática e antiimperialista. A leitura do relatório em que

Kruschev denunciou crimes do stalinismo contribuiu para a revisão da tática política do PCB, possibilitando que se reafirmassem as posições nacionalistas no interior do partido.

A postura adotada pelo PCB revela seu posicionamento etapista em relação à revolução brasileira. O partido acreditava na necessidade de travar, em primeira instância, uma revolução democrático-burguesa de libertação nacional. Dessa forma, o partido aderiu à ideologia nacional-libertadora que se sobrepôs à ideologia do proletariado, o que produziu mudanças significativas em sua identidade política e ideológica, assim como contribuiu para ativar as divergências internas dentro do partido.

Segatto (1989, p. 98), diz que a Declaração de março de 1958, além de proporcionar uma inserção mais ativa na sociedade brasileira, marca o início de uma nova fase na vida do Partido, redefinindo a compreensão que os comunistas tinham acerca do movimento democrático e nacionalista, da política de frente única e do papel democrático na luta pelo socialismo.

De acordo com Saviani (2007), a interpretação do PCB de que primeiro o país deveria realizar previamente a revolução democrático-burguesa para se chegar, no momento seguinte, à revolução socialista e, daí, ao comunismo, é uma possível explicação para a ausência de uma formulação própria sobre a questão educacional pelo PCB. Para o autor, o partido e a esquerda marxista, possivelmente, assumem o escolanovismo – no campo das ideias pedagógicas – como uma concepção necessária que traduzia, do ponto de vista educacional, os objetivos do projeto de revolução social, ou seja, por mais que a concepção expressa no Manifesto dos Pioneiros estivesse atrelada a um projeto de sociedade liberal, a esquerda marxista estava diante de um projeto correspondente à revolução democrático-burguesa, que traduzia como prioridade no momento.

Essa questão levantada por Saviani (2007) é apresentada como hipótese de nossa tese e nos auxilia na explicação sobre a adesão dos marxistas, no caso Paschoal Leme e Florestan Fernandes, nos Manifestos de 1932 e 1959. Esses intelectuais, assim, identificaram-se com escolanovismo por ser a expressão pedagógica mais moderna e por acreditar que uma proposta pedagógica

revolucionária deveria vir posteriormente à modificação da estrutura econômica da sociedade capitalista.

2.3 A Pedagogia Nova e o Manifesto de 1959

No Brasil, após a Segunda Guerra Mundial, a aliança das esquerdas com os setores da burguesia nacional contribuiu com o enfraquecimento ditatorial do regime do Estado Novo, com a redemocratização do país, com o ressurgimento dos partidos políticos, assim como justificou a adesão da esquerda a alguns projetos educacionais de matrizes ideológicas liberais.

A pressão exercida sobre Vargas para participar de uma luta pela democracia na Europa e, ao mesmo tempo, ter que governar um país com características fascistas, levou à sua queda. Seu cargo é ocupado por José Linhares durante três meses e, na sequência, Eurico Dutra torna-se presidente até 1951, quando Getúlio Vargas é eleito democraticamente presidente pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), podendo dar continuidade ao seu projeto de governo nacionalista e populista.

Para entendermos melhor essas questões, nos apoiamos em Saviani (2007, p.278-279), onde o autor mostra que, com o término da ditadura do Estado Novo, houve um processo de movimentação dos grupos dirigentes no intuito de organizar-se em partidos políticos. Daí surgiu a União Democrática Nacional (UDN), oriunda do Partido Democrático que foi fundado em 1926 por um grupo dissidente do Partido Republicano Paulista (PRP) que exercia domínio na política nacional. Após a organização da UDN ocorreu a articulação do Partido Social Democrático (PSD) e do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), ambos vinculados a Getúlio Vargas.

Assim, em um contexto de plena expansão do PCB, com grandes possibilidades das classes trabalhadoras de engrossar as fileiras do partido, Vargas viu, na criação do PTB, possibilidades de atrair os operários, evitando que eles se encaminhassem para o PCB, que vinha crescendo rapidamente, mas acabou

sendo declarado ilegal em 1947. Esses eram os partidos de expressão nacional. Os demais eram inexpressivos ou tinham expressão apenas regional, como foi o caso do Partido Social Progressista (PSP), que se tornou bastante forte limitado, porém, ao estado de São Paulo.

Quando Saviani (2007) apresenta um panorama sobre a reorganização partidária após a ditadura do Estado Novo, tornam-se mais compreensíveis os acontecimentos referentes às eleições de 2 de dezembro de 1945, na qual Dutra é eleito pelo PSD, partido majoritário - seguido respectivamente pela UDN, PTB e o PCB - fazendo com que a euforia democrática que tomou conta do país nos anos de 1945 resultasse numa mera frustração, a qual se estende até 1951, quando Getúlio Vargas retorna presidente pelo voto direto.

Até a retomada de Vargas, Eurico Dutra vivenciou as tensões e os problemas que marcavam o desenvolvimento da Guerra Fria no cenário político internacional. No cenário nacional, Dutra oficializa, em 1946, a nova constituição brasileira que determinava a autonomia entre os três poderes e a realização de eleições diretas para os cargos executivos e legislativos estaduais, municipais e federais.

As alianças de Dutra junto ao governo norte-americano e o rompimento das relações com a União Soviética repercutiram em ações políticas de natureza autoritária, que foram responsáveis pelo PCB ser colocado novamente na ilegalidade, assim como ocasionou a cassação dos mandatos de todos os parlamentares eleitos pelo PCB e a exoneração de todos os funcionários públicos pertencentes ao partido. E, para dar sustentação ao governo Dutra, formou-se uma coalizão conservadora apoiada pela UDN que indica dois nomes para compor o ministério, entre eles, Clemente Mariani, que foi indicado para ocupar a pasta da Educação.

A nova Constituição restabeleceu elementos que integraram o programa de reconstrução educacional dos pioneiros da Educação Nova, tais como: a exigência de concurso de títulos e provas para o exercício do magistério; a descentralização do ensino; o caráter supletivo do sistema federal; a cooperação da União com os sistemas dos estados e Distrito Federal; a vinculação orçamentária de um percentual dos impostos destinados à educação na base de pelo menos 20% dos

estados, Distrito Federal e municípios e 10% da União; a assistência aos alunos necessitados tendo em vista a eficiência escolar; a criação de institutos de pesquisa junto às instituições de ensino superior; a competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (SAVIANI, 2007).

Para atender aos elementos que integravam o programa de reconstrução educacional, Clemente Mariani constituiu uma Comissão para elaborar o anteprojeto da LDB:

Sob a presidência de Lourenço Filho, foram constituídas três subcomissões: do ensino primário, tendo como presidente Almeida Júnior e integrada por Carneiro Leão, Teixeira de Freitas, Celso Kelly e Coronel Agrícola da Câmara Lobo Bethlem; do ensino médio, com Fernando de Azevedo (presidente), Alceu Amoroso Lima, Artur Filho, Joaquim Faria Góes e Maria Junqueira Schmidt; do ensino superior, com a participação de Pedro Calmon (presidente, além de vice-presidente da Comissão Geral), Cesário de Andrade, Mário Paulo de Brito, padre Leonel Franca e Levi Fernandes Carneiro. Fernando de Azevedo não pôde assumir, mas contribuiu de forma decisiva, elaborando o esboço preliminar do projeto juntamente com Almeida Júnior. Anísio Teixeira, também convidado, não pôde integrar a Comissão, mas colaborou com sugestões. (SAVIANI, 2007, p. 282)

De acordo com o autor, ao analisar os nomes dos integrantes da comissão, percebemos que somente Alceu Amoroso Lima e o padre Leonel Franca eram representantes da ala católica, havendo supremacia dos renovadores. Do ponto de vista organizacional, o anteprojeto assumiu um caráter descentralizador, permitindo que a orientação resultante dos trabalhos da Comissão apresentasse sintonia com o projeto político sustentado por Dutra, havendo pequenos traços modernizadores no projeto.

Gustavo Capanema, ex-ministro da educação, analisa o projeto e acusa o mesmo de não se tratar de um projeto pedagógico, mas sim de uma expressão da posição política antigetulista. Essa acusação se confirmava principalmente pelo fato de ter sido marcada a apresentação do projeto no dia em que se comemoraria o aniversário de três anos do término do Estado Novo, ou seja, a queda do Presidente Getúlio Vargas.

As questões políticas em torno do anteprojeto da LDB marcam o conflito entre liberais e conservadores, assim, de um lado estavam os renovadores, que auxiliaram Clemente Mariani na elaboração do documento e, de outro lado, havia Gustavo Capanema como principal porta-voz do centralismo e do conservadorismo educacional. No meio desse embate, as oposições em torno do anteprojeto fizeram com que o aparato legislativo advindo do Estado Novo não fosse substituído pela aprovação da LDB, pois o parecer de Gustavo Capanema, ao denunciar o caráter descentralizador do projeto, causou o arquivamento do mesmo.

Somente em 29 de maio de 1957, se iniciou a discussão sobre o Projeto das Diretrizes e Bases, que foi marcada pelo conflito entre escola particular e escola pública. Até então, o documento permaneceu na Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal, tendo sido objeto de algumas discussões. De acordo com Saviani (2007, p. 284), o marco inicial da discussão em torno dos conflitos entre escola particular e pública pode ser localizado no discurso pronunciado pelo deputado e padre Fonseca e Silva, em 5 de novembro de 1956, “quando ele acusa Anísio Teixeira, diretor do INEP, e Almeida Júnior, relator geral do anteprojeto original, de contrariar os interesses dos estabelecimentos confessionais de ensino”.

Hilsdorf (2006, p.109-111), diz que Capanema volta a debater a questão da LDB quando Carlos Lacerda (deputado pela UDN, representante da ala conservadora) apresenta por três vezes, em 1955, 1958 e 1959, substitutivos de orientação privatista, os quais defendiam os pressupostos da primazia do direito da família, e não do Estado, de educar seus filhos, assim como defendiam o financiamento das escolas privadas pelo poder público, para que se tornassem gratuitas às famílias.

Com isso, no campo educacional, esse cenário de tensão entre liberais e conservadores permanece de 1946 a 1964. Assim, os liberais se preocupavam com a modernização atrelada à bandeira do nacionalismo desenvolvimentista, atribuindo ao Estado o papel de proporcionar o desenvolvimento do país libertando-o da dependência externa, e os conservadores permaneciam travando suas lutas em prol da iniciativa privada e se contrapondo ao monopólio estatal no ensino e na economia.

Em 1955 Juscelino Kubitschek (JK) é eleito pelo Partido Social Democrático (PSD), governando entre os anos de 1956 e 1961. JK, por meio da promessa de desenvolver o Brasil 50 anos em apenas 5 de governo, adquiriu simpatia e confiança popular, permitindo que o país vivesse momentos de crescimento econômico e estabilidade política. Boris Fausto (2001) aponta que, entre os anos 1955-1961, a produção industrial cresceu 80%, com altas percentagens nas indústrias do aço, mecânicas, elétricas, comunicações e de material de transporte, havendo destaque para indústria automobilística com a criação do Grupo Executivo da Indústria Automobilística (GEIA), fazendo com que a produção de automóveis superasse a produção de ônibus e caminhões.

Entretanto, cabe lembrar que a política de JK foi impulsionada por um desenvolvimento baseado em empréstimos estrangeiros, o que possibilitou que a inflação continuasse subindo, a concentração de renda aumentasse, a dívida externa crescesse, assim como a insatisfação popular, quadro esse que contribuiu para a vitória de Jânio Quadros, nas eleições de 1961.

Anísio Teixeira (1956), em sua fala no primeiro Congresso de Ensino Primário, realizado em Ribeirão Preto, enfatiza que falar sobre movimento de emancipação educacional, superação dos índices de analfabetismo, ausência de vigor de nossa atual concepção de escola pública e a aceitação semi-indiferente da escola particular, torna-se uma ação necessária, pois estamos tratando de graves problemas da política educacional brasileira no país.

O autor acrescenta que durante o governo JK era uma tarefa difícil reivindicar melhorias educacionais, pois no momento havia outras reivindicações sociais, de caráter econômico. Teixeira (1956) acrescentava a importância de se travar uma luta a favor da educação obrigatória, gratuita e universal de responsabilidade Estatal. Para o autor, a escola pública, comum a todos, não deveria ser entendida como instrumento de benevolência, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadoras.

De acordo com Saviani (2007), os conservadores, representados pela Igreja Católica, utilizam a conferência como um momento de ofensivas por não se sentirem contemplados com as discussões e deliberações apresentadas; o padre Fonseca e Silva ataca Anísio Teixeira e os ataques se estendem a Almeida

Júnior – por se encontrar na função de presidente da comissão diretora do Congresso – ao impugnarem as propostas ligadas ao ensino religioso.

Os diálogos travados na conferência tiveram várias repercussões, a ponto de, no dia 29 de março de 1958, os bispos do Rio Grande do Sul, encabeçados por Dom Vicente Scherer, arcebispo de Porto Alegre, encaminharem um *Memorial dos Bispos* à Presidência da República tecendo críticas a Anísio Teixeira e ao INEP com o intuito de obter o seu afastamento da direção do órgão.

Em contrapartida, foi lançado um abaixo-assinado, em resposta ao *Memorial dos Bispos*, em defesa de Anísio Teixeira, que foi mantido no cargo por Juscelino Kubitschek. Durante os momentos de retratação e defesa, Anísio Teixeira aproveitou para esclarecer suas ideias e refutar a acusação que recebia, ao ser chamado de marxista, e reiterando que jamais defendeu o monopólio estatal da educação.

Teixeira (1956) esclarece que seu discurso na conferência buscou ressaltar que a educação não podia continuar apenas nas mãos de instituições particulares, já que isso continuava restringindo o acesso para somente aqueles que tivessem posses. Desta forma, defender a escola pública universal e gratuita não significa propugnar uma doutrina especificamente socialista, mas buscar instrumentos de defesa contra a desigualdade excessiva que o capitalismo provoca. Daí a necessidade do Estado se responsabilizar por uma educação obrigatória, gratuita e universal.

Para Teixeira (1956), era urgente o entendimento de que promover a democracia no campo educacional não significa advogar o monopólio da educação pelo Estado, mas garantir que todos têm direito à educação pública, e “somente os que o quiserem é que poderão procurar a educação privada”. O autor acrescenta que em uma sociedade como a nossa, tradicionalmente marcada pelo dualismo de classe e de privilégio, somente a escola pública será verdadeiramente democrática e somente ela poderá ter um programa de formação comum.

Mesmo com tantos esclarecimentos, a Igreja se via ameaçada com a universalização da escola pública e gratuita. Saviani (2007), em sintonia com os esclarecimentos de Teixeira (1956), aponta:

Penso residir *aí* a crença dos representantes da Igreja que identificavam a defesa da escola pública, mantida e administrada pelo Estado, como defesa do monopólio estatal do ensino. *Daí* a concluir que os defensores da escola pública eram adeptos do socialismo e do comunismo era apenas um passo. Passo que foi dado não somente rapidamente, mas sofregamente, quando consideramos a virulência cega dos ataques. (SAVIANI, 2007, p.288)

Pela falta de entendimento dos católicos de que não perderiam espaço no campo educacional, o conflito se estendeu, levando a várias manifestações em diversos meios de comunicações. Paralelamente a esse conflito, segundo Saviani (2007), surgia um novo fato no Congresso Nacional. Após Gustavo Capanema ter sido o principal fomentador dos debates educacionais no legislativo federal, o deputado Carlos Lacerda (UDN-DF) entra no cenário político com dois substitutivos ao projeto da LDB, datados de 26 de novembro de 1958 e 15 de janeiro de 1959.

O Substitutivo Lacerda, nome dado ao projeto apresentado por ele, propôs reduzir a presença do Estado entregando à iniciativa particular o desafio de promover a educação democrática pelo aumento do número de vagas. Muito diferente da proposta de Capanema, que procurava reafirmar a unidade nacional mantendo a uniformidade dos sistemas de ensino e dando sobrevida à legislação por ele aprovada no Estado Novo, o substitutivo Lacerda se afastava dos ideais defendidos pelos renovadores ao defender a iniciativa privada considerando que era competência do Estado garantir a igualdade de condições entre escolas oficiais e privadas por meio do oferecimento de recursos técnicos e financeiros.

O projeto de Lacerda voltava-se aos interesses comerciais da iniciativa privada e aos interesses da Igreja Católica. Desta forma, o Substitutivo facilitava a expansão do ensino privado, principalmente para os níveis secundário e superior, oferecendo subsídios na forma de bolsas de estudo e auxílio na manutenção da infraestrutura das escolas. E esses pontos do substitutivo foram incorporados ao texto aprovado como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024, de 20/12/1961), nos termos propostos de apoio à iniciativa privada, sem alterar a organização existente desde Capanema (1942), exceto

pelos currículos flexíveis e pela possibilidade de aproveitamento de estudo entre o técnico e o acadêmico. (HILSDORF, 2006. p. 111).

Saviani (2007) aponta que a partir do Substitutivo o conflito circunscrito à figura de Anísio Teixeira se desloca para o centro do debate sobre as diretrizes e bases da educação nacional, provocando uma intensa e extensa mobilização dos defensores da escola pública, no intuito de impossibilitar o retrocesso perante o pouco que foi conquistado no âmbito da educação pública. No meio da disputa que se iniciava entre escola pública *versus* escola privada, os empresários, donos de escolas particulares, alinharam-se à Igreja católica. Na oposição, os intelectuais defensores da escola pública manifestaram-se por meio de três correntes: a liberal-idealista, liderada por Roque Spencer Maciel de Barros, Laerte Ramos de Carvalho e João Eduardo Rodrigues Villalobos; a liberal-pragmatista, liderada pelos educadores ligados ao movimento renovador – Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Almeida Júnior e Lourenço Filho; e a socialista, liderada por Florestan Fernandes.

Florestan Fernandes contribuiu para que a discussão sobre a LDB chegasse às massas e aos sindicatos operários, o que foi decisivo para que ele se constituísse numa das lideranças mais expressivas e combativas do movimento em defesa da escola pública. De acordo com Saviani (2007), a liderança de Florestan é reconhecida expressamente por Roque Spencer Maciel de Barros, que estampa uma nota na coletânea de textos e documentos que organizou em 1960, denominada *Diretrizes e bases da educação*, reconhecendo o trabalho incansável de Florestan.

A dimensão do conflito entre escola particular *versus* escola pública animou a opinião pública levando aos mais diversos tipos de organização da sociedade civil, assim como teve expressivas manifestações em todos os tipos de meios de comunicação.

O substitutivo Carlos Lacerda, por deslocar a discussão para os aspectos de “liberdade de ensino” e defender a iniciativa privada, suscitou posicionamento político de intelectuais, líderes estudantis e sindicalistas que se colocavam em Defesa da Escola Pública. Esse contexto de disputas culminou na reconvocação do Manifesto, o qual foi assinado por Fernando de Azevedo e mais 161 pessoas.

De acordo com Romanelli (1978), ao analisar a composição dos signatários do *Manifesto de 1959* fica perceptível que, assim como no *Manifesto de 1932*, a maioria dos membros era composta por educadores, mas também havia sociólogos, antropólogos, médicos, cientistas, físicos, sindicalistas e estudiosos de renome internacional. Em linhas gerais, o documento foi subsidiado por intelectuais de diversas correntes de pensamento, liberais, progressistas, socialistas, comunistas, nacionalistas, entre outras. Essa composição bastante eclética permite encontrarmos na composição dos nomes, de um lado Caio Prado Júnior, Nelson Werneck Sodré e Florestan Fernandes (representantes da esquerda), e de outro lado Miguel Reale (da ala conservadora).

No documento *O Manifesto “mais uma vez convocados”*, as diretrizes pedagógicas eram as mesmas defendidas em 1932, porém os signatários trataram o documento enquanto um instrumento de política educacional que deveria se expressar através da Legislação Educacional, assim como se esforçaram para esclarecer que admitiam a existência das duas redes de ensino, a particular e a oficial (pública), deixando claro que as verbas públicas deveriam ser exclusivas da educação pública.

2.3.1 O Manifesto “mais uma vez convocados”

Em janeiro de 1959 é lançado o *Manifesto de 1959*, que é composto por 13 tópicos em defesa da escola pública. Fernando de Azevedo, ao escrever o documento, dá ênfase na gravidade dos problemas educacionais, mostrando que, passados mais de vinte e cinco anos, fazia-se necessário que os pioneiros renovassem sua luta em prol da educação pública, contando com o envolvimento dos signatários de 1932 e também com a participação de uma nova geração.

O texto denominado *Mais uma vez Convocados: Manifesto ao povo e ao governo* inicia mostrando a necessidade, mais uma vez, da manifestação dos educadores junto ao povo e ao governo:

É, pois, num estado de espírito, limpo de paixões e de interesses, que lançamos esse novo Manifesto ao povo e ao governo. Os que porventura pensam ou pensarem de maneira diferente, hão de reconhecer-nos, por amor ao princípio de liberdade, que são os primeiros a invocar, o direito que nos assiste e temos por um dever indeclinável, de apresentar e submeter ao julgamento público os nossos pontos de vista sobre problemas da gravidade e complexidade com que se apresentam os da educação. (“Manifesto...”, 1959, p.5)

Desta forma, o documento prossegue mostrando que o conteúdo do manifesto de 1932 era um plano para o futuro e que, diante das transformações ocorridas no país, se tornaria necessário um programa que visasse realizações práticas, assim como destacava que as circunstâncias necessitavam de um documento mais realista e menos doutrinário.

No tópico denominado *Um pouco de luz sobre a educação no país e suas causas*, o documento apresenta um breve diagnóstico da educação no Brasil:

A organização do ensino é má, arcaica e, além de antiquada, deficiente a tantos respeito, todos o afirmam [...] O professorado de ensino primário (e mesmo o do grau médio), além de, geralmente, mal preparado, quer sob o aspecto cultural quer do ponto de vista pedagógico, é constituído, na sua maioria, por leigos (2/3 ou 3/4 conforme os Estados); não tem salário condizente com a alta responsabilidade de seu papel social nem dispõe de quaisquer meios para a revisão periódica de seus conhecimentos. (“Manifesto...”, 1959, p.6)

Postos os problemas educacionais, o documento também justifica que estes não podem recair à educação pública e caracterizá-la como ruim, pois muitos dos problemas são oriundos do abandono por parte dos governos:

Não foi, portanto, o sistema de ensino público que falhou, mas os que deviam prever-lhe a expansão, aumentar-lhe o número de escolas na medida das necessidades e segundo planos racionais, prover às suas instalações, preparar-lhe cada vez mais solidamente o professorado e aparelhá-lo dos recursos indispensáveis ao desenvolvimento de suas múltiplas atividades. (“Manifesto...”, 1959, p.7)

Essa discussão mostra a necessidade dos problemas educacionais serem reconhecidos em sua extensão e magnitude. Assim, a educação não pode

continuar sendo tratada como um assunto de interesses partidários e locais, como não se pode pensar em soluções para serem realizadas em curto prazo.

Na discussão denominada *Deveres para com as novas gerações*, o texto diz que o futuro do Brasil está nas mãos da juventude. Dessa forma, é fundamental que os governantes assumam a responsabilidade da formação das novas gerações: “*Não é como um favor, mas como um direito que ela exige a educação com altivez e tantas vezes com energia e veemência*” (“Manifesto...”, 1959, p.7). Assim, ao assumirem essa responsabilidade, os governantes não estarão fazendo um favor, mas cumprindo um direito e contribuindo com o futuro do país.

Já no tópico “*O Manifesto de 32 e o projeto de Diretrizes e Bases*”, o documento deixa claro que foi a partir do Manifesto de 1932 que se originaram as ideias do projeto de lei de Diretrizes e Bases da educação nacional. De acordo com Saviani (2007), o documento, ao abordar a temática, deixa claro que os dispositivos relativos à educação, que foram fixados na Constituição de 1934 e reiterados na Constituição de 1946, são recolocados no projeto das diretrizes e bases da educação nacional. Ao longo da discussão desse tópico são reafirmadas também as responsabilidades tanto da União como dos Estados, mostrando que cabe à União vigiar e fiscalizar e ao Estado executar as premissas da educação.

No tópico *A escola pública em acusação*, o documento relata que, ao mesmo tempo em que ocorre a abertura da discussão sobre a escola pública, os signatários recebem dos partidários da escola particular uma série de críticas em nome da “liberdade de ensino”, pois almejavam que o ensino fosse ministrado pelas entidades privadas e apenas supletivamente pelo Estado; objetivavam que o ensino particular não fosse fiscalizado pelo Estado, mas ao mesmo tempo queriam que o Estado subsidiasse, com seus recursos, as escolas privadas.

Posta essa temática, o próximo tópico discute *Violentas reações a essa política educacional em outros países*, no qual se expõe que a política educacional, armada em nome de uma “liberdade total” no ensino e em prol de um ensino privatista, não foi um movimento isolado, pois ocorreu na Itália, em 1947, assim como agitou os meios escolares na França.

As duas experiências brasileiras de “liberdade de ensino” mostram que no Brasil o regime de liberdade total não foi apenas proposto, mas experimentado,

por meio da experiência da Reforma Leôncio de Carvalho e da Reforma Rivadávia, proporcionando resultados tão negativos a ponto de obrigar o Estado a recuar: “[...] e com tal insucesso que o govêrno teve de recuar logo do caminho em que se aventurou, – o que veio mostrar mais uma vez como são falíveis as soluções extremas” (“Manifesto...”, 1959, p.12).

Já ao abordar o tópico *Em face da Constituição, já não há direito de escolha*, o documento deixa claro que com a Constituição não há o que contestar; deve-se cobrar do Estado os deveres que a Constituição lhe atribuiu, ou seja, a educação é dever do Estado. Assim, de acordo com Saviani (2007, 293), “[...] a Constituição é clara ao afirmar que a educação é dever do Estado, devendo ser ministrada obrigatoriamente pelos poderes públicos, sendo livre à iniciativa privada.”.

No tópico intitulado *A educação, – monopólio do Estado?* são realizados vários questionamentos, mostrando que as acusações sofridas pelos renovadores não são fundamentadas, pois não há nenhuma intenção por parte deles em garantir o monopólio da educação e que, pelo contrário, defende-se a liberdade de iniciativa, desde que essa ocorra de forma planejada:

Monopólio só existiria quando a educação funcionasse como instrumento político e ideológico do Estado, como um instrumento de dominação [...] estão aí por prova a legislação do ensino que abre à iniciativa privada amplas possibilidades de exploração de quaisquer domínios da atividade educacional, e o número crescente de escolas particulares de todos os graus e tipos que por aí se fundaram e funcionam, não sob o olho inquisidor e implacável do Estado, mas com uma indulgência excessiva dos poderes públicos em face de deficiências de toda ordem e de ambições de lucro, a que, salvo não poucas e honrosas exceções, devem tantas instituições privadas de ensino secundário a pecha de "balcões de comércio", como as batizou Fernando de Magalhães há mais de vinte e cinco anos, numa crítica severa de nosso sistema educacional. (“Manifesto...”, 1959, p.15)

A discussão mostra que o documento não tinha intenção de lutar pela monopolização do ensino público, mas sim oferecer condições reais de oferta e acesso ao ensino para toda a população.

Ao longo da discussão denominada *Pela educação liberal e democrática*, fica claro que as reações contra o suposto monopólio do ensino ignoravam que a educação pública é uma conquista da democracia liberal no século XIX e faz parte do projeto de modernização dos países. Com isso, o documento justifica a necessidade do manifesto de se posicionar em defesa de uma escola pública inspirada nos ideais democráticos:

Tôda a história do ensino nos tempos modernos é a história de sua inversão em serviço público. É que a educação pública é a única que se compadece com o espírito e as instituições democráticas, cujos progressos acompanha e reflete, e que ela concorre, por sua vez, para fortalecer e alargar com seu próprio desenvolvimento. [...] A escola pública, cujas portas por ser escola gratuita, se franqueiam a todos sem distinção de classes, de situações, de raças e de crenças, é, por definição, contrária e a única que está em condições de se subtrair a imposições de qualquer pensamento sectário, político ou religioso. [...] A escola e, particularmente, a escola pública estende e tende a estender cada vez mais, queiram ou não queiram, o seu campo de ação na medida em que a família retrai o seu, por suas novas condições de vida e por ser o ensino cada vez mais especializado, e em que a sociedade se diferencia e se complica, na sua estrutura, com o desenvolvimento do processo de urbanização e industrialização. (“Manifesto...”, 1959, p.16)

Assim, o documento aponta a necessidade de conquistarmos uma escola pública de caráter universal, obrigatória, laica, gratuita e que proporcione desenvolvimento das capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas de todas as crianças, adolescentes e jovens.

O tópico *Educação para o trabalho e o desenvolvimento econômico* aponta a necessidade de articulação entre as demandas educacionais e sociais, de modo que ela possa contribuir com o progresso da nação.

A educação pública tem de ser, pois, reestruturada para contribuir também, como lhe compete, para o progresso científico e técnico, para o trabalho produtivo e o desenvolvimento econômico. A reivindicação universal da melhoria das condições de vida, com tôdas as suas implicações econômicas, sociais e políticas, não pode permanecer insensível ou mais ou menos indiferente à educação de todos os graus. (“Manifesto...”, 1959, p.16)

A educação e o trabalho precisam ser entendidos como meio de conquista cultural e material da sociedade. Daí a necessidade do aparelhamento educacional submeter-se a essas influências da sociedade moderna para ajustar-se às novas condições. Nesse contexto, só o Estado, pela amplitude de seus recursos e pela largueza de seu âmbito de ação, poderá fazer frente a tais problemas e dar-lhe soluções adequadas, instituindo, mantendo e ampliando cada vez mais o sistema de ensino público.

O tópico *Para a transformação do homem e de seu universo* explicita o homem, sua condição, suas transformações e suas ações após a descoberta científica:

Antes das descobertas científicas e suas extraordinárias aplicações técnicas, que abriram o campo às três grandes revoluções industriais, "o principal papel do ensino consistia em dotar o homem de conhecimentos e instrumentos para a apropriação e uso de seu ambiente e, em seguida, para a transformação e evolução deste; mas, quando as condições de seu meio pareciam manter um recalcitrante estado de fixidez, como no caso da economia agropecuária, – a tendência da escola era procurar que o indivíduo se adaptasse e se submetesse ao seu ambiente, como por exemplo a adaptação à vida rural, quando êsse tipo de vida aparecia em forma predominante, renunciando assim a estimular uma característica singular e valiosa do homem: a iniciativa para as mudanças. Para o homem da era tecnológica êsse ensino adaptativo chega a ser pernicioso, pois o universo tem de ser para êle, cada vez mais, um campo de experiência e de renovação. A era tecnológica marca o fim do processo de ensino para a adaptação e o comêço do processo de ensino para a evolução do homem e de seu universo, partindo de condições técnicas criadas exclusivamente por êle. ("Manifesto...", 1959, p.16)

Citando Luiz Reissig, o documento abordou a necessidade da adaptação do homem à tecnologia. Com isso, é necessário um preparo científico e técnico das novas gerações para que essas atendam às necessidades da civilização moderna; o documento mostra a importância das novas gerações de se apropriarem de todos os instrumentos e recursos presentes na civilização atual.

O documento é finalizado com o tópico *A história não avança por ordem...*, explicitando o quanto a economia influiu na educação, tornando fundamental o Estado se responsabilizar pelo oferecimento de uma escola universal, obrigatória e gratuita, vinculada a uma firme política nacional de educação. O texto acrescenta que as profundas transformações ocorridas no cenário político, econômico e social devem contar com a participação dos sistemas de ensino, com ampla participação de estudos e práticas, desde a escola primária completa até os mais altos níveis de estudos superiores.

O manifesto pontua que as transformações econômicas oriundas da revolução industrial determinaram mudanças nos sistemas de ensino, as quais não permitem que a ignorância, estruturas arcaicas e conservadoras se perpetuem em uma sociedade em pleno desenvolvimento. A educação, historicamente, não fazia parte dos estudos econômicos, por possuir uma influência indireta, mas, com o desenvolvimento industrial, o conhecimento passa a ser considerado um importante fator de produção e a educação adquire um novo papel no desenvolvimento econômico. Desta forma, se torna fundamental que o Estado se responsabilize pela educação daqueles que se encontravam à margem dos bancos escolares.

É nesse contexto, em que se traça um plano de organização almejando bases mais sólidas e democráticas para a educação nacional, que as forças reacionárias e conservadoras declaram oposição, pois os privatistas e conservadores almejavam que os recursos públicos fossem utilizados para manter escolas privadas, mantendo a lógica da mercantilização do ensino e buscando reestabelecer a direção ideológica da sociedade, em uma espécie de retorno à Idade Média.

Enfatizando a necessidade dos signatários se manterem firmes contra as oposições em prol da educação como direito de todos, o documento aponta:

Em todo o caso, esperamos reconheçam o nosso desprendimento, desinterêsse pessoal, devoção constante ao bem público e à causa do ensino. "Todos os violentos, escreveu Rui, fizeram sempre, a seu favor, o monopólio do patriotismo. Todos êles têm o privilégio tradicional de patriotas por decreto próprio e patriotas com exclusão dos que com êles não militam. Não queremos crer que o nosso ilustre impugnador esteja neste

número. Mas, a não ser nas mãos do fabricante, muito receio temos de que essa máquina de filtrar se converta em máquina de oprimir". ("Manifesto...", 1959, p.19)

Assim, o documento encerra-se reafirmando o direito e o dever dos seus signatários em lutar por uma política que atenda às aspirações educativas das massas populares. Com o término das apresentações dos tópicos, fica perceptível que esse Manifesto adotou uma postura mais pragmática em relação às práticas de reconstrução do ensino, já que, após onze anos da formulação do projeto da Lei de Diretrizes e bases, era urgente a adoção de posturas mais concisas e certeiras.

As preocupações com as questões educacionais, com seus impasses e déficit históricos, são abordadas nesse documento, mas apresentadas de forma diferente do *Manifesto de 1932*, pois ele tem como foco principal a defesa da escola pública, reafirmando o dever do Estado de mantê-la e ampliar seu oferecimento. Isso justifica a ausência das discussões de caráter didático-pedagógico, assim como discussões sobre os princípios da Escola Nova, os quais foram fervorosamente debatidos no *Manifesto de 1932*.

Sobre o documento em questão, Saviani (2007) aponta a legitimidade das lutas dos signatários e de suas oposições em relação a todas as medidas radicais com falso fundo de "liberdade". De acordo com o autor, Fernando de Azevedo reitera no texto do *Manifesto*: "*mais uma vez convocados*" o seu receio em relação às tendências subversivas, identificando-as com uma "zona de pensamento perigoso" (p. 295).

Para Romanelli (1978), o *Manifesto de 1959*, ao defender a responsabilidade do Estado com o ensino gratuito, laico e aberto a todos, se coloca claramente como um defensor da escola pública nos moldes liberais democráticos. Esse projeto concebe a escola, e a educação por ela oferecida, como uma forma de democratização da sociedade, de construção de uma consciência nacional e um meio de colocar a população em sintonia com o desenvolvimento social, econômico e cultural da nação.

O *Manifesto de 1959*, assim como o de 1932, ao levantar os problemas educacionais, apontar a necessidade da universalização do ensino, propor

intervenções e o financiamento do Estado e ao tratar a educação enquanto ciência, possibilitou a formalização de preceitos pedagógicos, possibilitando a transformação dos mesmos em lei.

Após dois anos da publicação do Manifesto de 1959, e treze anos de tramitação no congresso, o projeto da LDB é aprovado, sob a Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Mesmo não se alcançado a evolução esperada em relação ao sistema de educação brasileiro, o projeto tem seu mérito, pois ele é fruto de uma imensa luta travada entre a escola pública e particular.

Mesmo a LDB tendo possibilitado que os recursos públicos fossem destinados às escolas particulares, não podemos desconsiderar que prevaleceu no projeto de lei a orientação liberal, de caráter descentralizador. Assim, de acordo com Saviani (2007), as aspirações que os renovadores vinham defendendo, desde a década de 1920, ao propor a autonomia dos estados e a diversificação e descentralização do ensino, se mantiveram no texto da lei. O autor mostra que, conforme testemunho de Anísio Teixeira, “a vitória só não foi completa em razão das concessões feitas à iniciativa privada” (SAVIANI, 2007, p. 305).

Ao analisar a lei, Romanelli (1978) diz que para um país que não tinha recurso suficiente para atingir toda a população em idade escolar, deveria se considerar um absurdo a retirada de autonomia e de recursos da esfera pública para privilegiar a esfera privada. A autora acrescenta que esta estratégia só pode ser compreendida quando não perdemos de vista o jogo de influências que as camadas dominantes exerciam sobre os representantes políticos no legislativo.

Segundo a autora, em 12 de fevereiro de 1962 foi instalado o Conselho Federal de Educação (CFE), que teve como uma das suas primeiras ações a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 1962 a 1970, que previa a escolarização de 100% da população de faixa etária de 7 a 14 anos, 50% da população de 13 a 15 anos, nas duas últimas séries do ginásio; e 30% da população entre 15 e 18 anos nas séries colegiais.

Na tentativa de alcançar esses percentuais almejados, credita-se à figura de Anísio Teixeira o desafio:

Para a composição do órgão, contou-se com a "clarividência de Anísio Teixeira", conforme depoimento de Newton

Sucupira. Também foi Anísio quem cuidou, ainda em 1962, da elaboração do Plano Nacional de Educação previsto no parágrafo 2º do artigo 92 da LDB. O Plano por ele proposto foi aprovado pelo CFE em 12 de setembro de 1962 e homologado pelo ministro Darcy Ribeiro em 21 do mesmo mês. (SAVIANI, 2007, p. 303)

Ao relatar seu parecer no CFE sobre o Plano Nacional de Educação, Anísio diz que a intenção do legislador era “situar a União na posição de prestar assistência financeira aos estados e municípios, provendo recursos suplementares para o desenvolvimento dos sistemas estaduais de educação” (idem, p. 304). Porém, em relação à constituição dos fundos do ensino primário, médio e superior, mesmo Anísio arquitetando um procedimento engenhoso para a distribuição dos recursos, não se atingiu as metas esperadas.

Os percentuais almejados de expansão e desenvolvimento não foram alcançados, visto que apenas o ensino superior conseguiu chegar próximo aos índices esperados. Assim, tanto a LDB de 1961, como o PNE, não conseguiram resolver o problema da democratização de ensino. Isso porque a nossa política educacional se comportou em sintonia com os valores e concepções do antigo regime, em vez de galgar em sintonia com a perspectiva de modernização da nação:

O horizonte cultural do nosso homem médio, sobretudo do político, ainda limitava muito a sua compreensão da educação, como um fator de desenvolvimento e como requisito básico para a vigência do regime democrático. (ROMANELLI, 1978, p.183)

Foi pensando na insistência em permanecer o reinado do homem médio e nos entraves históricos que precisaram ser superados para caminharmos rumo a uma perspectiva modernizadora de educação, que Florestan Fernandes adere ao *Manifesto de 1959* e incorpora a luta em defesa da escola pública, objetivando a defesa da herança republicana e da filosofia democrática da educação (FERNANDES, 1963).

Florestan Fernandes, durante a *Campanha em Defesa da Escola Pública*, desencadeada em 1959 em torno da discussão e aprovação do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, se posiciona como militante da

educação pública e se torna a liderança mais expressiva e combativa do movimento em defesa da escola pública. De acordo com Roque Spencer:

Não podemos deixar de registrar o trabalho pertinaz do professor Florestan Fernandes, levando para todos os cantos de nosso estado – e mesmo para outras unidades da Federação – uma palavra de esclarecimento sobre os defeitos e perigos do projeto que a Câmara dos Deputados aprovou em janeiro último, numa autêntica 'peregrinação cívica e pedagógica' que é um fato inédito nos anais de nossa história da educação. Dezenas e dezenas de conferências fez o professor Florestan Fernandes, tornando-se credor da admiração e simpatia de todos os que lutam pela causa da educação nacional (BARROS, 1960: XXIII).

Temendo a organização dos católicos e dos privatistas, Florestan chega à conclusão de que a sociedade civil reacionária estava organizada: "Os segmentos da sociedade civil que são capazes de agir organizadamente em defesa de seus interesses e valores sociais (...) são as camadas dominantes" (FERNANDES, 1966, p. 362).

Os signatários dos manifestos tinham uma concepção de *Estado educador*, ou seja, viam, por meio da intercessão do Estado na educação, uma possibilidade de alcançar a democratização do poder e da riqueza. Assim, o Estado cumpriria o seu papel moralizador, assim como se responsabilizaria pela universalização do ensino. Florestan Fernandes, por compartilhar com os signatários a necessidade de democratizar o poder e a riqueza, e se preservar contra possíveis retrocessos, incorpora o movimento encabeçado pelos renovadores:

Em questões de interesse coletivo, ensina-nos nossa experiência histórica, a lei tem sido um fator altamente construtivo. Onde o Estado se omite e não impõe normas consentâneas com o interesse da coletividade, o livre jogo dos comportamentos espontâneos revela-se, em regra, incapaz de promover os ajustamentos desejáveis. (FERNANDES, 1966, p. 361)

Ao aderir ao movimento em defesa da escola pública, Florestan Fernandes estreitou contatos com os liberais renovadores, liderados por Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Lourenço Filho, se aproximou do grupo de intelectuais que escreviam no *O Estado de S. Paulo*, liderados por Roque Spencer Maciel de Barros e Laerte Ramos de Carvalho, estreitou o contato com o grupo de Octavio Ianni e Fernando Henrique Cardoso e também incorporou os sindicatos na luta em defesa da escola pública, contribuindo para a realização da *I Convenção Operária em Defesa da Escola Pública (1961)*.

Sobre esse posicionamento de Florestan Fernandes, Saviani (1996) diz que mesmo a concepção de educação expressa em torno do *Manifesto de 1959* se traduziu num ideal liberal-democrático – o que não era condizente com a concepção de educação de Florestan. Este entendia que no momento era necessário prezar pelo ensino público e suas poucas conquistas, pois corria-se o risco do surgimento de um novo projeto que privilegiasse os interesses dos católicos e dos privatistas.

Florestan (1966) insiste na necessidade de se garantir o fortalecimento da autonomia relativa da escola e na defesa de que ela esteja relacionada dialeticamente com a independência econômica, com a emancipação nacional e com a revolução democrática. Por isso, considera fundamental travar uma luta constante em defesa da escola pública, pois, mesmo assim, a LDB se omitiu diante dos problemas educacionais que se arrastaram por mais de décadas e também fez vistas grossas em relação à necessidade do projeto de lei acompanhar o projeto de modernização da nação. Assim, a LDB manteve a educação atrelada a uma lógica conservadora, vinculada à bancada privatista e ao poder da Igreja católica e suas feições mais reacionárias e obscurantistas.

Ao tecer uma análise e crítica sobre o projeto de lei sobre as Diretrizes e Base da Educação Nacional, Florestan (1960) aponta que a aprovação do projeto teve perdas significativas e retrocessos em relação a algumas conquistas educacionais feitas com a implementação da república:

[...] tem se proclamado de várias maneiras que somos “inimigos do ensino”, e em especial, do “ensino particular”. Trata-se de uma afirmação inepta e caluniosa. Todos nós, que

participamos da *Campanha em Defesa da Escola Pública*, empenhamo-nos numa cruzada que visa, primordialmente, criar consciência popular em torno dos problemas educacionais brasileiros. Não somos “contra” a escola particular, a menos que se entenda desse modo o empenho com que defendemos a sobrevivência e a melhoria do sistema público do ensino. Os nossos objetivos dizem respeito à qualidade do ensino [...] Sabemos muito bem que o Brasil é um país em que impera a *fome de escolas* [...] Apesar de socialista, somos forçados a fazer a apologia de medidas que nada tem a ver com o socialismo, e que são, sob certos aspectos, retrógradas [...] Pusemos acima de tudo certas reivindicações, que são essenciais para ordem democrática no Brasil. (FERNANDES, 1960, p. 219-220)

A emergente modernização trouxe consigo a necessidade dos grupos e/ou classes sociais discutirem sobre o projeto de educação e, principalmente, sobre o papel do Estado nesse processo. Os interlocutores da discussão, tanto do *Manifesto de 1932* como do *Manifesto de 1959*, podiam ser classificados como representantes de dois segmentos – o velho e o novo:

O velho Brasil pré-1930 tinha como sua expressão maior, em questões educacionais, a Igreja Católica. O novo, emergente a duras penas no interior do velho, se fazia representar, grosso modo, por intelectuais identificados genericamente como liberais e outros homens da administração pública. (SANFELICE, 2007, p.543)

De acordo com o autor, posteriormente, nos anos de 1950, os interlocutores tradicionais – representantes do velho segmento – aderiram ao embate como defensores dos interesses dos proprietários de escolas privadas, confessionais ou não. Houve também adesão ao grupo que representava o novo segmento como: o movimento estudantil liderado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), professores de universidades públicas e diversos órgãos da imprensa. Assim, vários matizes ideológicos e com finalidades muito diferentes teciam seu envolvimento no debate que se desembocou da disputa escola pública (estatal) *versus* escola particular (confessional ou laica).

O embate em torno da escola pública *versus* escola particular tinha também como pano de fundo uma resistência à modernização, pois no contexto

em questão era preciso insistir na consolidação destes novos tempos, e a educação escolar não podia ficar à margem deste projeto.

De acordo com Ester Buffa (1979), o debate se centra no diferente entendimento que se dá à liberdade de ensino, visto que os defensores da escola pública se pautam por uma educação laica, pública e gratuita, enquanto os defensores do ensino confessional/particular se apoiam no conceito de liberdade, como o direito da família na escolha da escola para seus filhos, tendo a garantia de custeio pelo Estado.

Sanfelice (2007) elucida que o Estado moderno chamou a si a iniciativa de criar e manter escolas, em especial a escola primária, destinada a formar o cidadão das comunidades nacionais. Por isso, era necessário não permitir que a história do ensino, nos tempos modernos, abrisse espaço para a inversão dessa lógica. O projeto educacional, reivindicado pelo *Manifesto de 1932* e reafirmado e atualizado pelo *Manifesto de 1959*, se traduz no embate do velho com o novo, sem romper com a lógica de ampliação das relações capitalistas locais. Assim, o que estava em jogo para os defensores da escola pública era a necessidade de garantir, pelo menos, a modernidade.

Porém, de acordo com Sanfelice (2007), o que se alcançou com a legislação proposta pela Lei n. 4.024/61 foi a conciliação dos interesses dos privatistas e defensores da escola pública (estatal); a educação proclamada pública, pela via do Estado, continuaria mais do que nunca uma educação hegemonicamente para o capital.

Buffa (1979), com relação à hegemonia do capital diz que, no período do conflito entre escola pública e particular, a base capitalista permaneceu a mesma, e a contradição se deu apenas entre o setor moderno e o tradicional, ambos representantes do capitalismo. Portanto, é justificável, mesmo não sendo desejável, que entre dois setores da classe dominante se originasse uma LDB conciliatória.

Ao longo deste capítulo procuramos abordar o momento teórico-filosófico que animou as ideias pedagógicas em um contexto de predomínio da pedagogia nova enquanto corrente hegemônica, elucidando as disputas, interesses políticos e partidários, contradições e aproximações que se delinearam em torno

do *Manifesto de 1959* e nos debates em relação à disputa escola pública *versus* escola particular.

CAPÍTULO 3

OS INTELLECTUAIS EM DEFESA DA MODERNIDADE

Neste capítulo, apresentaremos a reflexão sobre os motivos das correlações entre o pensamento liberal e de esquerda, dando voz a Fernando de Azevedo e Paschoal Lemme no discurso em torno do *Manifesto de 1932* e em relação à defesa de um projeto de modernidade. Estenderemos esse mesmo movimento ao *Manifesto de 1959* e aos debates que se referem à elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tendo como alicerce as concepções de educação e sociedade apresentadas por Anísio Texeira, Roque S. M. Barros e Florestan Fernandes.

3.1 FERNANDO DE AZEVEDO E A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E MODERNIDADE.

Fernando de Azevedo⁴⁶, por ter participado intensamente do processo de formação de uma nova proposta de educação apoiada nos princípios de

⁴⁶ Nascido em 1894, mineiro oriundo de São Gonçalo do Sapucaí (MG) teve sua formação como interno de colégio jesuítico. Profissionalmente, atuou como professor, educador, crítico e sociólogo. Foi diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal (1926-30), Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo (1933), Diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo (1941-42), e membro do Conselho Universitário por mais de doze anos, desde a fundação da Universidade de São Paulo. Foi também Diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais, o qual instalou e organizou (1956-61), e Secretário de Educação e Cultura no governo do prefeito Prestes Maia (1961). Atuou como redator e crítico literário de *O Estado de S. Paulo* (1923-26). Em 1926 problematizou a educação pública em São Paulo e, abordando os problemas fundamentais do ensino de todos os graus, iniciou uma campanha por uma nova política de educação e pela criação de universidades no Brasil. Já no Distrito Federal (1926-30), defendeu a reforma de ensino com traços escolanovistas, assim como em 1933, quando Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, promoveu reformas expressivas no Código de Educação. Para conhecer mais sobre o autor e sua atuação consultar: MOREIRA, Maria L. de O. Penna. **Fernando de Azevedo – educação e mudança social**. Prêmio Grandes Educadores. Brasília: INEP, 1987. pp. 97-216.; PILLETI, Nelson. **Fernando de Azevedo – na educação como desafio**. Prêmio Grandes Educadores. Brasília: INEP, 1987. pp.

progresso e modernidade e, principalmente, por ter assumido a responsabilidade da autoria do documento em questão, consegue elucidar o pensamento liberal-pragmático presente no Manifesto de 1932 e 1959, objetivando a reconstrução educacional no Brasil e a sistematização das bases e diretrizes de uma nova política de educação:

O pressuposto é um ponto de vista democrático, segundo o qual tudo deve convergir para atenuar a distância entre as camadas dominantes e as dominadas, possibilitando ao maior número o acesso ao nível das elites que orientam a sociedade e cuja formação não deve depender de qualquer privilégio. (...) Fernando de Azevedo verifica a tendência negativa de aumentar a distância entre as classes e assim impedir a educação democrática. A solução lhe parece numa filosofia adequada, numa legislação unificadora e na criação de canais verticais de comunicação (Candido, 1994, p.14-5).

Em consonância com os dizeres de Candido (1994) e Piletti (1987) podemos enfatizar que a perspectiva político-pedagógica de Azevedo tem como proposta formar um novo homem e concorrer para a consolidação da democracia. Os princípios democratizantes deveriam colocar a educação a favor de todas as classes, possibilitando a construção de um novo homem. Assim, construir um país moderno significava construir uma economia, uma política, uma educação e uma cultura modernas capazes de vencer a indiferença, que reinava entre os diversos estratos sociais, e a falta de rumos para a educação pública, que se encontravam dominadas por ideais conservadores e excludentes. (Azevedo, 1958a)

Azevedo (1958a) vislumbrava no advento da industrialização a possibilidade da modernização do país, pautado nos ideais de liberdade, de igualdade e de cooperação. Com a nova conjugação político-econômica seria

25-11;. PILETTI, N. **A reforma Fernando de Azevedo** - DF, 1927-1930. São Paulo: FE-USP, 1982. Coleção Estudos e Documentos n.20.

possível atingir um novo padrão de organização social e, juntamente, a elaboração de uma política educacional acompanhada da valorização da escola pública, democrática e de qualidade.

O início do século XX no Brasil floresce para muitos intelectuais como o marco de uma época de inovações, modernidades e progressos, principalmente após a Revolução de 1930, período acompanhado pela necessidade de se redefinir o papel da União diante dos estados e, no cenário educacional e cultural, a urgência pela formulação e pelo direcionamento da elaboração de estruturas institucionais em âmbito nacional. Como descreve Pilleti (1987), imbuído dessas aspirações nasce em Fernando de Azevedo a contemplação pelo novo: uma visão de país e de povo voltada para o futuro.

Em sua obra *A reconstrução educacional no Brasil* a concepção de modernidade fica nítida quando o autor a utiliza como forma de qualificar o “novo” enquanto uma necessidade que se impôs à nação brasileira em decorrência da complexidade oriunda da nova organização social pós o advento da industrialização, das transformações nos processos produtivos, nos meios de comunicação, no transporte e na urbanização. Dessa forma, a educação tornou-se um importante instrumento dos diferentes projetos políticos para intervir na realidade brasileira e propiciar o desenvolvimento do país⁴⁷; as políticas educacionais caracterizam-se como um conjunto de iniciativas sustentadas na tentativa de fortalecer o Estado e dificultar a emergência e a defesa dos interesses privados na esfera pública.

Os ideais políticos e educacionais de Fernando de Azevedo foram animados, principalmente, durante o governo varguista, que fomentou diferentes posições dos intelectuais que atuaram na área educacional. No campo do pensamento liberal alguns se posicionaram de modo mais problematizador como fez Anísio Teixeira, outros fizeram com que seus compromissos caminhassem em total harmonia com as oportunidades de assumirem cargos públicos, como

⁴⁷ Como mencionado no primeiro capítulo desta pesquisa, esse pensamento está ligado aos ideais de Rui Barbosa (no século XIX) ao compreender a problemática educacional como o motor para o desenvolvimento do Brasil.

fez Lourenço Filho, e alguns se mantiveram mais contidos num discurso idealista apoiados em questões ligadas à ética, à religião, à mitologia, ao romantismo e ao positivismo, como fez Roque Spencer. Também não podemos deixar de citar que houve nesse cenário a participação dos ideais de enfrentamento e oposição – quando necessário – ao projeto de nação em questão, como fez Paschoal Lemme, Roldão Lopes de Barros e, posteriormente, Florestan Fernandes, que são considerados representantes do pensamento de esquerda no Brasil no recorte cronológico em questão (1930-1959).

Para Fernando de Azevedo esse cenário de inquietação e possibilidade de implementação do novo fomentou sua tese de que a escola pública e gratuita poderia ser um elemento de democratização e transformação da vida social em todos os seus aspectos. Assim, a educação é entendida como parte orgânica da sociedade, capaz de servir de ponto para evolução, progresso e mudança social:

A educação nova é uma obra de cooperação social, que atrai, solicita e congrega para um fim comum todas as forças e instituições sociais, como a escola e a família, pais e professores, que antes operavam, sem compreensão recíproca, em sentidos divergentes senão opostos (Azevedo, 1958b, p. 18).

Pagni (2000) mostra que na obra de Azevedo há uma necessidade de a educação colaborar com o poder público e que, do ponto de vista da política governamental, era possível acreditar que tanto a criação do Ministério da Educação e Saúde quanto a nomeação de Francisco Campos para o cargo de ministro teria facilitado a emergência de propostas inovadoras. Assim, Azevedo idealizava que seria possível, por meio de novas políticas educacionais, que os ideais democráticos fossem mantidos e a adaptação da educação à vida se fizesse constante.

A laicização, a nacionalização, a profissionalização e a obrigatoriedade do ensino, bem como uma reorganização da escola visando a atender as especificidades rurais e urbanas eram apontadas como os investimentos essenciais no sentido de construir no país uma outra civilização (Azevedo, 1958a; 1943).

Em suas obras, constantemente nos deparamos com a crença de que a formação de uma mentalidade democrática e a implementação de novas políticas públicas e educacionais eram vistas como fatores de democratização e modernização do país. Em seus escritos, presentes nas obras *A cultura brasileira* e *A educação e seus problemas*, Azevedo defende que toda tentativa de transformação da educação no Brasil devia ser conquistada por meio do enfraquecimento de atitudes e valores contrários ao projeto de modernização da nação. Dessa forma, o autor comparava a disputa pelos projetos democráticos como uma batalha que tinha de ser cotidianamente travada.

Fernando de Azevedo (1958a, p.254) concebe a sociedade urbano-industrial com a possibilidade da democracia, tendo como aliada a educação que cumpriria o papel de aproximar o homem de um novo tempo, ou seja, o tempo da indústria, da especialização e da formação profissional. Desse modo, de um lado às escolas primária e secundária cumpriria o papel de “integrar” os indivíduos na sociedade, do outro, caberia às escolas superiores diferenciá-los, preparando-os para as funções exigidas pelo desenvolvimento e complexidade das sociedades modernas.

Esse discurso de Azevedo aproxima-se da concepção de liberdade para Durkheim⁴⁸: uma sociedade democrática atenderia a todos de acordo com suas capacidades e a educação contribuiria para construção social adaptando os indivíduos às ordenações sociais.

O conservadorismo do sistema durkheimiano encontra-se presente na concepção de educação e modernidade nas obras de Fernando de Azevedo ao apontar que a instituição educativa, numa perspectiva democrática, cumpre o papel de transmissora e reconstrutora da cultura e que a escola tem o dever de oferecer à população o mínimo de cultura geral para conviver e inserir o homem na sociedade em que vive:

Ora a passagem do biológico ao cultural ou a inserção deste naquele, a que se reduz, no final das contas, a educação, pode-

⁴⁸Para Durkheim (1967), a sociedade e seu meio social determinam a sua concepção de educação. Sendo assim, o sistema escolar tem por objetivo desenvolver na criança estados físicos e morais que são requeridos pela sociedade política no seu conjunto.

se pois considerar como um movimento dialético que consiste em ultrapassar sem cessar uma tensão entre o “eu social” que lentamente se organiza e o “eu individual” ou da individualidade orgânica que reage à ação pertinaz sofrida da parte dos adultos. (AZEVEDO, 1966, p. 73)

A educação exerceria a função notável de “filtro”, apontaria quais os biótipos mais evoluídos intelectualmente e cuja adaptação à sociedade e às profissões é mais assertiva, mais fácil e mais eficiente. A educação conduziria o sujeito de acordo com a finalidade biossocial, ou seja, a educação e a nova organização social eram concebidas como elementos capazes de operar progressivamente (AZEVEDO, 1958a, p. 199).

Nessa perspectiva, a educação contemplaria a preparação das elites intelectuais, assim como se responsabilizaria pela instrução das massas na “produção” do “superprofissional”. Democráticamente todos teriam suas potencialidades biossociais contempladas, formando o homem verdadeiramente eminente: administrador e condutor dos destinos da nação.

Vinculados aos ideais liberais-pragmáticos, deparamo-nos em diversos momentos com o princípio da seleção, presente nos escritos de Fernando Azevedo relacionado aos ideais de democracia e inclusão. Pagni (2000) diz que o discurso de Fernando de Azevedo, adepto da corrente liberal positivista, evidencia a “seleção meritocrática” como um dispositivo natural de uma sociedade democrática e que a educação seria a maneira de materialização das possibilidades traçadas a partir do capital social, cultural e econômico que o indivíduo adquire praticamente desde o seu nascimento:

(...) do ponto de vista social, o plano de educação para realizar os próprios ideais de fusão espiritual de uma comunidade nacional deve, pois, abrir igual oportunidade para todos, projetando uma educação das massas em larga escala, para lançar a mais profunda sondagem nas reservas da nação, sem diferença e distinção de classes, e recrutar, por esta forma, desde a escola primária, a parte dinâmica dessa população, dos superdotados ou dos mais capazes, para o constante enriquecimento e a renovação incessante das elites dirigentes do país (Azevedo, 1958b, p. 150).

Assim, a educação – enquanto um dos instrumentos essenciais para a modernização da nação – tem por finalidade interagir com a conjuntura, primando pelo seu caráter democrático e consolidando o regime da liberdade e conduzindo oportunidades iguais para todos. A educação e a cultura, além de garantir o progresso, auxiliariam na manutenção da ordem social vigente.

Pagni (2000, p.75) aponta, em cartas encaminhadas por Lourenço Filho a Fernando de Azevedo, alguns indícios de disputa pessoal entre os signatários – pertencentes à corrente liberal-pragmática – para atrelar os compromissos de “renovação educacional” aos interesses de modernização sincronizados aos princípios liberais e, em última instância, contemplando suas expectativas políticas de liderança emergidas pelo contexto histórico, político e social em questão.

Essas disputas internas também nos indicam a essência dos ideais liberais representados através do conflito causado no homem moderno, representado pela dualidade de viver a contradição entre o interesse individual e o interesse coletivo. O pensamento de Fernando de Azevedo, assim como os ideais apresentados no documento *O Manifesto dos Pioneiros*, representa um compromisso com a educação pública para todos, mas também aspirações pelo progresso social e o desenvolvimento econômico da sociedade brasileira sem necessidade de alteração do *status quo*.

Fernando de Azevedo (1958a) concebe os problemas educacionais como problemas filosóficos e de ordem pedagógica. Seu empenho em formular e lutar pela implementação de políticas educacionais visava garantir o direito de todos ao acesso a uma educação de qualidade; a educação humaniza e concebe aos indivíduos “sentido à vida” e prepara o homem para as mudanças da civilização.

Suas discussões e atuação em torno do documento de 1932 e 1959 deixa nítido seu empenho tentando dar sentido ao projeto de reconstrução e modernização da nação por meio de diretrizes que colocassem o conhecimento científico da realidade social e educacional a favor da reconstrução educacional, tentando implantar um regime verdadeiramente democrático em sintonia com seus ideais liberais.

Assim, mesmo o documento de 1932 e 1959 sendo impregnado por diferentes posições ideológicas, os princípios liberais e de reconstrução educacional ligados à modernização do país culminaram na consolidação da construção da escola pública.

3.2 PASCHOAL LEMME: UM POSICIONAMENTO CONTRADITÓRIO OU REAFIRMADOR DAS IDEIAS LIBERAIS NOS MANIFESTOS?

Paschoal Lemme⁴⁹ nasceu no Méier, na cidade do Rio de Janeiro, em 12 de novembro de 1904 e faleceu, na mesma cidade, em 14 de janeiro de 1997. É oriundo de uma família de classe média. Atuou como professor e administrador na rede pública de educação e foi idealizador de profundas mudanças no sistema de ensino. Esteve engajado em importantes reformas da educação brasileira do século XX, participando ativamente da reforma da instrução pública juntamente com Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.

Com apenas 23 anos, em 1926, Paschoal Lemme ingressa na Associação Brasileira de Educação (ABE). Em junho de 1928 é convidado para integrar a equipe de Fernando de Azevedo na Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal. Pouco tempo depois, de 1931 até 1935, passa a compor a equipe de Anísio Teixeira para a Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, projeto esse em relação ao qual Lemme (1988, v. 2, p. 121) demonstrava muito

⁴⁹ Visando compreender os ideais políticos e educacionais do autor, percorreu-se nas leituras das obras: LEMME, Paschoal. **Memórias de um educador**. 2.ed. Brasília, INEP, 2004. (todos volumes); LEMME, Paschoal. **Problemas brasileiros de educação**. Rio de Janeiro: Editorial Vitória, 1959. BRANDÃO, Zaia. **A Intelligentsia Educacional** - Um percurso com Paschoal Lemme por entre as memórias e as histórias da Escola Nova no Brasil. Bragança Paulista: IFANCDAPH,. Editora da Universidade de São Francisco/EDUSF,1999. PAIVA, Vanilda. Prefácio. LEMME, Paschoal. Memórias. **Estudos e reflexões sobre problemas de educação e ensino**. Participação em conferências e congressos nacionais e internacionais. Documentos. Brasília: Inep, 1993, p. 9-16, v. 4.

entusiasmo em fazer parte declarando “a mais criativa, corajosa e também controvertida administração de ensino como jamais se verificara no país”.

Sua vivência compondo a Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal lhe rendeu ricas reflexões sobre a influência de métodos e processos da educação norte-americanos no cenário brasileiro – entendendo boa parte dessa influência como fruto de uma pressão industrial e não apenas como uma tentativa de americanização do ensino, proposta por Anísio Teixeira. Assim como o levou a expressar que a administração de Anísio nesse período foi a tentativa mais expressiva de levar à prática os princípios defendidos no Manifesto dos Pioneiros de 1932. (LEMME, 1988, v. 2, p. 121-135).

A expressiva atuação política e educacional de Lemme se iniciou em 1934 com o lançamento do Manifesto dos Inspetores do Estado do Rio de Janeiro. De sua autoria e com a colaboração de Valério Regis Konder — médico sanitário e militante do Partido Comunista –, o documento analisa a conjuntura histórica, política, social e educacional em questão, enfatizando que uma renovação escolar não pode ser realizada integralmente sem a revisão da estrutura econômica da sociedade atual, capitalista, à qual corresponde uma consciência social incompatível com a escola científica.

Alguns princípios do Manifesto de 1932 estão presentes no documento. Porém, ele mantém certo afastamento das concepções liberais, apoiando-se em uma leitura de esquerda sobre os problemas e as necessidades de mudanças educacionais. Isso fica claro, por exemplo, quando aponta que:

Dentro dessa sociedade onde a livre concorrência na produção de mercadorias gera o problema da mão-de-obra barata, levando à exploração do trabalho escravo do homem pelo homem; dentro dessa sociedade que morre, hoje, no mundo todo, no último quartel de vida que lhe resta - a democracia liberal - sob a carga já inútil dos seus milhões arrancados à miséria alheia; dentro dessa sociedade, qualquer plano puro de renovação educacional falhará, por não servir aos seus interesses supremos de dominação da massa em benefício de uma minoria parasitária e improdutiva. (Manifesto do Inspetores de 1934, 2015, p.335)

Para o autor, não se deve pensar reformas educacionais desvinculadas da realidade, ou seja, de uma visão da totalidade, que é permeada de contradições. Com isso, demonstrava que a renovação proposta “estava muito mais fora do que dentro da escola; dependia muito menos da compreensão que sobre o assunto pudesse ter o mestre do que da consciência social que possuísse a massa laboriosa do Estado do Rio” (LEMME, 1991, v. 4, p. 389).

O “intelectual de esquerda” delegava à sociedade fluminense e ao magistério a tarefa de reconstrução educacional e social buscando viabilizar uma verdadeira transformação pedagógica ao defender uma “escola ativa, progressista, socializada, única, pública, obrigatória, gratuita, mista e leiga”. (LEMME, 1991, v. 4, p. 389).

Lemme também ficou conhecido por ser considerado um dos pioneiros na educação para adultos. Entre suas atuações podemos citar os cursos supletivos que promovia na União Trabalhista e a redação do Manifesto dos Inspectores de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. O autor também militou entre a função de professor e cargos administrativos e lutou pela implementação de cursos objetivando melhorar a formação dos professores desde a década de 1930.

Em 1935, a atuação de Paschoal nessa frente se ampliou com a transformação da Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal em Secretaria e com a criação da Diretoria de Educação de Adultos e Difusão Cultural, compreendendo a Superintendência dos Cursos de Continuação e Aperfeiçoamento, o Cinema Educativo, os Teatros de Radiodifusão.

Como coordenador desses cursos, Lemme contou com a parceria de Hermes Lima, Valério Konder e Edgar Sussekind de Mendonça para ministrar cursos de Educação de Adultos sobre a temática relativa à história do trabalho, marcados por uma visão integradora que ultrapassava a simples profissionalização, oferecendo elementos de cultura geral, além de conhecimento dos direitos e deveres do cidadão e do trabalhador.

No final de 1935, Pedro Ernesto, prefeito da capital da República, viu-se discriminado por representantes do poder instituído. Chega o momento do afastamento de Anísio, cuja permanência na Secretaria de Educação não era

vista com bons olhos por parte de grupos ligados ao poder e pela ala de educadores conservadores.

Lemme (1988b, p. 228) aponta que os anos de 1935 e 1936 foram conturbados na esfera política, prenunciando o novo golpe de estado que viria em 1937. Com a Intentona Comunista, ocorrida em novembro de 1935, Anísio Teixeira e seus colaboradores – incluindo Lemme – foram diretamente atingidos, comprometendo a continuidade da administração a que se dedicavam no Distrito Federal.

Nos anos 1935 e 1936 houve predominância no cenário brasileiro de dois blocos: um influenciado por uma onda fascista e o outro apoiado na Aliança Nacional Libertadora (ANL) – de organização de esquerda, tendo como grande organizador o Partido Comunista – que assumia uma bandeira “nacionalista, anti-imperialista” afirmando que somente uma “revolução democrático-burguesa” seria capaz de retirar países como o Brasil da condição de subdesenvolvidos e elevá-los a um patamar de franco desenvolvimento. (LEMME, 1988b, p. 215-216).

A mesma concepção de organização de esquerda da ANL, descrita por Lemme, trouxe-nos o entendimento sobre a adesão do autor ao manifesto de 1932, de 1959. No Brasil, seria necessário realizar primeiramente uma revolução democrático-burguesa para se chegar, no momento seguinte, à revolução socialista e, possivelmente, ao comunismo. Assim, como um árduo defensor de uma educação pública em benefício da nação e do povo, Lemme aderiu aos manifestos, compreendendo que a concepção escolanovista representava uma revolução pedagógica correspondente à revolução democrático-burguesa, ou seja, os ideais escolanovista-liberais presentes nos documentos eram a expressão mais progressista que a conjuntura permitia defender.

Paschoal Lemme (1988b, p. 102) já olhava para a IV Conferência Nacional de Educação, promovida pela ABE no Rio de Janeiro, como uma conquista, principalmente se partirmos da premissa de que o conservadorismo reinava no contexto político e educacional brasileiro – ao dar possibilidades de construção de um “sentido pedagógico” que acompanhasse a “obra de reorganização do País” – já seria possível cogitar novos horizontes. Essa visão não se caracteriza

como uma guinada aos princípios neoliberais, nem a um posicionamento ingênuo e tampouco se caracteriza algum tipo de ocultação de seus ideais, mas podia ser entendida como uma possibilidade de olhar para os problemas de educação e ensino e tentar resolvê-los, ou minimizá-los, mesmo que isso fosse feito colocando a educação a favor de um projeto de modernização liberal do país.

Assim, Lemme (1988b, p. 80) via a luta pela renovação do ensino como algo necessário: “Orgulhava-me da participação naquela obra que deveria ganhar uma significação histórica importante no processo de modernização do ensino no País [...]”. Além de necessário, relata sua participação como algo prazeroso:

Tive participação ativa no aparecimento desse documento (...) Na situação de abatimento e desânimo em que eu me achava em virtude das vicissitudes que atingiram a mim pessoalmente e a minha família, inclusive pela perspectiva de ter que fechar o Instituto Brasileiro de Educação, por absoluta falta de recursos para mantê-lo, essa visita de Venâncio e os motivos que a determinavam, representou para mim, em meio de tantas dificuldades, como uma espécie de clareira. (LEMME, 1988b, p. 113)

O convite de Francisco Venâncio Filho para que Lemme fizesse parte da construção desse documento é relatado por ele como um momento de luta que lhe rendeu “esforços, canseiras e sacrifícios”, mas algo extremamente significativo por estar ao lado de importantes nomes e por ser coautor de um documento que “representasse o que de mais significativo produziu a inteligência brasileira naquele período” (LEMME, 1988b, p. 114)

Lemme (1988b, p. 115):

Não é aqui o lugar apropriado para fazer apreciação do manifesto em sua filosofia, em sua significação e em suas propostas. O que é certo porém é que ele se constituiu, naquele momento, como a única manifestação realmente de valor e de grande alcance de definição de um grupo das mais destacadas figura da intelectualidade brasileira da época quanto aos rumos com que deveriam ser conduzidos os problemas da educação do país.

Para o autor, como declara o próprio documento, a educação e o ensino não poderiam continuar sendo um privilégio para aqueles que já fazem parte de uma minoria de privilegiados. Assim, fazia-se necessário eliminar um problema pontual antes de pensar em qualquer outro ato revolucionário: “somente depois de ter realizada a revolução econômico-social, é que haveria condições para a implementação de um regime verdadeiramente democrático (...)” (LEMME, 1988b, p. 115).

Diferentemente dos educadores liberais-democratas que acreditavam “que ‘educação nova’ alcançaria um estágio superior de desenvolvimento, de bem-estar, e até quem sabe de felicidade” (LEMME, 1988b, p.116), focou-se nas possibilidades, na expressividade e na força política contidas nos manifestos e em suas lutas. Em outros momentos, o autor deixa claro que não vê as reformas educacionais desligadas da realidade concreta, que é permeada de contradições, mas que, mesmo o manifesto não captando essa essência, a reforma proposta pelos signatários era o grande passo para depois se falar em uma perspectiva de ensino “progressista, socializada, única, pública, obrigatória, gratuita, mista e leiga” como já anunciava o Manifesto dos Inspetores de 1934 (LEMME, 2004b).

O fato de Lemme ter assumido a Chefia da Superintendência de Educação Secundária Geral e Técnica e de Ensino e Extensão – que antes era ocupada por Farias Góes – assim como o fato de sua participação e aproximação aos grandes intelectuais da educação brasileira, não soa como oportunismo ou motivo de silenciar-se diante de suas convicções. As oportunidades, para ele e seus companheiros, significavam “contemporizar, mantendo, dentro do possível, o cargo público e esperar que novos tempos e novas oportunidades aparecessem” (LEMME, 1988b, p.111).

Lemme (2004ab) aponta que a sua atividade administrativa, principalmente a de inspetoria de ensino em zonas do interior do Rio de Janeiro, trouxe-lhe uma visão mais materialista das desigualdades e misérias a que uma porcentagem significativa da sociedade estava submetida. Isso lhe amadureceu a ideia de que a renovação do ensino não é capaz de determinar alterações na vida nacional, pois somente a transformação radical das bases econômicas e

sociais poderia levar às mudanças educacionais significativas (LEMME, 2004a, p. 40).

Em seus estudos, Zaia Brandão (1999, p. 91) discute a confluência entre o valor documental do testemunho de Lemme e o caráter conservador do pensamento liberal. Para ela, a figura de Paschoal Lemme evidencia contradições e possibilidades de se aprofundar nos estudos sobre a figura de um intelectual que, num determinado momento histórico, assumia função central na organização da própria sociedade e que, em outro momento, se apresentava como um grande crítico das possibilidades de transformação do ensino numa sociedade pautada na divisão de classes.

No início de seus estudos, Zaia (1992) guia-se para a compreensão de que Lemme, ao se perceber como construtor de um novo momento histórico, tendo como interlocutor principal o próprio Estado, não se preocupa em desconstruir visões homogêneas do movimento renovador. Assim, suas buscas por pistas para a seleção de materiais históricos que fundamentassem ou dessem voz ao caráter conservador do Movimento da Escola Nova, e as possíveis divergências do pensamento de Lemme em relação ao movimento, fizeram com que a hipótese inicial da autora perdesse força, pois Lemme pôde convencê-la de que o problema, naquele contexto, era garantir que a educação e o ensino se tornassem direito de todos e que ao resolver questões de caráter pedagógico, didático ou técnica de ensino contribuir-se-ia com a possibilidade de construir um “homem novo” (LEMME, 2004a, p. 157).

Lemme foi mostrando que:

(...) dessa “nova sociedade” poder-se-ia marchar para uma sociedade futura, para uma sociedade organizada democraticamente, que entenda que “educação e ensino são direitos e necessidades fundamentais do homem e do cidadão, de acordo com o princípio básico da igualdade de oportunidades para todos”. (LEMME, 2004a, p. 242)

A questão do silenciamento do pensamento marxista, da tentativa de classificar Lemme como a voz que se diferenciava dos demais signatários de 1932 e 1959, a busca por caracterizar a concepção marxista, na voz de Lemme,

como a grande resposta para os problemas educacionais e sociais – que caracterizavam-se como problematizações da tese da Zaia Brandão e inclusive deste trabalho – cede espaço para compreensão de que diferentes vozes (liberais e de esquerda), estrategicamente, poderiam unir-se em prol de um projeto comum de luta educacional.

Alinhar-se aos liberais, ter admiração pelos signatários, não desvalidava em nem diminuía a expressividade de seu posicionamento político-ideológico de esquerda, expresso principalmente no “Manifesto de Reconstrução Educacional do Estado do Rio de Janeiro”, quando o autor aproxima-se da concepção de que a educação constitui um fenômeno de superestrutura, não possuindo autonomia sobre as problemáticas sociais. (LEMME, 2004b, p. 163)

Em sua obra *Problemas Brasileiros de Educação*, o olhar e os debates educacionais apresentados por Lemme se diferem do discurso presente em torno do Manifesto de 1932, pois ele se ateuve em apontar a dependência da educação em relação à esfera política, social e econômica do país. Mostrando que, sem que o Brasil fosse submetido a uma transformação econômica ou sem a conquista da autonomia perante as nações imperialistas, não seria possível entender a real expressão de uma “educação democrática” de “governos democráticos”.

Para o autor, a crise do ensino em nosso país pode ser explicada pelos resquícios de modelo de sociedade colonial a que ainda estamos submetidos:

Alguns progressos verificados em educação e cultura com a vinda da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, não poderiam se estender ao povo, pois a economia escravista era incompatível com o nível cultural da massa. As aspirações dos patriotas que desejam a independência e o progresso cultural da pátria foram afogadas em sangue pela reação portuguesa ou pelo império escravocrata, que se instalou depois, e que continuou a mesma política obscurantista, em nome da unidade. (LEMME, 1959, p.31-32)

Na obra, o autor diz que os educadores brasileiros não deveriam se limitar apenas às pequenas reformas, sendo necessário também que haja lutas contra um regime que reduz o povo brasileiro à miséria. Uma educação progressista e

democrática necessita de investimento, cultura, melhores condições morais e materiais. (LEMME, 1959)

Ao entender que educação é muito mais um produto da sociedade em que ela se organiza do que o elemento transformador da sociedade, que a instituição de ensino fica mais atrelada à função de preservar a própria estrutura social do que à emancipação e que as transformações ocorreriam por meio de movimentos políticos, de ações dos partidos políticos e não de lutas por reformas educacionais, seu posicionamento ideológico lhe rendeu o reconhecimento de uma voz que se diferencia entre os liberais:

Chamaram-me de marxista. Sim, eu me definiria como um homem mais para a esquerda, nesse sentido de considerar que só uma mudança de estrutura social daria oportunidade de educação a todos. Como isso vai se dar, não sei. (...) Numa sociedade com essa estrutura tão antidemocrática, não há possibilidade de se cumprir este preceito fundamental da democracia. Agora, porque a escola não é o veículo da reforma social não se deve deixar de fazer a melhor educação possível. (LEMME, 2004a, p.242)

As escritas e posicionamentos mais críticos do autor não secundarizam a necessidade e nem o caráter transformador que estavam por trás das lutas contidas no manifesto de 1932 e 1959; dizer que a educação e o ensino são “direitos e necessidades fundamentais de todas as pessoas humanas” é reconhecer a prioridade dos “problemas político-sociais”, e solucionar os referidos problemas implica defender mudanças em busca da construção de um novo projeto de sociedade e homem que se faz emergente. (LEMME, 2004a, 242-243)

As inquietações e tentativas de se apoiar no autor como "pioneiro marxista" para servir de testemunho ao "conservadorismo" presente no movimento renovador, buscando nessa importante voz elementos para defender que por trás do caráter progressista que Lemme atribuía ao Movimento da Escola Nova havia uma voz silenciada, perdem a importância ao submetermos as Memórias de Lemme a uma análise de totalidade.

O contexto político, econômico, social e educacional em que os manifestos foram produzidos justifica o fato de Lemme, enquanto intelectual de esquerda, aderir aos manifestos e vê-los como uma forma de luta que, mesmo não sendo revolucionária, se constituía como extremamente necessária.

Retomar os discursos de Lemme coloca-nos em contato com algumas contradições frutos de seu contexto histórico – ascensão da sociedade industrial e de fortalecimento da sociedade burguesa no início do século XX. Contextualizando o autor em seu tempo histórico, vimos que é possível reafirmarmos algumas visões consolidadas⁵⁰ que o consideram como um intelectual crítico, grande defensor de uma educação pública, gratuita e estatal e inovador ao se apoiar numa visão sociológica para mostrar o papel que a educação e a escola exercem dentro da sociedade capitalista. Também encontramos uma leitura de esquerda em suas obras quando ele situa a educação como um elemento importante, mas não capaz de fomentar a transformação social tão almejada. Assim, como pudemos comprovar, em nenhum momento ele se aproxima da visão liberal, a qual acreditava que a educação pudesse ser considerada como um dos principais elementos ou o motor da modernização social.

Seu posicionamento e suas ideias o colocaram no campo político de esquerda, mas não há memórias e indícios suficientes para classificá-lo como ativista de partidarismos políticos. Porém, é notório que seu posicionamento em relação ao Manifesto de 1932 e ao de 1959 – que culminou com a destacada participação na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61) – se diferenciava dos ideais liberais pragmáticos e idealistas que também influenciaram a construção desses documentos. Por fim, nosso olhar sobre a atuação de Lemme mostrou que compreender os elementos que o uniam aos demais pioneiros era algo mais eficaz para a compreensão do apelo da necessidade de modernidade presente no contexto e nos documentos do que a busca em reforçar os elementos que os diferenciavam no campo da educação.

⁵⁰ Esse entendimento de considerá-lo como um intelectual inovador e grande defensor de uma educação pública, gratuita e estatal encontra-se presente em Paiva (1993) Kastelic (2014).

3. 3 ROQUE SPENCER: A VOZ DE UM LIBERAL IDEALISTA NO MANIFESTO DE 1959

Roque Spencer Maciel de Barros nasceu no dia 05 de abril de 1927 na cidade de Bariri, no interior de São Paulo, e passou sua infância e adolescência em São Joaquim da Barra, SP. Iniciou seus estudos no interior do Estado e os completou na capital, onde viveu e desenvolveu suas atividades profissionais.

Roque Spencer, representante do pensamento liberal na educação, destacou-se pela defesa intransigente que fez do liberalismo, pelo combate ao totalitarismo e pela “defesa da Escola Pública” na segunda metade da década de 1950. Suas obras circunscrevem-se basicamente em torno do liberalismo, posicionando-se prioritariamente em oposição a um modelo único de educação. No entanto, ao final da década de 1960⁵¹ fez o contrário, ao apoiar o governo autoritário ditatorial e centralizador de Costa e Silva, saindo de um campo de defesa da universalização da educação pública e, posteriormente, fazendo crítica ao governo por permitir o crescimento do ciclo colegial e a democratização do ensino superior.

Roque Spencer se preocupou com os problemas do cientificismo, da ideologia e, sobretudo, do totalitarismo que, para ele, constituem-se em “ameaças à liberdade”. Mas, mesmo quando tratou sobre o totalitarismo e a educação, o fez a partir da perspectiva do liberalismo. Sobre essa problemática da ameaça da liberdade, o autor considera que é pouco o que se diz e rediz sobre estas questões, tendo em vista os perigos que representam ao cenário nacional e suas implicações para o campo educacional (BARROS, 1971, p. 14).

O autor dedicou praticamente toda sua vida à atividade educativa. Foi um estudioso da temática da filosofia e da educação relacionando-as, principalmente, às questões ligadas ao liberalismo, ao totalitarismo, à ética, à religião, ao romantismo e ao positivismo.

⁵¹ Nesse estudo focaremos apenas em mostrar a concepção liberal do autor em relação ao movimento em Defesa da Escola Pública.

Assim como Lemme se incomodava quando o classificavam como marxista ou militante do Partido Comunista, Roque Spencer não concorda que o classifiquem como culturalista⁵² e se autodefine como simplesmente um liberal. (BARROS, 1993).

Na concepção de Roque Spencer a sociedade era composta por aqueles que defendem a liberdade e os que eram contrários a ela; os defensores do totalitarismo. A partir dessa compreensão, em relação às questões educacionais advogava uma bandeira, orientada pelos princípios liberais, de educação pública e gratuita para todos.

Para Roque Spencer, as grandes transformações nacionais passavam pela via educacional, não exclusivamente pela educação escolar. Por isso, mais do que escrever e publicar artigos em revistas especializadas na área da educação em que trabalhava, na tentativa de atingir ao maior número de pessoas possível, procurava escrever sistematicamente para os jornais.

Os primeiros anos de redemocratização, principalmente após 1945, revelam que o conceito de democracia era bem limitado, principalmente no campo educacional. Assim, em meados da década de 1950 desencadeou importantes debates entre os defensores da escola pública gratuita e os apoiadores dos estabelecimentos de ensino privado. Nesse cenário, várias entidades, como a Igreja Católica, os órgãos de imprensa e diversas associações profissionais, se envolveram no conflito, tomando posições definidas. E, enquanto defensor dos princípios liberais, Roque Spencer se expõe em divergências às concepções privatistas que restringiam os princípios de liberdade e igualdade em relação ao acesso à educação.

O autor manifestava que um movimento tão relevante como o movimento em defesa da escola pública fez com que a questão educacional deixasse de ser uma preocupação restrita aos interesses de especialistas, passando a atingir as preocupações do povo brasileiro. Acrescentava que somente pela tomada da

⁵² Classificação presente na obra: SEVERINO, Antônio Joaquim. A Filosofia Contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

consciência popular em relação aos assuntos pedagógicos e aos problemas educacionais seria possível justificar a campanha de defesa da escola pública.

Barros (1960) diz que com o advento da industrialização e com os avanços sociais o povo precisaria se libertar de tudo que asfixiava a efetivação dos seus direitos. A escola não poderia continuar articulada a um produto de luxo, um gozo do qual estaria excluída mais da metade sociedade brasileira. Assim, o monopólio da educação nas mãos dos privatistas tornou-se sua bandeira de combate.

Desse modo, Roque Spencer se engaja contra o projeto de Diretrizes e Bases apresentado por Lacerda que acusava o Estado de monopolizar a educação, posicionando-se a favor da aplicação das verbas públicas às instituições privadas de ensino. Carlos Lacerda defendia a educação como um direito da família, cabendo aos pais ou responsáveis optar pelo ensino oficial ou privado, posicionamento esse que incomodava Spencer quando se apresentava atrelado à desresponsabilização do Estado com a garantia da escola pública gratuita.

Esse debate se inseriu no conflito escola particular *versus* escola pública, trazendo à tona a necessidade da produção de um segundo Manifesto de educadores ao povo e ao governo, que foi denominado “Mais Uma Vez Convocados”. Para Roque Spencer depois de protelar, por mais de dez anos, a aprovação do projeto de Diretrizes da Bases e diante dos inúmeros debates em torno da questão, seria inadmissível permitir que a Câmara dos Deputados aprovasse arbitrariamente, em quatro minutos, o famigerado substitutivo do Deputado Cartas Lacerda. (BARROS, 1960, p.182)

A leitura de Roque Spencer sobre o ocorrido estava atrelada à necessidade de uma mobilização nacional em relação ao contexto político e educacional: “É preferível, antes, ver o que há de positivo nessa situação e reconhecer que o esdrúxulo projeto está servindo ao menos para trazer à praça pública um problema que interessa a todo o povo” (BARROS, 1960, p.182).

Para ele, o movimento em defesa da escola pública, que se encontrava ameaçada, permitia que a nação tomasse consciência do valor da escola pública, aberta a todos, e gratuita: “Nunca uma campanha em prol da educação,

em nossa terra, uniu tanto o povo como esta: não é crível que só os representantes desse mesmo povo sejam insensíveis a ela.” (BARROS, 1960, p.183)

Ligado aos princípios liberais-idealistas, Roque Spencer chamava atenção do povo para a necessidade do Estado oferecer a todos a educação gratuita e que isso não implica dizer que o particular não poderia deixar de oferecer a educação remunerada. Assim, ele defendia que o princípio regulador da Lei de Diretrizes e Bases deveria conter o papel do Estado com a educação gratuita: “nesta se deveria tratar da educação que o Estado deve dar, sem contar a educação que o particular pode dar ou não, conforme suas conveniências.” (BARROS, 1960, p.184)

Diferentemente do texto apresentado por Lacerda, que evidencia a preferência pela rede privada de ensino ao afirmar que a competência do Estado em relação ao ensino era de manter escolas oficiais em caráter supletivo, onde e quando necessário, ao pleno atendimento da população em idade escolar, o autor esclarece que o Estado e o particular cumprem formas diversas em relação ao dever da educação: “enquanto para o primeiro a educação é realmente um encargo, para o segundo é um negócio. Ora, ninguém tem o dever de fazer um negócio, ninguém pode ter a obrigação de manter uma empresa.” (BARROS, 1960, p.184).

Assim, na concepção do autor, o texto de Lacerda não se sustenta, pois o Estado haveria de dividir os recursos da escola do povo com as empresas, deixando de lado sua prioridade em fornecer mais recursos à educação pública. Ao compactuar com esse discurso, Barros (1960, p 194) mostra que estaríamos subvertendo o espírito do regime democrático da constituição que nos rege, e que não podemos autorizar e nem permitir que o Estado descarregue sua missão educativa nas costas de empresas privadas de educação.

O caráter de privatização e parceria público-privada fazia-se fortemente presente no substituto apresentado por Lacerda. O que importava não era que todos tivessem escolas, mas sim que houvesse boas escolas nas mãos de grandes proprietários e que esses, providos de benevolência, pudessem ceder bolsas ao povo. O texto substitutivo garantia ainda que o financiamento estatal

acontecesse através de bolsas de estudo, ou de empréstimos, que poderiam ser para construção e reformas de prédios escolares ou para a compra de equipamentos e materiais pedagógicos. Dessa forma, os interesses privatistas em relação à educação estariam contemplados.

Para Roque Spencer, é difícil compreender como os representantes do povo haviam se colocado contra a escola do povo:

(...) a única verdadeiramente livre, porque não impõe doutrinas e opiniões, porque congraça jovens de todos os credos respeitando-os todos, a única que é efetivamente aberta, porque não distingue ricos ou pobres, amarelo, preto ou branco. E, sendo a única que é, de fato livre e aberta, é a única que realiza integralmente aos ideais democráticos. (BARROS, 1960, p.195)

Se o povo brasileiro compactuar com esse projeto, a nossa democracia correria risco: “O povo, que é democrático, não pode dizer sim ao projeto anti-democrático.” (...) “Ao povo o que é do povo: recursos públicos apenas para a escola do povo.” (BARROS, 1960, p.195).

Os empresários da educação, no ambiente de disputa entre o público e o privado, ganharam apoio da Igreja Católica⁵³, fortalecendo a defesa da corrente privatista e apoiando o substitutivo de Lacerda. Esses entendiam que o texto em questão era democrático, pois atenderia a todos os setores da sociedade interessados em proporcionar e difundir a educação.

Roque Spencer e os outros intelectuais que tocaram a Campanha em Defesa da Escola Pública radicalizaram-se com a possibilidade do projeto ser aprovado no Senado Federal. Realizando debates e conferências públicas em escolas e universidades, buscavam o máximo de adesões e tentavam divulgar que “o que o Estado monopoliza não é propriamente a educação, mas os

⁵³ A educação no Brasil sempre esteve sob a responsabilidade da Igreja, através de suas ordens religiosas que são chamadas de escolas confessionais. Quando se trata da história da educação brasileira, vimos que a educação se deu dentro de um contexto educacional confessional, pois a chegada da Coroa Portuguesa no país ocorreu de mãos dadas com o catolicismo. Como bem nos recorda Fernando de Azevedo em sua obra “A Cultura Brasileira”, junto com a chegada da corte ganhamos a herança da pedagogia dos Jesuítas que foi fundamental para a consolidação do apego à autoridade, transmissão disciplinada de uma cultura literária retórica, enciclopédica, mnemônica e conservadora que se mantém fortemente arraigada em nosso cenário educacional.

recursos públicos necessários para a sua manutenção e desenvolvimento” (BARROS, 1960, p.119).

O autor ainda esclarece que:

O Estado não proíbe as escolas particulares, laicas ou confessionais, infelizmente mal as fiscaliza, ignora os absurdos e as irregularidades gravíssimas que se verificam em muitas delas -- e, ainda assim, para a nossa perplexidade, monopoliza a educação! Ao invés de aplicar generosamente os minguados recursos destinados à educação em escolas particulares, com muita frequência idôneas, contribuindo para fazer subir verticalmente o já alto ativo de seus orçamentos, o Estado, imagine-se, põe-se a dilapidar as verbas da Nação, gastando-as antidemocraticamente na escola pública, comum e gratuita. É um dos disparates mais grosseiros que já vimos, mas não há meio de tirar conclusão diferente de semelhante concepção de 'liberdade de ensino'. (BARROS, 1960, p.119)

Essa proposta significa o mais ingênuo liberalismo contra o monopólio do Estado, pois exigia que este não se abstinhasse de manter um sistema de educação, mas não pretendia que o Estado se encarregasse de garantir as receitas, destinando-as à educação pública. Infelizmente, o projeto inicial de 1948, apoiado pela UDN, organizado pelo Ministro da Educação, que defendia as escolas públicas, foi se diluindo até 1961, predominando a proposta de Carlos Lacerda que privilegiava o ensino particular, religioso e economicamente seletivo.

Em alguns artigos do jornal *O Estado de S. Paulo*, sob a liderança de Júlio de Mesquita, os defensores da escola pública tentavam desmontar o discurso de Lacerda, que frequentemente tentava externar preocupação com a escola pública, tentando ocultar sua preferência em defesa da manutenção dos interesses do setor privado na educação. A leitura de Roque Spencer em relação à postura desses “representantes da democracia” em alguns momentos foi escrito de forma poética, tentando evidenciar a gravidade da questão: “tratava-se, pois, de um ideal mais ou menos lírico de liberdade de ensino, que não obrigava o Estado, ao expulsá-lo conjeturalmente [sic] do campo da educação, a responder pelos eventuais prejuízos do comércio pedagógico”. (BARROS, 1960, p.120)

A defesa da liberdade, característica central dos escritos de Barros e motivo de sua adesão à campanha em defesa da escola pública, leva-o a afirmar que os democratas que representavam o governo eram tolerantes em relação ao fato de o Estado abdicar das responsabilidades em relação às escolas gratuitas – por falta de recursos – em triunfo da escola particular, que se encontraria amparada pelo contribuinte, que paga os impostos que deveriam ser revertidos em benefício à comunidade quando paga a mensalidade:

Será justo sobrepor à escola pública, que é o esteio da democracia esclarecida, à escola cujo ambiente, por si só, é a melhor experiência democrática, será justo sobrepor a ela a escola privada, onde as diferenças de condição econômico-social só tendem a acentuar-se? Há escolas particulares para ricos ou remediados (por caridade haverá alguns lugares para pobres) — não há escolas particulares para todos. A escola pública, ao contrário, existe exatamente para todos. Ela é uma fonte de comunhão, um centro de aprendizagem de respeito pelas crenças alheias. Precisamente porque é aberta para todos. (BARROS, 1960, p.121)

A escola particular, de acordo com o autor, dirige-se a uma clientela selecionada, que não trabalha por uma ordem humana democrática, mais justa, mais ética, mas é um instrumento de conservação do *status quo*. Já a escola pública precisa ser melhorada, ampliada e amparada, pois é capaz de atender às exigências do desenvolvimento, não só do desenvolvimento econômico, mas, e principalmente, do desenvolvimento moral.

A escola pública seria o espaço de construção de uma nova moral e de possibilidades de implementar os ideais de liberdade. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada pela Câmara dos Deputados, consagrava “uma esdrúxula concepção de liberdade de ensino e minimizando a escola pública” que “ao invés de ser o instrumento renovador da educação nacional, e por meio dela do próprio País, se apresenta como o meio mais seguro para a garantia do retrocesso e do obscurantismo.”. (BARROS, 1960, p.123).

A luta de Roque Spencer em relação à defesa da escola pública e a tentativa de resistência ao retrocesso – em relação ao substitutivo de Lacerda e toda iniciativa de melhoria que vem sendo travada desde o Brasil Império – foi

extremamente relevante. Porém, é importante entendermos também que o autor, enquanto grande defensor dos ideais liberais, defende o liberalismo no plano da ética e da filosofia, preocupando-se com o homem enquanto indivíduo portador de direito, mas ao mesmo tempo, estabelece uma vinculação intrínseca do liberalismo com o capitalismo como modo de produção.

A sua ação não foi contraditória ao defender as Diretrizes e Bases da Educação, mas essa defesa também tinha como ponto de partida o progresso da nação, a formação de um ideal de homem e a conservação do modo de produção capitalista. Assim, defendiam o aspecto ético e filosófico desta doutrina liberal no campo educacional, mas também não questionava o limite da efetivação da liberdade na sociedade burguesa.

Saviani (2007, p. 289) mostra que para a corrente liberal-idealista o homem é entendido como um ser racional e livre, sendo que a tarefa da educação consiste em converter o homem num ser moral, transformando sua animalidade em humanidade. Assim, podemos compreender que, mesmo não acreditando na igualdade social, já que ela se restringe aos limites jurídicos, a educação tem um importante papel que não pode ser secundarizado por políticas públicas que se sustentam na manutenção das desigualdades em relação ao acesso à educação.

Roque Spencer concebe a educação como um direito de todos e que oportunizar condições de acesso de conhecimento a todos os indivíduos é dever do Estado; a educação é direito fundamental para que se garanta a igualdade, a liberdade, a participação na sociedade e para que os indivíduos possam contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e fraterna, uma sociedade moderna.

3.4 ANÍSIO TEIXEIRA: DIREITO E NÃO UM PRIVILÉGIO NUMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA

Anísio Teixeira nasceu 1900 em Caetité, na Bahia, e faleceu em 1971 no Rio de Janeiro. Atuou como intelectual, educador, administrador e escritor brasileiro. Sua trajetória lhe rendeu o título de um dos principais idealizadores

das grandes mudanças que marcaram a educação brasileira no século XX, principalmente pela luta que travou em prol da implantação de escolas públicas de todos os níveis ligadas à oferta de educação gratuita para todos, e pela proposta de reforma do modelo educacional pautada em novas bases teóricas e científicas⁵⁴.

Como teórico da educação, Anísio difundiu os pressupostos do movimento da Escola Nova, que tinha como princípio a ênfase na construção de uma proposta educacional motivadora e democrática. Para tanto, as escolas deviam deixar de ser meros locais de transmissão de conhecimentos. Apoiando-se nesses ideais, participou da reforma do sistema educacional da Bahia e do Rio de Janeiro, exercendo vários cargos.

Apesar de não receber o título de redator dos Manifestos de 1932 e 1959, Anísio ficou conhecido como um dos signatários de maior destaque pela sua articulação e engajamento na defesa do ensino público, gratuito, laico e obrigatório. Suas obras carregam a marca desse reconhecimento ao defender a ideia sobre a necessidade de uma educação que pudesse preparar integralmente o sujeito, oferecendo-lhe as condições necessárias para seu desenvolvimento.

De acordo com Saviani (2007, p.173), a formação de Anísio Teixeira baseou-se em duas vertentes fundamentais: a escolástica e o pragmatismo. Diferentemente de Dewey, Anísio atuou em favor da criação de um sistema público de educação e acreditava que a educação forneceria os instrumentos necessários para as mudanças pelas quais o Brasil deveria passar para adentrar a modernidade⁵⁵.

⁵⁴ Concordamos com os comentários de Florestan Fernandes e Paschoal Lemme de que a proposta de modificação social realizada por Anísio Teixeira se fundamentava em princípios educacionais. Para a modernização da nação far-se-ia necessário projetos educativos pautados em novas bases científicas e democráticas (FERNANDES, 1992; LEMME, 1988b).

⁵⁵ No pensamento de Anísio Teixeira, assim como no de Fernando Azevedo, o processo de ruptura com o ensino religioso e a defesa do ensino público tornaram-se bandeiras elementares na busca da modernidade do país. Num primeiro momento, visualizamos essa problemática com a elaboração do Inquérito sobre a Instrução Pública em São Paulo (1926), quando se iniciou a campanha pela criação de universidades. Posteriormente, em torno dos debates sobre a necessidade do afastamento dos ideais educacionais de quaisquer resquícios de um ensino

A escola deveria, na concepção do autor, passar por alterações significativas, tornando-se um ambiente democrático, moderno e acolhedor. A educação deveria romper com a concepção doutrinária dos integralistas da década de 1930, vinculada à crença higienista, que entendia a educação como disciplinamento, imposição moral e obediência. Baseando-se na concepção educacional de Dewey, o autor acreditava que a educação deveria ser uma ação libertadora e progressista, capaz de libertar o homem e prepará-lo para a cidadania. Para tanto, o modelo educacional brasileiro, tanto nos 1930 como nos anos de 1960, necessitava passar por uma reforma educacional consistente, que concebesse a educação como um direito de todos. Assim, o primeiro passo era que o Estado garantisse a democratização do ensino, desvinculando o papel de escolarização das instituições particulares de ensino, pertencentes à igreja ou aos que faziam da educação um negócio lucrativo. (TEIXEIRA, 1968)

Anísio Teixeira, em sua obra *Educação Não é Privilégio*, enfatiza o discurso que acompanhou toda sua defesa pela reforma educacional desde a década de 1930, mostrando que um direito fundamental de todos era visto como um privilégio de uma pequena parcela da sociedade, a elite brasileira, sendo esse um dos principais motivos do “atraso educacional brasileiro”.

Assim, o autor concebia a educação como elemento transformador, capaz de implementar mudanças, de reconstruir o modelo de sociedade; a educação é a preparação de uma nação moderna. Vinculada a uma concepção de educação para a “formação do homem comum”, a “escola não mais poderia ser a instituição segregada e especializada para preparo de intelectuais ou ‘escolásticos’, mas deveria transformar-se na agência de educação dos trabalhadores comuns, dos trabalhadores qualificados, dos trabalhadores especializados em técnicas de toda ordem e dos trabalhadores da ciência nos seus aspectos de pesquisa, teoria e tecnologia” (TEIXEIRA, 1968, p. 45).

A ideia de “educação comum”, de uma nova sociedade democrática, que não deveria fazer distinção entre os indivíduos, visando acabar com os

tradicional (bandeira que foi incorporada nos ideais que sustentaram os princípios pedagógicos presentes, principalmente no Manifesto de 1932).

“privilégios” instaurados historicamente em uma sociedade hierarquizada, esteve presente em todo o debate realizado pelo autor. Ele entendia a reconstrução educacional como uma missão social, como uma proposta capaz de modernizar o país. A nova sociedade industrial, juntamente com o desenvolvimento projetado para o século XX, só se concretizaria em nosso país quando as políticas educacionais deixassem de beneficiar apenas o interesse de um grupo, sendo que “não há apenas imperativos de sobrevivência de uma elite, e sim imperativos de formação de todo um povo em vigoroso processo de mudança.”. (TEIXEIRA, 1969b, p.249).

Defensor de uma reconstrução da sociedade vinculada à reconstrução pedagógica, Anísio anunciava que o início do século XX era tempo de construção de novas bases científicas, tecnológicas, do florescimento de intelectuais, de uma educação universal, de um novo modo de viver e pensar sustentado nos princípios democráticos.

Encarar o projeto de reconstrução educacional num país conservador e sem tradições democráticas era considerado por Anísio como um desafio assustador, mas necessário dentro de um projeto de modernização das estruturas políticas, educacionais e sociais da nação (TEIXEIRA, 1953). O cargo de diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal fez com que ele amadurecesse sua convicção de que a modernização da nação, juntamente com modernização da instrução primária, necessitaria contar com o acréscimo de um outro elemento; a luta pela melhoria da formação dos professores. Para que o cenário educacional vivenciasse uma reforma significativa era necessário que os professores conseguissem alcançar uma formação intelectual, mas que, principalmente, pudessem ser capazes de criar um ambiente de saber, de motivação, de autonomia, de liberdade no ambiente escolar.

A universidade, na concepção do autor, somaria forças no processo de reconstrução educacional, sendo um espaço de combate de quaisquer ações vinculadas a práticas de autodidatismo, e teria como objetivo acabar com o isolamento cultural, tentando construir a identidade de um povo; a identidade de um novo caráter nacional longe de culturas de isolamento, diferenciação e separação. (TEIXEIRA, 1968)

O afastamento dos ideais educacionais tradicionais da criação de um sistema público de ensino e o empenho pela realização de reformas pedagógicas foram o registro, presentes principalmente nas obras do pensamento de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Mas a questão da importância da universidade era um entendimento que diferenciava a leitura de mundo de ambos⁵⁶, pois Anísio Teixeira depositava no homem preparado intelectualmente formas incisivas de participação na sociedade; a universidade e a escola seriam substanciais no processo de fundamentar o homem para agir sobre os problemas sociais.

Assim, Anísio entende que a reforma da sociedade e a instituição de um Estado democrático se daria pela democratização da escola:

A educação nas democracias, a educação intencional e organizada, não é apenas uma das necessidades desse tipo de vida social, mas a condição mesma de sua realização. Ou a educação se faz no processo das modificações necessárias na formação do homem para ver se opera a democracia, ou o modo democrático de viver não se poderá efetivar. Daí ser a educação um dos fundamentos da crença democrática...a escola sendo o instrumento desejado de sua realização (TEIXEIRA, 1956, p. 206).

Em Anísio, a relação entre democracia e educação dá-se no processo civilizatório, sendo entendida como um direito social do povo que deveria ser garantido pelo Estado, o qual se responsabilizaria em garantir a igualdade e a democratização da educação pública. A Universidade ajudaria nesse processo de socializar uma nova cultura, um novo tipo de sociedade – democrática, científica e moderna.

Faz-se necessário lembrarmos que Anísio Teixeira tinha como exemplo de civilização moderna os Estados Unidos e o modelo de pensamento de educação de John Dewey como alicerce de uma “nação moderna”. Assim, a

⁵⁶ Florestan Fernandes, Paschoal Lemme e Fernando de Azevedo, em diferentes intensidades, submetiam a educação à realidade social entendendo os limites do caráter democrático e equalizador da educação brasileira. Em outra perspectiva, Roque Spencer pontua que as transformações sociais passam pelas transformações educacionais, então a educação teria que estar subordinada a esse projeto.

sociedade brasileira necessitava mirar-se nessa concepção para amenizar seu “atraso cultural e político”. A universidade, inspirada nos princípios de Dewey, ofereceria aos professores subsídios para implementar, no cenário educacional, uma concepção de vida social e cultural que se afastasse da transmissão de conhecimentos e se aproximasse de hábitos e comportamentos reflexivos e democráticos.

Em toda sua atuação, Anísio Teixeira sempre defendeu um projeto de educação voltado ao ensino público, apoiado nos princípios democráticos desde suas estruturas físicas até a qualificação de seus profissionais. Lemme (2004b) pontua que Anísio acreditava na modernidade, no desenvolvimento do capitalismo industrial e num projeto político liberal bem distante do liberalismo conservador presente no Brasil; a reforma educacional para Anísio Teixeira articulava-se à formação integral da personalidade, aos princípios da autonomia, da liberdade, da formação de ideais pragmatistas que contribuísse com o processo de alavancar os destinos da nação.

Com esse espírito Anísio encabeçou a luta pela reforma educacional, em 1932, buscando consolidar um novo retrato educacional: a escola pública, democrática e para todos. A sociedade no início do século XX estava inserida numa constante transformação, tanto social como econômica, e politicamente a escola seria a ferramenta para formar indivíduos aptos a refletir e inserir-se nessa sociedade, considerando sua liberdade individual e sua responsabilidade diante do coletivo (TEIXEIRA, 1953).

O autor apontava que em uma sociedade em mudança era preciso que a escola preparasse o novo homem, o homem moderno, para integrar-se à nova sociedade:

A escola deve ser agente da contínua transformação e reconstruções sociais, colaboradoras da constante reflexão e revisão social frente à dinâmica e mobilidade de uma sociedade democrática: o conceito social de educação significa que, cuide a escola de interesses vocacionais ou interesses especiais de qualquer sorte, ela não será educativa se não utilizar esses interesses como meios para a participação em todos os interesses da sociedade... Cultura ou utilitarismo serão ideais educativos quando constituírem processo para uma plena e generosa participação na vida social” (TEIXEIRA: 1930, p.88-89)

Assim, a luta em torno do Manifesto de 1932 vinculava-se ao projeto de implantação de um modo de vida no qual todos os homens se sentissem responsáveis pelo bem-estar social, desenvolvessem suas capacidades individuais, suas aptidões e também lutassem pelo progresso da nação. Para o autor, uma educação democrática seria fundamental para construção de uma vida democrática estruturada nos princípios da liberdade, da autonomia, da ética, uma vez que cada indivíduo tem importância fundamental no processo de reconstrução de valores sociais.

A educação era vista como meio possível e único de inserir o país nas trilhas do progresso e, principalmente, da democracia. Na época, a intenção foi denunciar a ordem política, educacional e social vigente e apontar caminhos para superá-las. Essa postura lhe rendeu o título de subversivo, porém, apesar de toda sua trajetória de luta em defesa da educação – que se iniciou em 1924 – nunca se vinculou a qualquer filiação político-partidária (TEIXEIRA, 1930).

Anísio foi um representante da corrente liberal tendo uma formação e atuação bem progressista. Assim, provocou inúmeras represálias às posturas antidemocráticas e conservadoras, tanto no cenário educacional como no social. Direcionou constantes críticas à Igreja Católica, seus professorados e suas propostas educacionais; opôs-se aos demais privatistas e a toda a estrutura governamental que travava a implementação da reforma educacional defendida por ele e pelos demais signatários.

Em determinados momentos, não encontrando espaço para concretizar seus ideais em direção à democracia liberal, abriu mão dos postos que ocupou para se manter coerente com os seus princípios liberais de educação e sociedade. Em 1935, e depois em 1964, Anísio foi silenciado por sua atuação política e educacional:

Ando, com efeito, em estado de hibernação. Não podendo colaborar nas mudanças por que passa o mundo, poderia pelo menos pensar e sonhar... Como, porém, não dou para sonhar, hibernei, entrei em vida latente. Não leio, não escrevo, não discuto, não penso... Estado de morte espiritual. Não sei se você conhece isto. Se não conhece, não procure conhecer, pois é

horrível. (Trecho de carta enviada por Anísio Teixeira a Pascoal Leme, em 4-9-1940, citada no volume 2 das Memórias.)

A atuação de Anísio Teixeira em favor da escola pública foi intensa e polêmica. Além de defender os princípios liberais democráticos, Anísio advogava a bandeira de uma escola de tempo integral em detrimento de uma escola dual e apta à criação de um quadro de formação para o trabalho, mas esses não eram elementos suficientes para que fosse categorizado como um marxista, um comunista ou um socialista.

Lemme (2004a) em um dos pareceres escritos, aponta que Anísio, assim como os demais educadores, via na educação o caminho para as transformações. Acrescentava que o autor não estava empenhado numa luta revolucionária de classes, mas sim na elevação da cultura do povo através da implementação de um sistema de educação pública democrática acessível para todos.

Em consonância a essa descrição, Teixeira diz que somente a educação daria ao novo homem armas para enfrentar a transformação da sociedade:

A finalidade da educação se confunde com a finalidade da vida. No fundo de todo este estudo paira a convicção de que a vida é boa e que pode ser tornada melhor [...] Educação é o processo de assegurar a continuidade do lado bom da vida e de enriquecê-lo, alargá-lo e ampliá-lo cada vez mais [...] Na escola progressiva não se busca outra coisa senão a permanente reconstrução da vida para maior riqueza, maior harmonia e maior liberdade, dentro do ambiente de transformação e de progresso que a era industrial inaugurou. (TEIXEIRA, 2000, p.54)

No manifesto de 1932 e 1959 a defesa, pelo autor, da transformação educacional era acompanhada de um ativismo pelos ideais democráticos do liberalismo, que concebiam a transformação ligada a uma educação pública calcada numa nova proposta pedagógica que seria capaz de alterar as relações de subordinação impostas pelo mundo capitalista ao homem. Anísio (1969) acrescentava que a escola pública deveria ser como um exército em batalha

permanente em prol da eliminação das diferenças, em busca de uma formação comum, igualitária e unificadora que destruísse preconceitos e privilégios.

Teixeira (1930; 1953; 1969a; 2000), principalmente em relação aos debates em torno do Manifesto de 1932, enfatiza que a educação para a democracia permite que os homens sociais tenham autonomia e condições suficientes para tratar, realizar e traçar seus percursos com liberdade. Porém, em uma educação e sociedade tradicional, qualquer forma de manifestação da inteligência, da autonomia e da criatividade do homem é podada, tornando a ação humana limitada.

Assim, o autor questiona uma postura totalmente antagônica a qualquer tentativa de implementação da liberdade e da democracia: “a escola deve tratar a liberdade humana de forma responsável (...). Ser livre é auto-educar-se (...) assumir direta e integralmente a responsabilidade dos próprios atos e experiências” (TEIXEIRA, 2000, p.17).

É evidente, diante da postura de Anísio e dos pilares que ele defendeu em relação ao Manifesto – ao afirmar que só a Educação é capaz de fazer a Revolução – que havia elementos suficientes para que recebesse o título de subversivo e tivesse seu discurso, e dos demais signatários, rejeitado pela ala conservadora da sociedade. A estrutura político-econômica e educacional pautada no modelo da velha oligarquia impedia que a reforma do sistema educacional se adequasse às novas necessidades de desenvolvimento e ao tipo de sociedade.

O movimento renovador desencadeado pelo Manifesto de 1932 representava uma oposição à velha educação tradicional. Mesmo Anísio, como mostra Lemme (2004a), não contestando o estado burguês, tinha uma atuação já suficiente para romper com o modelo de uma escola tradicional e com os métodos ultrapassados que não atendiam às novas exigências da sociedade.

A leitura da realidade educacional da Bahia, o quadro de miséria, desigualdade de oportunidades educacionais e sociais que se perpetuava, antes mesmo da implantação do Estado Novo, fez Anísio se comprometer com um movimento de reversão do cenário.

Lemme, em 1952, escreve a Fernando de Azevedo comunicando que teve notícias de manifestações de Azevedo sobre a oportunidade do lançamento de um novo manifesto e já se coloca favorável à posição. Acrescentou a preocupação de buscar a ação unificada dos educadores nesse movimento e também propôs a criação de outra associação, que congregasse os intelectuais e sua bandeira sobre as questões educacionais, pois acreditava que a ABE já não seria a organização mais prudente para determinado fim, já que sua atuação se distanciava da organicidade e comprometimento com o projeto de reconstrução, como havia feito anteriormente.

Lemme também acrescenta a necessidade de uma nova articulação em torno desse movimento:

(...) parece-me que um novo Manifesto de educadores ao povo e ao governo será o melhor meio para abrir a campanha que as condições da educação atual no Brasil tornam cada vez mais urgente. Mas, um manifesto claro nos seus propósitos, realista e objetivo na análise da situação atual como preciso nas soluções propostas (...) Não quero prejudicar, mas segundo me parece, estão se confirmando as minhas suposições: os educadores parece que se cansaram da luta tão bem iniciada naqueles tempos heróicos da “Reforma Fernando de Azevedo”. É certo que alguns dos mais combativos elementos já não são mais do mundo dos vivos, mas devem estar atuando outros fatores para levar tantos outros elementos a essa verdadeira “demissão” ou deserção das fileiras em que naquele tempo combatiam com tanta bravura. Na minha opinião, a principal razão dessa atitude é que, hoje, uma definição clara de princípios, no caos em que estamos vivendo, envolve uma crítica de tal modo severa às instituições e aos homens que hoje dirigem o País, que um sentimento de verdadeiro temor paralisa tal gesto, pois resultaria com toda certeza, na perda de uma situação mais ou menos cômoda, no próprio seio da vida pública, oficial, que quase todos esses elementos foram adquirindo, durante anos em que as vozes discordantes foram sendo reduzidas ao silêncio. Além disso, o conflito ideológico, em que se debate o mundo, torna mais difícil uma definição clara de pontos de vista. (LEMME, 2004a, p.235; 241-242).

O regresso à vida pública brasileira na década de 1950 fez com que Anísio Teixeira reestruturasse seu discurso, vinculando a defesa de modificação educacional ao mundo moderno. Mas essa defesa vinculava-se à necessidade de apontar que a modernização e o crescimento econômico vivenciados após a

década de 1930, em vez de contribuir para minimizar, agravaram as disparidades regionais, as desigualdades sociais e educacionais.

Com isso podemos dizer que, além de mergulhar no processo de Reconstrução Educacional, Anísio conduziu o debate vinculado às pesquisas educacionais e sociais, tentando entender os efeitos da comunidade no ambiente escolar. Anísio também problematizou as expectativas educacionais e sua relação com o desenvolvimento político, econômico e social, buscando entender a relação que se estabelece entre educação e o cenário nacional desenvolvimentista. Para tanto, podemos dizer que houve um movimento na década de 1950, por parte do autor, que procurou estreitar o projeto de reconstrução educacional ao progresso científico, intelectual e tecnológico presentes no contexto em questão.

Teixeira (1960) dizia que nacionalizar o país e amparar o progresso – projeto encabeçado pelo contexto nacional desenvolvimentista – era algo fundamental e que a educação seria a alavanca para esse processo de evolução social, cultural, científica e tecnológica. Assim, o autor concebia que o Manifesto de 1959 e todo o movimento em torno da educação pública e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tentava combater o conflito entre modernização e conservação, assim como lutava para que o Estado se comprometesse com o financiamento na educação pública, entendendo que ela seria força motriz para se atingir a modernização da nação.

3.5 FLORESTAN FERNANDES: CONTRIBUIÇÕES NA LUTA EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Nascido em 1920, no estado de São Paulo, Florestan Fernandes foi um dos mais importantes sociólogos brasileiros. Oriundo de uma família humilde, interessado nos estudos e vendo neles uma possibilidade de mobilidade social, dedicou-se em 1940 ao curso de Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP) onde também obteve o título de doutor, após ter cursado seu mestrado na Escola Livre de Sociologia e Política. Posteriormente aos seus

estudos acadêmicos, Florestan se efetivou como professor da USP, ficando na instituição até o período da ditadura militar – momento em que deixou o país por perseguições ideológicas e lecionou no exterior – retornando em 1978 e lecionando na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Com a reabertura democrática, em 1986 Florestan é eleito deputado federal e reeleito em 1990, atuando nesse cargo até seu falecimento em 1995.

A trajetória de Florestan Fernandes lhe permitiu inúmeras reflexões sobre os motivos que marcavam a sociedade brasileira num cenário de dualidades sociais, culturais e econômicas, fatores esses que foram fundamentais para motivá-lo à luta e atuação política em defesa de uma educação pública para todos (FREITAG, 2005).

Florestan Fernandes, contrário à perspectiva de educação como privilégio de poucos, defendeu a necessidade de igualdade de acesso à educação como critério para o estabelecimento de um regime democrático no país. A educação era entendida como indispensável para formação do homem e para o desenvolvimento da sociedade brasileira, cabendo ao Estado a obrigação de cumprir com o seu papel, democratizando o acesso a todos.

O seu lugar de classe, as dificuldades percorridas antes de conseguir se consolidar como um importante intelectual brasileiro, fez com que ele levantasse uma bandeira contínua a favor da classe desfavorecida e, principalmente, da luta em defesa de uma educação pública para todos como oportunidade de acesso ao conhecimento científico e cultural. Em sua obra *A Revolução Burguesa no Brasil*, ao refletir como a sociedade brasileira está vinculada ao capitalismo dependente que mantém uma estrutura hierárquica e desigual, entendemos a preocupação de Florestan (1975, p.25) em “(...) Romper de uma vez e para sempre com um passado que nos engata ao colonialismo, ao neocolonialismo, à dependência, à exploração e à subalternização dos oprimidos (...)” .

No contexto do governo Dutra o país passava por uma tentativa de fortalecimento da economia, retomada do ritmo de produção e tentativa de caminhar rumo ao desenvolvimento da nação, sustentando esses objetivos nos princípios democráticos. No entanto, a leitura de Florestan direcionava a necessidade de compreensão de que num Estado democrático a

democratização do ensino se fazia necessária “(...) Portanto, a escola pública, gratuita de alta qualidade é um requisito fundamental para a existência da democracia” (FERNANDES, 1989, p. 21).

Para o autor, os objetivos governamentais de desenvolvimento e os problemas emergentes na sociedade brasileira só seriam solucionados com a sustentação de um Estado verdadeiramente democrático, que cumprisse com a sua ação intervencionista no setor educacional, investindo no acesso, melhoria, ampliação e expansão da rede de ensino:

Ao Estado Democrático cabe, como disseram os pioneiros da Escola Nova, como defendem todos os educadores modernos, a democratização do ensino. Colocar o ensino ao alcance do estudante pobre e, se necessário, ajudar esse estudante pobre a manter-se na escola pública e gratuita. (FERNANDES, 1989, p. 21)

Assim como os demais signatários do Manifesto de 1932 e 1959, Florestan Fernandes dizia que a educação era indispensável para a formação do povo brasileiro e para a sua preparação para a vida em sociedade. E, para que a educação cumprisse com sua função social, o Estado também deveria garantir a oferta e o acesso a todos.

Florestan Fernandes pautava-se em suas bases sociológicas para evidenciar que a educação era indispensável à civilização social e fundamental na relação homem-sociedade, pois possibilitava condições intelectuais e conhecimentos práticos úteis à ação humana na ordem natural e em seu meio social:

(...) a educação escolarizada não ocupa, em nosso horizonte cultural, a posição que deveria ter. Conforme as camadas ou os círculos sociais que considere, o investigador depara com motivações, centros de interesses e valores educacionais que são: 1º) incongruentes com as exigências educacionais da nova ordem econômica, política e social, que se está implantando no Brasil em conexão com a desagregação do antigo regime; 2º) insuficientes diante das necessidades educacionais do presente, tolhendo ou restringindo a capacidade dos “leigos” e dos “homens de ação” de descobrir ou simplesmente defender com tenacidade as medidas práticas que deveriam nortear os planos de reconstrução educacional. 3º) inconsistentes com a

responsabilidade do educador no mundo moderno, por divorciar a atividade pedagógica propriamente dita do processo de reconstrução educacional ou por isolar os movimentos de renovação pedagógica de círculos sociais naturalmente interessados na expansão, diferenciação e aperfeiçoamento do sistema nacional de ensino (FERNANDES, 1966, p. 112).

Nessa perspectiva, a educação contribui para a conscientização do homem a respeito da realidade que o cerca e de sua ação transformadora na sociedade. A educação emancipa o homem e se faz necessária no progresso material do homem e da sociedade. Deste modo, o futuro educacional do país depende que a educação se converta em problemas sociais que sejam priorizados pelo Estado.

Florestan Fernandes (1966) não se conformava com a falta de prioridade que a educação pública, gratuita e para todos apresentava na pauta das políticas públicas e sociais e, ao mesmo tempo, questionava se o discurso de desenvolvimento e progresso social pudesse se concretizar sem investimento educacional. Com isso, pontuou como o ensino brasileiro desvinculou-se das pautas de progresso e desenvolvimento social, ou seja, historicamente sustentou o discurso de que o progresso material e moral dos indivíduos na sociedade, assim como o desenvolvimento econômico, pudessem ocorrer desvinculados de reformas educacionais significativas que requeressem investimento, ampliação do acesso e condições de permanência para todos que requisitassem o auxílio do Estado.

O autor pontua que a defesa da democratização é fundamental para garantir os meios de acesso às instituições escolares, mas também o acesso ao próprio saber. Por meio da democratização do ensino, Fernandes (1960b) objetiva colocar um fim na hierarquização do saber, permitindo que os indivíduos das camadas populares pudessem ter direito ao acesso do saber sistematizado que, até então, era destinados apenas aos grupos elitizados.

Assim, a democratização do ensino:

(...) assegura seja a evolução mais rápida para estilos democráticos de existência, seja a consolidação do próprio regime democrático, seja a capacidade deste de manter-se fiel

a seus princípios fundamentais, renovando-se incessantemente para corresponder a novas exigências de conforto material, de segurança social, de aprimoramento espiritual e de satisfação moral dos homens. [...] a democratização do ensino oferece uma das vias – pode-se supor, mesmo, que a principal via – de funcionamento normal e de dinamização da ordem democrática, pois ela a encaminha para o progresso material, intelectual e social das coletividades humanas (FERNANDES, 1960 b, p. 24-25).

Florestan Fernandes entende que a democratização da educação conseguiria, minimamente, preparar o aluno das camadas populares para realizar suas atividades em meio social articuladas a uma concepção mais crítica e consciente de suas ações. Assim, a transmissão do saber escolar, ou seja, do conteúdo cultural e científico, tornava-se necessária.

A sala de aula, o saber sistematizado e o acesso à cultura eram vistos pelo autor como meios para a conquista de uma revolução social democrática. Poderíamos entender esses requisitos como um trampolim para o homem se tornar um sujeito livre e mais crítico, e como tentativa de libertação de um antigo regime que centraliza o progresso econômico, social e cultural, reservado apenas a uma pequena parcela da sociedade: “Dissociar a sala de aula de seu empobrecimento e deterioração brutais é a saída para gerar a escola de novo tipo que, por sua vez, desencadeará e aprofundará a renovação de mentalidade de que carecem os de baixo e os de cima.” (FERNANDES, 1989, p. 24).

Na concepção do autor, é preciso que as instituições escolares, além de pensar a educação como meio de modernização da nação, garanta que o seu papel social não seja menosprezado ou secundarizado, visando a produção de uma civilização moderna. Dessa forma, Fernandes (1966) reconhece que o Estado, numa sociedade de classes, utiliza-se do aparato educacional para o desenvolvimento econômico e implementação de um projeto de sociedade que esteja em vigor. Entretanto, o autor esclarece que sob nenhuma hipótese a educação e o ensino podem se afastar de uma concepção de educação enquanto meio de formação da mentalidade do homem e de sua preparação para a vida prática e social.

Florestan, ao se empenhar no projeto de defesa da escola pública, articulou suas críticas aos problemas educacionais ao debate sobre a realidade social brasileira, fundamentando-o sociologicamente. A compreensão e problematização da dimensão social, política e econômica do país auxilia no entendimento sobre os fenômenos no campo educacional, oferecendo maior embasamento e consistência na luta de superação de um projeto educacional que privilegiava uma educação elitista e dualista. Com isso, para garantir a participação de todos os indivíduos no processo de ensino e aprendizagem, assim como em todos os graus de escolaridade, fazia-se necessário evidenciar os instrumentos utilizados pela organização social, os quais asseguravam que o sistema de educação, naquele momento, mantivesse a educação como privilégio econômico e social de poucos.

Na perspectiva de Florestan Fernandes, a intervenção do Estado na esfera educacional não é suficiente para resolver todos os problemas do sistema educacional brasileiro, mas – mesmo entendendo as suas limitações numa estrutura social desigual – a luta em defesa da escola pública é fundamental para garantir efetivamente a democratização do ensino e também uma forma de assegurar que todos tenham a oportunidade de ingresso ao processo de emancipação cultural e intelectual.

Florestan (1966), ao longo de toda sua defesa em relação à escola pública e a democratização do ensino, dizia que o cenário educacional precisava contar com a intervenção do Estado para que o mesmo garantisse que as verbas públicas fossem utilizadas na escola pública; a superação da histórica segregação social do país não seria possível se não houvesse investimentos na educação pública. Assim, olhar para o contexto histórico e para a organização da estrutura política e econômica do país é fundamental para quebrar a resistência à mudança cultural e à reforma educacional.

Ver os problemas educacionais sob as lentes sociológicas contribuiu para que o autor apontasse detalhadamente as condições de desigualdade educacional produzidas em uma sociedade capitalista, que ainda sustentava um modelo de ensino colonial, e também foi um importante instrumento de luta para o impedimento da privatização do ensino público. Florestan Fernandes, ao

compreender e denunciar os obstáculos implementados pela burguesia brasileira em realizar reformas educacionais que estivessem vinculadas à democratização do ensino público, se caracterizou como um importante intelectual, militante e sinônimo de perigo para os interesses do capital.

Florestan, em sua efervescência política e intelectual em defesa da escola pública e ao denunciar as desigualdades educacionais presentes em uma sociedade de classes, foi estreitando seu comprometimento com a classe desfavorecida; para ele, a educação não poderia manter o papel de reprodução das desigualdades (FERNANDES, 1966). Isso justifica o fato da voz do autor, durante seu envolvimento no manifesto de 1959 e na Campanha em Defesa do Ensino Público, ser considerada como um pensamento de extrema importância para aqueles que lutavam em defesa da educação pública. Por isso, para a ala conservadora, a voz de Florestan era considerada como um debate que necessitava ser reprimido e silenciado, visando que os interesses dos defensores do projeto de privatização atingissem seus fins.

Saviani (1996) destaca a importância do papel desempenhado por Florestan na luta em defesa da educação pública:

(...) com a "Campanha em Defesa da Escola Pública" desencadeada em 1959 em torno da discussão e aprovação do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que sua condição de militante da educação pública aflora plenamente projetando-se por todo o país. Com efeito, Florestan Fernandes constituiu a liderança mais expressiva e combativa do movimento em defesa da escola pública naquele período. Isto é reconhecido expressamente por Roque Spencer Maciel de Barros, outro líder do movimento (...) Florestan foi incontestavelmente o líder máximo da Campanha (...) Efetivamente, apesar de ver com clareza a magnitude dos impasses e obstáculos, Florestan colocou fortes esperanças na possibilidade de transformação do nosso quadro educacional a partir da conjuntura que se abria com a Nova Constituição e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Por isso não poupou esforços nem a saúde, já debilitada, na luta que travou até o último momento. Sua coluna semanal na *Folha de S. Paulo* saiu regularmente durante seis anos, de 26 de junho de 1989 a 7 de agosto de 1995. Nem a proximidade da morte impediu essa regularidade, pois os três últimos artigos foram publicados já após o seu falecimento. (SAVIANI, 1996, p. 79;83)

O autor também aponta que Florestan, desde meados da década de 1940, apresenta fortes evidências sobre as esperanças que depositava na educação. Para embasar sua afirmação, Saviani (1996)⁵⁷ recorre a vários trechos de Florestan (1960) em sua obra *Mudanças sociais no Brasil* para mostrar que o autor concebia a educação como elemento crucial para o reajustamento do homem a situações sociais. Saviani (1996) acrescenta ainda que, para Florestan, a intervenção do Estado tem como propósito ajustar o sistema educacional brasileiro às necessidades mais urgentes da vida política nacional; intervenção essa que poderia alcançar dois efeitos: o primeiro, a criação de condições favoráveis à transição de uma ordem democrática incipiente para uma ordem democrática plenamente constituída; o segundo, concorrer ativamente para que essas condições dinâmicas se reproduzam similarmente, provocando efeitos socializadores relativamente uniformes nos diferentes tipos de comunidades brasileiras.

Ao estabelecer as relações entre o papel do Estado no processo de democratização da educação na sociedade brasileira na década de 1950 e no início de 1960, Florestan Fernandes (1966) enfatizou a necessidade de efetivação do “Estado-educador”, concebido como órgão responsável pela instrução e pelo cumprimento da função social da escola com a classe desfavorecida. A intervenção do Estado na educação é fundamental para propiciar condições democráticas à sociedade, ou seja, é a forma de oportunizar meios para que o indivíduo se desenvolva intelectualmente e para a vida.

Em seu movimento em defesa do ensino público, Florestan, em seus textos publicados no jornal O Estado de São Paulo, em 1960, enfatiza o papel indispensável de uma educação conveniente às necessidades das classes populares. A educação, além de ser fundamental para garantir a participação ativa dos indivíduos nas diversas instâncias sociais, também precisa contar com ações mais efetivas por parte do Estado, para que atingisse a parcela desfavorecida da população brasileira, envolvendo questões que vão desde a

⁵⁷ Saviani (1996), ao selecionar alguns recortes das obras de Florestan, vai costurando a liderança e a expressividade desse importante intelectual e ativista ao longo das décadas de 1950 e 1960 e seu expressivo movimento em defesa da escola pública naquele período.

ampliação das instituições, modificações curriculares, até meios de garantir a permanência dos alunos (FERNANDES, 1960a).

Em 1961, ao escrever o texto para o jornal *O Estado de São Paulo*, intitulado *Resistência à mudança social*, Florestan diz que a participação na Campanha lhe rendeu oportunidades de conhecer vários aspectos da sociedade brasileira que impediam o projeto de implementação de uma educação pública para todos e que pudesse se apoiar numa estrutura democrática. Para o autor, todos os debates despertavam mais investigação e problematizações sobre os pilares que sustentavam a estrutura e organização da educação brasileira:

O longo debate, que se seguia a cada conferência, ofereceu-me um instrumento de sondagem endoscópica da sociedade brasileira de real significação para os meus centros de interesse científico. Em quase cinco dezenas de debates, no município da capital de São Paulo, em outras comunidades do interior do nosso Estado e em várias “grandes cidades” brasileiras, consegui estabelecer um diálogo, por vezes de natureza polêmica, com representantes dos diferentes círculos e correntes sociais da sociedade brasileira contemporânea. Se me foi dado perceber, reiteradamente, que a “fome de instrução” é boa conselheira e que até os leigos incultos são capazes de atinar com as soluções que deveríamos por em prática, também tive de ceder a conclusões sumamente penosas e inesperadas (FERNANDES, 1961 a, p. 03)

Na obra organizada de Roque Spencer Maciel, intitulada “*Diretrizes e Bases da Educação Nacional*”, Florestan Fernandes, ao explicitar os objetivos da Campanha em Defesa do Ensino Público”, enfatiza a importância da participação de intelectuais no desenvolvimento da Campanha visando a contraposição ao substitutivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assim como a garantia da defesa de uma educação pública e democrática que pudesse alcançar todos os indivíduos, independentemente da “raça”, “religião” ou “situação econômica”:

Precisamos transformar a estrutura e o rendimento da escola primária ainda desadaptada às necessidades educacionais das camadas populares e da própria ordem social democrática, pela qual optamos com a República. Precisamos arrancar o ensino elementar extra-primário do marasmo e ineficiência a que ficou

relegado, para contarmos no Brasil com verdadeiras modalidades de instrução técnico-profissional e artística, úteis à formação dos artífices mais numerosos e ativos do nosso futuro progresso econômico, intelectual e social. Precisamos diferenciar, melhorar e expandir toda a rede escolar do ensino médio; 1.0) para criar escolas capacitadas para reproduzir operários qualificados, técnicos e especialistas em todos os setores da economia rural, da industrialização, da economia urbana, da administração racional e de qualquer forma produtiva de trabalho; 2.0) para ajustar o ensino secundário aos conhecimentos que devem ser dominados pelo homem numa sociedade em que o trabalho é dignificado socialmente e todos devem colaborar responsabilmente pelo bem-estar da coletividade. Precisamos superar o padrão brasileiro de escola superior que divorcia o labor intelectual universitário da pesquisa (...) O projeto de lei omitiu-se chame de todas essas necessidades e comprometerá terrivelmente, se for promulgado de modo definitivo, a nossa capacidade de resolvê-las no presente ou em futuro próximo. (FERNANDES, 1960a, p. 184-185)

Florestan (1960a) diz que aglutinar esforços e dar peso ao debate em defesa da escola pública se tornava um projeto fundamental de todos que objetivavam a construção de uma educação pública que rompesse com a estrutura desigual presente na sociedade brasileira. O autor acrescenta que, desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, jamais um movimento de ideias e de luta pela reconstrução educacional contou com tamanha intensidade e expressividade no país.

A luta pela garantia de uma educação como forma de oportunizar condições de desenvolvimento e escolarização a toda a população era dever do Estado democrático. Dessa forma, o manifesto dos educadores *Mais uma vez convocados*, ao reafirmar os compromissos com a escola pública, atribuiu aos signatários um importante papel de oposição a um projeto educacional que se fundamentasse nas limitações de condições de acesso, de desvio de auxílio, que deveria ser destinado aos estabelecimentos públicos, direcionando-os aos estabelecimentos de ensino privados, o que impediria o desenvolvimento do ensino de caráter público.

Florestan (1961) aponta que no Manifesto de 1959, quando denunciam o projeto de lei que estava para ser votado, os signatários contribuíram intensamente para a criação da Lei nº 4.024/61 – primeira LDB (Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional) –, mudança que causou uma série de impactos positivos no cenário educacional brasileiro, ao democratizar o acesso ao ensino para todas as camadas sociais.

Os signatários foram incansáveis na tentativa de evidenciar a necessidade de um sistema nacional de ensino no país como elemento fundamental para o estabelecimento de uma educação democrática para toda a população, e ao impedir que o Estado continuasse prisioneiro de interesses particularistas na esfera da educação, perdendo sua autonomia na realização das tarefas educacionais que lhe competem administrativa e politicamente (FERNANDES, 1960a, p. 186).

Para o autor, a atuação dos signatários que lutavam pelo ensino público durante o período em que a LDBN esteve em discussão no Congresso foi fundamental para o projeto chegar ao povo, com o fim de levar ao conhecimento da população os assuntos sobre o ensino brasileiro, e para que a população contribuísse com a luta em defesa de uma educação democrática.

Florestan usou a imprensa e os meios de veiculação de informações para alertar que:

A “má escola” é produto direto do desinteresse dos usuários dos serviços educacionais por seu funcionamento, destino e rendimento. A “má aplicação” dos fundos educacionais e a “má política educacional” também são frutos diretos da indiferença da coletividade às iniciativas oficiais no terreno da instrução pública. (FERNANDES, 1960a, p. 186)

Conscientizar e chamar a população para se organizar e pressionar o governo para implementação de uma educação democrática e que focasse na superação dos problemas educacionais foi o grande desafio do Manifesto de 1959: “Por isso, visamos deliberadamente a incluir os problemas educacionais brasileiros dentro do horizonte intelectual do cidadão comum, com o fito de torná-lo um colaborador constante, construtivo e vigilante do nosso progresso educacional.” (FERNANDES, 1960a, p. 187)

O autor mostrou que o progresso educacional deveria ser entendido como base e condição de qualquer outra espécie de progresso (econômico, político ou

social), dependendo de uma participação ativa consciente de todos os cidadãos e garantido que a utilização dos recursos educacionais disponíveis fosse destinada em prol de um projeto educacional que se libertasse de uma tendência liberal-conservadora dualista e segregacionista. (FERNANDES, 1960 a, p. 186-187).

Florestan Fernandes é considerado um importante fundador da sociologia socialista⁵⁸ no Brasil. Toda a sua produção intelectual está impregnada de um estilo de reflexão que questiona a realidade social articulada por um pensamento crítico e histórico, como ele mesmo afirma:

Eu sou socialista, portanto acredito que nós vamos construir uma sociedade socialista, que deverá começar com uma democracia da maioria, atingir a igualdade com liberdade e desenvolver todos os elementos fundamentais da personalidade humana. Trata-se de um socialismo que defende um humanismo – uma síntese, uma superação de todas as outras formas de humanismo anteriores (FERNANDES, 1997, p. 226).

Então, o que leva um autor de esquerda assinar e incorporar um movimento educacional liberal? Ao que tudo indica, mesmo sendo reconhecido como um autor que adota um estilo de reflexão crítica em relação à realidade da sociedade brasileira, do sistema educacional e do pensamento humano calcado nos ideais burgueses e pautando sua análise na sociologia clássica, moderna e articulada aos ensinamentos do marxismo, como demonstra Ianni (2004), Florestan Fernandes aderiu ao Manifesto porque considerava necessário que houvesse mudanças na organização e nas condições de acesso aos níveis de ensino e de organização da educação pública.

A conjuntura exigia uma postura de profundo empenho e batalha em torno dos problemas educacionais. Para o autor, o momento era propício para imersão nas raízes dos problemas educacionais a fim de conhecê-los, desvendar e

⁵⁸ Ianni (2004) descreve como Florestan Fernandes se categoriza como fundador de uma sociologia crítica atrelado aos ideais socialistas, criando um novo paradigma da sociologia brasileira. O autor aglutina o pensamento sociológico a um olhar histórico e crítico, sintetizando uma nova maneira de pensar e compreender a realidade social.

desmascarar todos os obstáculos que sustentavam a derrota da implementação de um sistema educacional que pudesse libertar o povo da ignorância e falta de oportunidades educacionais (FERNANDES, 1966).

Resgatar o Manifesto de 1932 – que foi considerado um movimento fundamental para traçar um programa educacional que estabelecia a educação como um serviço essencialmente público, cabendo ao Estado a responsabilidade em custeá-la e democratizá-la – era considerada uma tarefa de urgência diante do contexto em que a escola pública se encontrava:

A nossa escola pública está passando pela crise mais profunda e grave, que jamais teve de enfrentar ao longo de sua magra existência. Isolada dos setores da população que vêm servindo e desamparada de apoio efetivo por parte daqueles que deveriam lutar por sua sobrevivência e expansão, ela corre o risco de ser aniquilada e absorvida por escolas concorrentes, de cunho confessional ou mercantil (ou, variadamente, confessional e mercantil). (FERNANDES, 1960 a, p. 83)

Florestan Fernandes (1960a) publica no jornal *O Estado de São Paulo* – logo após a apresentação da reconvocação do Manifesto de 1932 – um alerta sobre a urgência de união de todos em oposição ao substitutivo apresentado pelo Deputado Lacerda, acrescentando que o documento de 1959, além das bandeiras de 1932, se voltou para uma educação integral, liberal, democrática, universal, laica, obrigatória e gratuita e, principalmente, necessária à formação para o trabalho e para a cidadania.

A pressão popular em relação à apatia dos governantes em modificar essa situação educacional foi se tornando elemento de reflexão da população à medida que os signatários esclareciam que a educação democrática poderia contribuir com o projeto nacional desenvolvimentista, pois o contexto exigia novas práticas educativas em conformidade com as novas necessidades pessoais e sociais dos indivíduos e do mercado:

[...] a educação pública por que nos batemos, ontem como hoje, é a educação fundada em princípios e sob a inspiração de ideais democráticos. A ideia da educação pública, - conquista irreversível das sociedades modernas; a de uma educação liberal e democrática, e a de educação para o trabalho e o

desenvolvimento econômico e, portanto, para o progresso das ciências e da técnica que residem à base da civilização industrial, são três teses fundamentais defendidas por educadores progressistas do mundo inteiro (MANIFESTO..., 1959, p. 08)

Assim, o projeto de educação pública defendido pelos signatários de 1959, ao apresentar condições reais e essenciais para colaborar com o progresso científico e tecnológico no país, foi ganhando expressividade, contribuindo para o entendimento sobre a importância das instituições escolares como meio de oportunizar aos indivíduos o conhecimento científico, a civilização e meios de preparação dos jovens para o mercado de trabalho em contínua transformação.

Com isso, a associação de Florestan ao Manifesto de 1959 e ao projeto de construção das Diretrizes e Bases da educação Nacional esteve coerente com a realidade que o cercou. Os anos 1950 e 1960 não romperam com a tentativa de implementação de uma “revolução burguesa” que amparou a ideia de um projeto de modernização, como tivemos em 1930; via-se nesse contexto possibilidade de articular o desenvolvimento social, econômico e educacional acompanhado de importantes transformações políticas que não poderiam ser menosprezadas.

Com isso, nos anos de 1950 e 1960, da mesma forma que no âmbito macro o projeto de modernização não foi um movimento exclusivo da classe burguesa – ao se posicionar contra uma suposta aristocracia “feudal”, mas também ao entender os limites do industrialismo numa sociedade capitalista –, no âmbito educacional Florestan Fernandes, enquanto um dos intelectuais que representavam o movimento de esquerda, via a necessidade de incorporar um movimento que objetivasse levantar a defesa da escola pública brasileira, que se encontrava seriamente ameaçada.

Por fim, podemos considerar que, para Florestan Fernandes, a luta em defesa do investimento na educação e na cultura e no custeamento do ensino público era fundamental para que pudesse assegurar que todas as camadas populares tivessem acesso democrático à educação. Isso não condicionava no

autor a crença e expectativa do país se transformar em uma sociedade democrática.

A defesa da escola pública não se traduz meramente na interpretação de que a escola seria concebida como um fator de modificações estruturais da organização social, mas sim como um elemento significativo na mudança de conceitos e da prática humana. Porém, o grande desafio educacional presente no contexto, exigia que se conhecessem os fatores externos que envolviam a organização do sistema educacional para uma intervenção efetiva na estrutura do ensino, de modo que a melhoria ocorresse nas ações educativas, com vistas à oferta de uma boa formação aos alunos.

A incorporação ao Manifesto de 1959 e a luta pelo estabelecimento da LDBEN eram compreendidos por Florestan (1960a) como uma oportunidade, no campo educacional, de pensar em uma organização do ensino que atendesse às necessidades sociais, ou seja, pela legislação do ensino, seria possível estabelecer alguns princípios democráticos, os quais assegurariam o direito de todos possuírem acesso à educação e à cultura.

Encerramos o capítulo partindo do pressuposto de que as conquistas educacionais decorrentes das lutas sociais não podem ser analisadas somente pelo discurso ou manifestação, sem antes vislumbrar o posicionamento de cada autor, suas aspirações e interesses.

Ao longo dos Manifestos, os signatários expressaram os princípios liberais ao relacionar a educação como condição necessária para promover a riqueza nacional. Assim, afirmaram que a escolarização da população brasileira contribuiria para formar trabalhadores capazes de desenvolver o crescimento econômico do país, mas que também oportunizaria o acesso ao conhecimento científico e cultural. Os limites entre o desenvolvimento das forças econômicas e de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais, ou seja, sem se preocupar com educação enquanto ferramenta de humanização e libertação das opressões do capitalismo, estavam claras em ambos os movimentos. Agora, o que motivou os representantes dos ideais liberais e de esquerda a compactuarem com esses projetos é o que nos propusemos a evidenciar ao longo deste capítulo.

CONSIDERAÇÕES

CONTEXTOS E PRETEXTOS: DA EDUCAÇÃO DA MODERNIDADE À MODERNIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

O contexto que vai da Proclamação da República, em 1889, passando pela Revolução de 1930, por todo período de Getúlio Vargas, do Estado Novo, do governo Eurico Gaspar Dutra acompanhado da nova Constituição em 1946 até o Governo Juscelino Kubitschek, foi marcado por diversas perspectivas de modernização do país, animados por diferentes contextos e pretextos que desembocaram em inúmeras tentativas de adequar a educação para a modernidade.

Ao longo dessa trama, os Manifestos de 1932 e 1959 se constituíram peças fundamentais de resistência, ao apontar que a educação não poderia ser entendida apenas como elemento de confirmação e perpetuação dos interesses privatistas do capital, ou seja, os signatários incorporaram um movimento de resistência para que a intervenção do Estado na esfera pública, principalmente na educacional, não se desse apenas voltada aos interesses do domínio privado e do mercado.

Com isso, mesmo os Manifestos sendo movimentos educacionais praticamente esquecidos no cenário atual – diante a tantas propostas inovadoras e sedutoras –, entender suas intenções, resistências e composição de forças políticas e ideológicas é fundamental para a compreensão da ligação da educação com o projeto de modernização nacional e quais fatores levaram os signatários a travar uma luta em defesa da escola pública e gratuita.

A priori fica perceptível que os representantes governamentais já tinham um projeto de modernização da nação e que os manifestos defenderam um rompimento com esse projeto, entendendo que o mesmo mantinha a velha estrutura de serviço educacional arcaico e destinado para atender apenas uma pequena parcela da sociedade. O discurso de modernização da década de 1930 e 1960, representado pelos católicos, conservadores e privatistas, acompanhava a defesa de flexibilização do papel do Estado com a educação pública e gratuita, mantendo uma educação segregacionista, desprendida dos interesses de classes trabalhadoras, que visava moldar o sistema político, social, econômico e educacional para servir e reproduzir padrões emanados do sistema capitalista de concorrência e consumo.

Entendendo a educação como problema urgente e de responsabilidade do Estado, o discurso de desenvolvimento econômico, tecnológico e de modernização não poderia ignorar esse fato. Assim, já apontamos uma possível resposta para uma das principais problematizações desse estudo, que é explicitar o momento teórico-filosófico que anima as correntes no campo das ideias pedagógicas entre 1932 e 1961.

Os Manifestos expressavam uma compreensão do contexto histórico, político, social e educacional em questão, de modo que não ignoravam o projeto de modernização econômica, tecnológica e industrial do país, mas também apresentavam uma clareza sobre os problemas educacionais, partindo do pressuposto de que todas as pautas voltadas para a democratização do ensino seriam o elemento primordial de luta e de conquista.

Saviani (2004) concebe o Manifesto de 1932 como um importante documento, de amplitude nacional, podendo ser considerado como um marco na história da educação brasileira, ao consagrar um movimento em defesa da

escola pública, gratuita e para todos e dar visibilidade às contradições do nosso processo de escolarização, estimulando o debate em torno da democratização do acesso à educação, consideração que podemos estender ao Manifesto de 1959.

A partir do Manifesto, “considerado um importante legado que nos é deixado pelo século XX” (SAVIANI, 2004, p. 35), um “divisor de águas” na história da educação brasileira, como apontado por Xavier (2002), e alvo de uma “longa, instigante e produtiva” investigação apresentada por Zaia Brandão em sua obra *A intelligentsia educacional: um percurso com Paschoal Lemme*, que, ao mergulhar numa apuração detalhada sobre os motivos que levaram Paschoal Lemme (intelectual de esquerda) a se aproximar de representantes do ideário liberal, e por último, ao entrar em contato com o pensamento de Saviani na Edição comemorativa do livro *Escola e Democracia*, particularmente no tópico *Paschoal Lemme no Manifesto: um estranho no ninho dos pioneiros*, no qual o autor apontava “a possibilidade de haver um mínimo de compartilhamento entre ‘liberais’ e ‘marxistas’ na formulação de um projeto educacional àquela época e naquela circunstância”, enfatizando a “hipótese a ser melhor investigada no sentido de verificar em que grau essa perspectiva de uma revolução democrático-burguesa, posta para as forças de esquerda, permitiria que elas se sentissem sintonizadas com o ideário escolanovista”, é que originou-se a tentativa desse estudo em somar esforços para compreender os fatores que levaram à união de representantes dos ideais liberais e de esquerda em torno dos Manifestos, assim como a unir forças sobre a necessidade de revisitar esses documentos – entendendo-os como um importante legado – de lutas e lições sobre a necessidade de defender a escola pública brasileira.

Dessa forma, num primeiro momento, apresentaremos algumas possibilidades de compreensão sobre os motivos que proporcionaram um equilíbrio de forças entre liberais e esquerda nos manifestos de 1932 e 1959, e finalizaremos apontando como esse legado se torna crucial para impedirmos um desmonte da escola pública brasileira diante do contexto em que essa tese é finalizada.

Apresentando, principalmente, ao longo do primeiro e segundo capítulo o contexto que vai de 1930 até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961, as reformas educacionais são justificadas por um discurso apoiado nos princípios do nacionalismo, da democracia, da industrialização, da urbanização e do progresso da nação. Entendendo que nesse discurso, encabeçados pelos representantes do Estado, os problemas educacionais e a defesa da democratização da escola pública não estavam contemplados, é que os signatários fortalecem um debate educacional – que já vinha sendo sinalizado desde o início do Brasil república e, principalmente, com o Inquérito⁵⁹ sobre a Instrução Pública – pautado no argumento de que a estruturação da sociedade e do Estado modernos só seria possível com a implementação de uma escola pública, gratuita e democrática, que conseguisse preparar a cidadania para esse novo modelo de sociedade.

Inspirados em alguns modelos europeus⁶⁰ e norte-americanos que utilizavam em suas campanhas republicanas a reforma educacional como possibilidade de formação do cidadão democrático, educadores e importantes nomes envolvidos nos assuntos educacionais viram a oportunidade de o país passar por um processo de modernização em sintonia com a modernização da educação brasileira. Porém, a inspiração para tentar transpor essa iniciativa para o cenário brasileiro causou o enfrentamento dos pioneiros contra os representantes do discurso pedagógico conservador e segregacionista.

Nas décadas de 1930 e 1940 o embate se deu, principalmente, com os representantes da Igreja Católica, que defendiam uma proposta pedagógica tradicional. Já em 1950 e 1960, o debate se direcionou principalmente aos empresários da educação, que visavam subordinar o Estado aos seus interesses.

Assim, os signatários apoiaram um projeto de nação, desde que o mesmo se colocasse a favor de superar o atraso e o déficit com a educação pública,

⁵⁹ O Inquérito sobre a Instrução Pública em São Paulo (1926) iniciou a campanha pela criação de universidades, assim como se torna grande veículo de divulgação dos ideais de John Dewey.

⁶⁰ No século XX, as iniciativas na Europa de se integrar o Movimento da Escola Nova ao ensino público já havia se demonstrado fracassadas (SAVIANI, 2007; COSTA, 2008).

crendo que isso só seria possível através de uma proposta educacional que trabalhasse com os pilares da democratização e da modernidade. Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo compreendem o Movimento da Escola Nova enquanto a concepção mais acertada para atender os pilares da democracia e da modernidade e, ao mesmo tempo, romper com o ensino religioso que se apoiava num modelo pedagógico tradicional, arcaico e reservado para uma pequena parcela da sociedade brasileira.

Os documentos apoiam-se na tentativa de construir um amplo e abrangente sistema nacional de educação pública amparado por uma visão moderna da educação que valorizasse a individualidade e a capacidade de cada aluno, formando um modelo de cidadão moderno (MANIFESTO, 1932, p.33). Desta forma, ao defender a escola pública para todos, os signatários entendiam que o Estado estaria cumprindo com o seu dever de garantir a formação das habilidades necessárias para uma participação efetiva do povo na sociedade.

Diante de contextos em que os governantes almejavam a modernidade da nação, os signatários – inicialmente Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira – assumiram o desafio de apresentar uma proposta pedagógica alinhada à modernidade. Posteriormente, instituíram no campo pedagógico um discurso em defesa da escola pública, obrigatória, laica e gratuita para todos, ligando essa defesa aos princípios da Escola Nova.

Rocha (2004, p.54), em seu debate sobre as matrizes da modernidade republicana e ao formular sua concepção sobre a questão educacional na República, mostra a persistência da ideia de “insuficiência a ser superada por uma preparação” e não uma proposta de superação por “incorporação de direitos para o exercício cidadão”.

O estudo do autor conduziu-nos à compreensão de que o projeto de modernidade educacional dos republicanos conservadores (da Igreja e representantes do governo federal) – do período de 1930 até 1961 – visava a preparação dos indivíduos para atender os preceitos de uma sociedade urbana, tecnológica, meritocrática e dualista, ou seja, todo o processo de reformas educacionais não se atrelava à incorporação de um modelo mais moderno de

ensino no cenário educacional e sim à submissão da educação a um projeto de modernização.

Toda a política de expansão da escolaridade, desde o período Imperial, apresenta uma relação com as políticas de representação da nação para legitimação de poder. Os signatários reagem ao discurso de incorporação para uma possível serventia ou formação cívica, propondo outras pautas para incorporação dos debates educacionais, mas sem romper e problematizar a urgência do projeto de modernização da nação, assim como não pretendia discutir sob quais pilares ideológicos se embasaria e a qual classe social o discurso da modernidade iria favorecer.

A formação para suprimir as insuficiências cívicas, de acordo com Rocha (2004), tem como consequências a “hiperbolização” da política, o caráter “demiúrgico” do exercício do poder, que não reconhece qualquer legitimidade no seu compartilhamento, e o pragmatismo político que obriga a divisão do poder, porém sem qualquer reconhecimento de direito daquele com quem se é obrigado a dividi-lo, ainda que esse seja participante da restrita polis.

Assim, pensar numa educação para a modernidade contribui diretamente na perda da dimensão pública do poder, estabelecendo-se uma relação mais direta entre poder e interesses. Rocha (2004), ao tratar dessa questão, pontua que embora as outras reformas – as quais procuram diferenciar-se dessa formação para suprimir a insuficiência cívica – sejam portadoras dos princípios da ação transformadora, elas acompanham um propósito “de incorporação do educando, de sua família e do meio social na ação transformadora da sociedade rumo a um projeto de modernidade”:

[...] agora se pede que a educação atue sobre a sociedade e a transforme, no intuito de adequá-la a uma modernidade filosófica, comprometida com o valor da igualdade; uma modernidade material, consubstanciada na produção industrial moderna; e uma modernidade moral, segundo os princípios de cooperação e solidariedade. (ROCHA, 2004, p. 122-123).

Nessas reformas há uma tentativa de romper com a proposta de suprir a “insuficiência do povo” para o exercício da cidadania, acrescentando novas

dimensões culturais, sociais e educacionais. Rocha (2004, p.150-166) diz que Fernando de Azevedo inova em relação à geração dos críticos republicanos principalmente por acrescentar preocupações com a capacidade de participação do povo – acreditava na integração das camadas sociais à política, num quadro de permanente mutação da sociedade; a formação para o progresso conduzida por um sistema ético, embasado nos valores modernos de solidariedade e cooperação.

Esses princípios também incorporam a concepção de uma educação democrática sob a perspectiva da igualdade, principalmente, através do pensamento de Anísio Teixeira ao enfatizar que o Estado deve garantir a interação democrática, induzindo à transformação. Assim, Rocha (2004) mostra que a nova proposta assumida no Manifesto é expressão de uma exigência revolucionária, compreendendo a ruptura com as velhas reformas e incluindo uma formação educacional que proporcionasse que todos os sujeitos pudessem participar do processo de intervenção e de estimulação do progresso da sociedade. (ROCHA, 2004, p. 156-166).

Dessa forma, os pioneiros apontaram para uma alternativa de modernidade nacional fora dos padrões até então formulados. As reformas sinalizam uma formação democrática e a igualdade educacional implica em superar a estrutura educacional assentada na dualidade e desigualdade em prol de uma proposta educacional que acompanhasse laicidade, gratuidade e coeducação, e que assumisse valores sociais de caráter democrático.

Ao tentar entender a questão da modernidade nos Manifestos articulada a uma concepção que mostrasse a realidade trazendo consigo todas suas contradições – inclusive entre os pensadores liberais e de esquerda –, buscando também enfatizar os conflitos e transformações, sendo passíveis de evidenciar que as ideias são reflexos de significações, de posicionamentos diante dos embates apresentados pela sociedade, percebemos que o grande diferencial dos Manifestos se dá em como o Estado irá atuar em relação às políticas educacionais, diante do projeto de desenvolvimento produtivo e tecnológico que faz parte da proposta do mundo moderno.

Os próprios documentos, como a percepção dos autores em relação ao contexto em questão, refletem traços possíveis para compreender a proposta de filiação, ou união, que se concretiza a partir da luta por um novo entendimento de política educacional que denotaria novas estratégias de enfrentamento dos problemas educacionais, sem deixar de lado a possibilidade de incorporação dos paradigmas da modernidade que sustentavam o progresso vinculado ao rompimento com o pensamento escolástico – ligado aos preceitos da Igreja Católica – sustentando o estabelecimento da razão como forma autônoma de construção de conhecimento, mas sem deixar de lado o projeto de desenvolvimento das forças de produção.

As contradições e perigos anunciados pelos contrastes dessa época, em relação aos rumos sociais e educacionais que apresentava a possibilidade de vivenciarmos um quadro de grandes avanços tecnológicos e alta produtividade, em contraste com a miséria, o analfabetismo e ignorância, foram suficientes para que as referências democráticas, presentes nos Manifestos, se apresentassem como um modelo de pensamento educacional mais democrático e avançado dentro da ordem do capital, pois esses documentos sinalizam a incorporação das massas populares ao processo educativo, criticando políticas que possam gerar dualismos e segregações educacionais.

O movimento da Escola Nova, entretanto, representando a proposta mais avançada para a concretização desses pilares para a modernidade, se apresentava como capaz de romper com o velho modelo educacional ao incorporar conteúdos e propostas educacionais que transmitiam a modernidade, formando habilidades e competências necessárias para os cidadãos conviverem e atuarem no novo modelo de sociedade.

Mesmo diante de consensos e tensões de posicionamentos ideológicos, os Manifestos construíram uma matriz de modernidade eficaz que conseguiu representar avanços e possíveis respostas aos problemas educacionais e, principalmente, podendo ser considerados ícones de resistência, organicidade e articulação política e teórica, em defesa de um patrimônio comum: o acesso ao conhecimento, a democratização da educação escolar e a defesa da escola pública. Até então, as políticas educacionais não asseguravam a educação como

direito social de todos. Nesse movimento, o confronto com os paradigmas de pensamento sobre educação, sobre sociedade e sobre democracia se tornaram particularidades diante da dimensão conjuntural e das possibilidades de retrocessos educacionais. Deste modo, Paschoal Lemme e Florestan Fernandes utilizaram os momentos de lutas educacionais como estratégias políticas para a construção de uma nova realidade educacional. Os Manifestos, para além de disputa de forças políticas entre liberais e a esquerda, representavam disputas emergenciais entre os defensores da escola pública contra católicos e privatistas.

Ainda que boa parte dos signatários postulasse uma educação liberal, com a proposta de incorporação de princípios da modernidade para a educação, e apoiando-se numa concepção de educação democrática limitada aos preceitos do capitalismo, voltando-se para, em última instância, qualificar o cidadão para o trabalho e o desenvolvimento econômico, tudo isso não poderia subtrair a necessidade da luta pela implementação e defesa da escola pública gratuita para todos. Essa era a única possibilidade de proporcionar uma formação comum, igualitária e unificadora a todos, diante do cenário desenhado entre os anos de 1930 e 1961.

Então, procuramos enfatizar que uma leitura sob a ótica de uma perspectiva crítica nos possibilita deparar com engajamentos políticos, mesmo compostos por movimentos ideológicos e partidários distintos, como sinônimo de maturidade; de uma leitura da realidade e das condições determinadas historicamente viabilizando produzir adequadamente posturas que tentam superar o cenário de retrocesso que a sociedade capitalista nos presenteia com o falso sinônimo de progresso.

Portanto, a luta dos renovadores e a junção de liberais e a esquerda em defesa da modernidade serviu, sobretudo, para uma tomada de consciência do problema educacional, entendendo que a história da educação brasileira não podia continuar atrelada a métodos e concepções semelhantes à educação jesuíta do país no período colonial, ou seja, a educação não podia continuar desamparada da responsabilidade do Estado em fornecer à população o direito ao ensino, ao desenvolvimento cultural e cognitivo.

Essa leitura, fundamentada numa visão de totalidade, possibilitou o entendimento e a necessidade de desvelamento dos processos que permita conceber as atitudes dos homens a partir de uma situação social e histórica determinadas por contextos econômicos, políticos, culturais e educacionais, as quais criam e recriam diversas possibilidades de atuação diante da realidade.

Concordamos com Saviani (2004) sobre a ideia dos Manifestos Educacionais de 1932 e 1959 serem considerados um importante legado educacional que nos auxiliam a compreender o processo de sua elaboração e suas correlações de forças (permitindo cisões de diferentes posicionamentos políticos e ideológicos). São também fontes de estratégias políticas diante de um importante momento de reorganização do Estado (pós-1930) na tentativa de não abdicar de um projeto de modernização e desenvolvimento econômico do país, mas atrelá-lo a uma proposta educacional que conceba a educação como um direito social, mantendo o dever do Estado em subsidiá-lo por meio de uma escola pública, gratuita, laica e para todos. Dessa forma, iniciaremos algumas considerações que se apresentaram necessárias junto ao encerramento da tese, apontando a necessidade de retomarmos esses estudos mediante a crise do capitalismo e suas consequências no cenário educacional brasileiro a partir de meados de 2016.

Mesmo diante da nova ordem mundial, que se declara enquanto sociedade do conhecimento e da informação, apoiada da organização de uma nova economia que acompanha alto desenvolvimento da tecnologia e da informação centradas na informática, na internet e em milhares de outros recursos disponíveis no mercado, o capitalismo constantemente cria contradições e problemas, os quais não consegue resolver, repassando-os para os países subdesenvolvidos e gerando exclusões, desigualdades e milhares de atrocidades.

Frigotto (2010) ao relacionar educação e capitalismo esclarece que as mudanças nas esferas da sociedade direcionam-se ao âmbito educativo, de modo que surjam reformas educacionais que secundarizem o desenvolvimento cognitivo na tentativa da preparação dos sujeitos, principalmente os jovens, para o mundo moderno e tecnológico.

A escola passa a ser vista como o canal para a modernidade, a preparação e formação para a inserção no mercado de trabalho são enfatizadas em relação às propostas de socialização do saber escolar. Assim, os currículos pautam-se em conhecimentos úteis e valorativos à formação desse novo cidadão, que será um novo agente socializador das tecnologias de comunicação e informação.

No Brasil, ao longo da República, esse exemplo de ligar a modernização da sociedade a reformas na educação ganha maior expressividade no início do século XX. Na tentativa de não entregar a organização da gestão educacional aos católicos, os signatários do Manifesto de 1932 encontraram nos ideais da Escola Nova a saída para garantir uma educação democrática, pública, gratuita e para todos como a melhor maneira de responder às exigências da sociedade e formação dos cidadãos, mesmo ela sendo utilizada em favor de um movimento de luta e impedimento de retrocessos educacionais.

Saviani, em sua obra “Escola e Democracia”, aponta que em meados de 1920, com a criação da ABE, em 1927, com a I Conferência Nacional de Educação e em 1932, com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros, o movimento escolanovista no Brasil se apresentou como uma proposta hegemônica inserida dentro do *slogan* de modernidade e preparação para a inserção no mercado de trabalho⁶¹, e já nas décadas de 1950 e 1960 suscita a necessidade de aparecimento de uma nova proposta educacional alicerçada nas tecnologias de ensino e nos meios de comunicação de massa. Porém, os debates em relação a qual seria a proposta ideal que daria conta da nova pauta de modernização não foram objeto de adesão pelos signatários do Manifesto de 1959, já que esses tinham como desafio travar uma importante luta em defesa da escola pública e da construção da Lei e Diretrizes de Bases da Educação. Mas, cabe apontar que a pedagogia tecnicista apoiada nas teorias behavioristas da aprendizagem e no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos

⁶¹ Aqui não estamos negando todo o discurso anterior sobre a necessidade dos intelectuais de esquerda incorporar o Manifesto de 1932 e 1959, apenas ressaltamos que, mesmo nesse processo, a concepção educacional defendida é uma concepção liberal, hegemônica, porém, representava o que havia de mais avançado e possível diante do cenário de retrocessos.

princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, irá, a partir da década de 1960, dar subsídios às propostas educacionais, colocando a escola a serviço da demanda industrial e tecnológica da época.

Até a década de 1980, as concepções educacionais que permearam o currículo educacional brasileiro não conseguiram romper com uma proposta educacional hegemônica e muito menos implementar uma proposta que garantisse a democratização do ensino ligada à formação crítica, científica e cultural dos alunos. Isso propicia um terreno fértil para que os discursos sedutores de organização da educação se apresentassem como solução à crise do capital, sendo facilmente abraçados pela sociedade em vista da garantia e manutenção do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, ou seja, em um país em que a educação pública sempre foi tratada com descaso, a sedução pelo moderno se torna elemento fundamental para manipulação e alienação das pessoas nos momentos de crise.

Frigotto (2010) mostra que "o novo" – o qual denominamos de moderno – é apenas uma armadilha que encobre a reestruturação capitalista e seus reais planos político, econômico, jurídico e educacional enquanto uma perspectiva de enquadramento ideológico aos princípios neoliberais, que objetiva transpor uma proposta educacional minimamente alicerçada em conhecimentos científicos e culturais para uma proposta que tenha como base a educação para a competitividade, formação abstrata e polivalente dos indivíduos.

A partir de 1990 as reformas educacionais indicadas pelo Banco Mundial postulavam a necessidade de articular a educação às demandas do mercado. Thomaz Tadeu da Silva (1994) mostra que a educação passa a ser compreendida enquanto mercadoria, como meio de preparação para o processo produtivo, e que o financiamento da educação precisaria ser repensado, predominando a relação custo-benefício e a tendência de privatização da educação pela via da descentralização e da retração do Estado nas políticas educacionais:

Nesse projeto, a intervenção na educação com vista a servir aos propósitos empresariais e industriais tem duas dimensões principais. De um lado, é central, na reestruturação buscada

pelos ideólogos liberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. (SILVA, 1994, p. 12).

A proposta de atrelar a educação ao mercado vai além da reestruturação econômica, social e política, pois para que isso aconteça é preciso uma reelaboração e redefinição das formas de representação e significação social. É nesse contexto que Silva (1994, p.12) aponta a importância da educação como forma de fazer com que os estudantes e a sociedade incorporem o credo liberal. Um exemplo disso se dá através dos pressupostos de qualidade total que vincula no campo da educação conceitos como eficiência, eficácia e produtividade como sinônimos qualitativos, assim como introduz terminologias como “parceria” e “co-responsabilidade” acobertando suas reais intencionalidades que é a privatização e a terceirização dos bens sociais como saúde, transporte, previdência e educação.

No Brasil, o modelo neoliberal tem origens na década de 1990⁶² com o governo de Fernando Collor de Mello, que visava conter a inflação e cortar gastos desnecessários do governo. Reservam-se aí as consequências desse projeto ao cenário educacional. A insatisfação popular, acompanhada de recessões e desemprego, foi fundamental para que o projeto de privatização e terceirização tivesse uma trégua após a destituição do presidente por meio de seu *impeachment*.

Fernando Henrique Cardoso, em seus dois mandatos, prossegue com as políticas neoliberais de uma forma mais aberta – e com concessão da população – pois utilizou a estratégia de privatizar várias empresas do Estado, mas ao mesmo tempo manteve a cotação do Real ao nível do dólar, levando a população a acreditar que estava emergindo num contexto de progresso. Já na educação,

⁶² O neoliberalismo no Brasil é parte de um processo internacional mais amplo que se inaugurou em países centrais como os Estados Unidos e Inglaterra, com os governos de Ronald Reagan e Margaret Thatcher, que utilizaram dos preceitos neoliberais interligando suas bases políticas à manipulação do afeto e do sentimento da população, subtraindo o espaço de discussão política com estratégias de convencimentos publicitários. (SILVA, 1994, p. 15)

seu mandato teve grande expressividade por meio da Reforma empreendida que colocou a educação diante uma nova ordem, tanto pedagógica como legal.

Jorge Ferndando Hermida (2012), ao discutir as reformas educacionais na “Era FHC”, diz que, do ponto de vista legal, a reforma trouxe a educação a uma nova realidade, pois na nova LDBEN e nas demais legislações complementares se encontram referências que definem e delimitam novas finalidades para a educação no seu conjunto. A história da educação brasileira, até então, nunca havia se deparado com tantas propostas de políticas educacionais que vão desde a educação infantil ao ensino superior, acompanhadas de propostas para formação de professores e financiamento educacional, contando com a participação do Estado. Porém, o autor acrescenta que as contradições entre os discursos proclamados e os reais, entre igualdade formal e desigualdade real, entre indivíduo e sociedade, entre alienação e educação emancipadora, entre a natureza do capitalismo e da escola, entre os mitos da igualdade de oportunidades e da erradicação da pobreza são elementos chave para compreensão de que as reformas educacionais estavam sustentadas em uma concepção neoliberal.

Dalila Andrade Oliveira (2009) mostra que os dois mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva – o Lula – contaram com iniciativas importantes do ponto de vista de políticas regulares de educação, no sentido de buscar recuperar o papel protagonista do Estado federal como promotor de políticas para o setor, bem como de tentativas de correção de distorções naturais de um país com as dimensões do Brasil e com suas diferenças regionais. O mandato da Presidenta Dilma Vana Rousseff seguiu percursos bem semelhantes ao do Presidente Lula.

O governo Collor inicia um processo de adesão ao discurso neoliberal, FHC implementa várias reformas educacionais importantes, mas não rompe com as perspectivas neoliberais e Lula se difere um pouco, retomando o papel do Estado, ou seja, caminha numa perspectiva mais neodesenvolvimentista⁶³ ao assumir a tarefa histórica de combater a pobreza e promover a inclusão do

⁶³ Para entender a concepção de neodesenvolvimentismo consultar: BOITO JÚNIOR, Armando. As bases políticas do neodesenvolvimentismo.

subproletariado no mercado de trabalho formal, mas, por outro lado, preserva os pilares do modo de desenvolvimento do capitalismo, incentivando a centralização e concentração do capital como modo de desenvolvimento civilizatório.

Com essa exposição, evidenciamos que desde a implementação da nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no.9394/ 96 – a educação caminhava por um processo de avanços e progressos que foram objetivados pelos documentos de 1932 e 1959, ou seja, os preceitos de democratização da educação pública, laicidade, obrigatoriedade, democratização para todos, intervenção do Estado enquanto formulador das políticas educacionais e financiador dos gastos educacionais estavam sendo minimamente atendidos.

Esse quadro se altera quando, em 31 de agosto de 2016, com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff – que se iniciou com a aceitação, em 2 de dezembro de 2015, pelo Presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, de denúncia por crime de responsabilidade oferecida pelo procurador de justiça aposentado Hélio Bicudo e pelos advogados Miguel Reale Júnior e Janaina Paschoal –, Michel Temer é empossado interinamente para assumir a presidência da República e dá início a um contexto marcado de reformas, estabelecimentos de decretos e medidas provisórias que sinalizou – antes mesmo da conclusão do processo de afastamento definitivo da presidenta Dilma de seu mandato – um cenário político, econômico e social de bastante instabilidades e retrocessos.

Em meio às mudanças, seu mandato acentua a entrega da esfera pública às regras do mercado, dando mais liberdade para o mesmo se desenvolver, menos regulação, mais controle e mais intervenção governamental na vida das pessoas; a transformação de questões políticas e sociais em questões técnicas, fazendo com que os problemas sociais e educacionais deixem de ser tratados como questões políticas. (SILVA, 1994, p.18).

Para tanto, sua gestão encabeça algumas reformas através da Proposta de Emenda Constitucional 241, conhecida como a PEC do Teto dos Gastos, que objetiva que os investimentos – ao longo dos próximos 20 anos – só poderão ser corrigidos pela inflação dos últimos 12 meses; a Reforma da Previdência, que

pretende criar uma idade mínima de aposentadoria tanto para a iniciativa privada quanto para a pública, visando que haja um tempo de contribuição mínimo de 25 anos, justificando conter o rombo de aproximadamente 88 bilhões de reais na Previdência; concessões e privatizações, visando estabelecer parcerias e investimentos e atrair investidores externos; mudança no pré-sal que através do projeto de lei 4567/2016 retira a obrigação da Petrobras de ser majoritária nos consórcios de exploração de petróleo na camada pré-sal; Reforma trabalhista e terceirização que, inicialmente, tinha como objetivo flexibilizar as leis de contratação, autorizar uma jornada de trabalho de até 12 horas diárias, ampliação da contratação de servidores por terceirização, entre outras propostas; mudanças no Ensino Médio, que se viabilizam por meio de uma Medida Provisória nº 746, que prevê uma alteração substancial na grade curricular nos três últimos anos da educação básica, destinados à formação escolar dos jovens.

O conjunto das medidas apresentadas pelo governo Temer com a MP do Ensino Médio, além de acompanhar uma fragmentação curricular e educacional, ocasionará o retorno à segregação escolar, permitindo apenas que os jovens de maior poder aquisitivo escolham aquelas terminalidades que darão acesso ao ensino superior, ou seja, com essa reforma os estudantes de baixa renda concentrarão seus estudos nas áreas direcionadas à rápida inserção no mercado de trabalho no percurso formativo técnico-profissional.

Paralelo a uma formação curricular distinta, a nova realidade educacional ampliará a segregação dos estudantes das escolas públicas em relação aos das escolas privadas, pois as áreas de conhecimento gerarão aos filhos das classes trabalhadoras restrição ao espaço de conhecimento cultural e científico. Os princípios anunciados na década de 1940 com a Reforma Capanema, por meio das Leis Orgânicas do Ensino que submetiam as propostas educacionais aos pilares nacionalismo-desenvolvimentismo, serão reavivados, pois manteremos a organização escolar segmentada em duas propostas: uma destinada à elite, com o ensino propedêutico dando subsídios para os alunos prosseguirem seus estudos no ensino superior; outra será destinada aos filhos dos trabalhadores,

através de um ensino técnico-profissional, preferencialmente realizado em parcerias com o Sistema S – SESI e SENAI – Escolas Técnicas Estaduais (ETEC) e por meio dos IF (Institutos Federais) que provavelmente passarão por um processo de sucateamento e desmonte de sua proposta educacional, ao ter cortes nas verbas repassadas.

As bandeiras levantadas nos manifestos de 1932 e 1959 de “liberdade”, “democracia”, “igualdade”, serão redefinidas por termos neoliberais como “democracia do consumo”, “desigualdade e injustiças”, “mercado”, “direito do consumidor”, “competitividade”, resgate aos “bons” valores morais e da família. Em consonância com esse redirecionamento proposto pelo ideário neoliberal no cenário educacional, a proposta da “Escola Sem Partido” se apresenta como importante estratégia para calar a educação, ou seja, transforma a educação de um ato político em um fazer técnico e acrítico.

Assim, a reforma da MP, mergulhada nas políticas neoliberais, acentuará segregação e o dualismo educacional em prol da reestruturação do capital e da sedimentação da ordem econômica e social vigente. Com isso, as discussões em torno do Manifesto de 1932 e acerca da Lei de Diretrizes e Bases – que foi iniciada no ano de 1948 e concluída em 1961 e só concretizada parcialmente em 1996 com a nova LDB – serão subtraídas a uma reforma educacional semelhante à promulgada pela Lei nº 5692/1971 – que ficou conhecida também como a lei da profissionalização do ensino –, pois em nome do racionalismo econômico industrial e do tecnicismo ligado à linha de produção incorporados à educação fará com que as escolas direcionem-se em busca da garantia da eficiência e eficácia para atender aos preceitos do mercado.

Nessa perspectiva, a exposição sobre as reformas, medidas e decretos ocorridos no mandato do presidente Temer, a retração do Estado disseminada pelos princípios neoliberais e os impactos desses ajustes aos financiamentos educacionais, e as reflexões sobre as projeções das políticas educacionais no nosso país em face das reformas educativas nos induzem a um movimento diferenciado de conclusão do trabalho, mostrando que, mais que nunca, o legado dos Manifestos pode contribuir ao nos ajudar a enfrentar o grande desafio de uma nova reorganização política e educacional em defesa da escola pública.

REFERÊNCIAS

ANTUNHA, Heládio César Gonçalves. **A reforma de 1920 da Instrução Pública no Estado de São Paulo**. Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1967.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira**. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1943.

AZEVEDO, Fernando. de. **A educação e seus problemas**. São Paulo: Melhoramentos, 1958a. Tomo I.

AZEVEDO, Fernando. de. **Novos Caminhos e novos fins**. São Paulo: Melhoramentos, 1958b.

AZEVEDO, Fernando. **Na batalha do humanismo**: aspirações, problemas e perspectivas. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1966. v. 15.

ARANHA, MARIA Lúcia de Arruda. **História da educação e da Pedagogia**: geral e Brasil. 3ª Ed. – rev. e ampl. – São Paulo: Moderna, 2006.

BARROS, Roque Spencer Maciel de (org.). **Diretrizes e Bases da Educação**. São Paulo, Pioneira, 1960.

BARROS, Roque Spencer Maciel de. **Liberdade de ensino**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. XXXIV, n. 79, jul./set. 1960b.

BARROS, Roque Spencer Maciel de. **Introdução à Filosofia Liberal**. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971

BARROS, Roque Spencer Maciel de. **Razão e Racionalidade**. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1993.

BATISTA, Eraldo Leme. **Trabalho e Educação Profissional nas décadas de 1930 e 1940 no Brasil**: análise do pensamento e das ações da burguesia industrial a partir do IDORT. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e a Educação Popular**. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1974.

BEOZZO, José Oscar. A Igreja e a revolução de 1930. In: FAUSTO, Boris (Org.). **História Geral da Civilização Brasileira**. Tomo III, 4º vol. São Paulo: Difel, 1986.

BOMENY, Helena (Org.). **Constelação Capanema**: intelectuais e políticas. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2001.

BOITO JÚNIOR, Armando. **As bases políticas do neodesenvolvimentismo**. Disponível em:
<<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/16866/Painel%203%20-%20Novo%20Desenv%20BR%20-%20Boito%20-%20Bases%20Pol%20Neodesenv%20-%20PAPER.pdf?sequence=1>> Acesso em: 10 nov. 2016.

BUFFA, Ester e NOSELLA, Paolo. **A educação negada**: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

BUFFA, Ester. **Ideologias em Conflito**: Escola Pública e Escola Privada. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

CANDIDO, Antonio. Um reformador. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros. São Paulo, n.37, p11-17, 1994.

CARONE, Edgard. **A Terceira República**. São Paulo: Difel, 1976.

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

COSTA, Michele Cristine da Cruz. **O Pensamento Educacional de Célestin Freinet e suas Aproximações aos Ideais do Movimento da Escola Nova**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2008.

COUTO, Miguel. **No Brasil só há um problema nacional**: a educação do povo. Rio de Janeiro: Tipografia do Jornal do Comércio, 1927.

CUNHA, Luis Antônio. **A Universidade Temporã. O Ensino Superior da Colônia à era de Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, Marcus Vinícius. **John Dewey: Uma Filosofia para Educadores em Sala de Aula**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CUNHA, Marcus Vinicius. O "Manifesto dos Pioneiros" de 1932 e a cultura universitária brasileira: razão e paixões. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n.17, p.123-140, maio/ago. 2008.

CUNHA, Nóbrega da. **A revolução e a educação**. Brasília: Plano/Campinas: Autores Associados, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

FAUSTO, Boris. A revolução de 1930. *In*: Carlos Guilherme Mota (org.), **Brasil em perspectiva**. 19ª ed. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1990, p. 227-255.

FAUSTO, Boris. **A Revolução de 1930**: Historiografia e História. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 2001.

FÁVERO, Osmar (org). **A educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988**. São Paulo: Autores Associados, 2001

FERNANDES, Florestan . Análise e crítica do projeto de lei sobre as Diretrizes e Base da Educação Nacional. In: BARROS, Roque Spencer Maciel de (org.). **Diretrizes e Bases da Educação**. São Paulo, Pioneira, 1960.

FERNANDES, Florestan. Em defesa da escola pública I. (publicado em O Estado de São Paulo - 30/01/1960). In: BARROS, Roque Spencer Maciel (Org.). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960. p. 104 - 108. (FERNANDES, 1960 a)

FERNANDES, Florestan. Dados sobre a situação do ensino. **Revista Brasiliense**, n. 30, p. 67 - 139, jul./ago. 1960 b.

FERNANDES, Florestan. **Mudanças sociais no Brasil**. São Paulo, Difel, 1960c.

FERNANDES, Florestan. Resistências à mudança social. **O Estado de São Paulo**. Suplemento Literário. São Paulo, 02 dez., 1961 a. p. 03.

FERNANDES, Florestan. **Sociologia numa era de revolução social**. São Paulo: Nacional, 1963.

FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus; Edusp, 1966.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FERNANDES, Florestan. A escola e a sala de aula. In: **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez e Editora Autores Associados, 1989, pp. 22-24.

FERNANDES, Florestan. Anísio e a luta pela escola pública. In: ROCHA, João Augusto de Lima (org.). **Anísio em Movimento: A vida e as lutas de Anísio Teixeira pela Escola Pública e pela Cultura**. Salvador: Fundação Anísio Teixeira, 1992.

FONSECA, Sônia Maria. **Gustavo Capanema**. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_gustavo_capanema.htm>. Acesso em: 20 dez. 2013.

FREITAG, Barbara. Florestan Fernandes: revisitado. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 19, n. 55, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142005000300016>>

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6.edição. São. Paulo: Ed. Cortez, 2010.

HERMIDA, Jorge Fernando. A reforma educacional na era FHC (1995-1998 e 1999-2002): duas propostas, duas concepções. In: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas 'História, Sociedade e Educação no Brasil', 2012, João Pessoa, PB. História da Educação Brasileira: experiências e peculiaridades. João Pessoa, PB: Editora Universitária da UFPB, 2012. p. 1437-1455.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: Leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

IANNI, Octávio. **A ideia de Brasil moderno**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

IANNI, Octávio. A Sociologia de Florestan Fernandes. **Estud. av.**, São Paulo, v. 10, n. 26, p. 25-33, Abr. 1996.

KASTELIC, Eloá Soares Dutra. **Percurso de Paschoal Lemme: defesa da escola pública, gratuita e estatal**: Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

LAMOUNIER, Bolívar. (1977), "Formação de um pensamento político autoritário na Primeira República: uma interpretação". In: FAUSTO, Boris. **História geral da civilização brasileira. O Brasil republicano**. São Paulo, Difel, vol. 9.

LEMME, Paschoal. **Problemas brasileiros de educação**. Rio de Janeiro: Editorial Vitória, 1959.

LEMME, Paschoal. **Memórias**: infância, adolescência, mocidade. São Paulo: Cortez, 1988a.

LEMME, Paschoal. **Memórias**: vida de família, formação profissional, opção política. São Paulo: Cortez, 1988b.

LEMME, Paschoal. **Memórias**: reflexões e estudos sobre problemas da educação e ensino. Perfis: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Heloísa Alberto Torres, Humberto Mauro, Sousa Silveira. São Paulo: Cortez, 1988c.

LEMME, Paschoal. **Memórias**: estudos de educação e destaques da correspondência. 2. edição. Brasília: INEP, 2004a.

LEMME, Paschoal. **Memórias**: estudos de educação, participação em conferências e congressos; documentos. 2. edição. Brasília: INEP, 2004b.

LEMME, Paschoal. O manifesto dos pioneiros da educação nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005.

LIMA, Alceu Amoroso. **Debates Pedagógicos**. Schmidt, Rio de Janeiro 1931.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstron. **A Escola Nova**: resposta ao inquérito a cerca do ensino paulista, promovido pelo O Estado de São Paulo. São Paulo: s.e.,1927

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstron. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Cia. Melhoramentos, 1930 (Bibliotheca da Educação, v. XI).

LUZIRIAGA, Lorenzo. **História da educação pública**. São Paulo: Nacional, 1959.

MAINWARING, Scott. **Igreja Católica e política no Brasil (1916-1985)**. Trad. Heloisa de Braz de Oliveira Prieto. São Paulo: Brasiliense, 1989.

Manifesto dos Inspetores de Ensino do Estado do Rio de Janeiro ao Magistério e à Sociedade Fluminenses. In: **Revista Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 2, p. 311-336, dez. 2015.

MANIFESTO dos pioneiros da educação nova: a reconstrução educacional no Brasil. Ao povo e ao Governo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

MICELI, Sérgio. **Intelectuais e Classes Dirigentes no Brasil (1920-45)**. São Paulo, Difel, 1979.

MICELI, Sérgio. **A Elite Eclesiástica Brasiliense**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1988.

MONARCHA, Carlos. Breve resenha de idéias sobre “O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”. **Filosofia, Sociedade e Educação**, Marília, ano 2, n. 2, 1998.

MONARCHA, Carlos. **Brasil arcaico, Escola Nova: ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Educação e política nos anos 30**: a presença de Francisco Campos. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 73, n. 174, p. 291-321, maio/ago. 1992.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Reformas de ensino, modernização administrada**: a experiência de Francisco Campos – anos vinte e trinta. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: E.P.U/ EDUSP, 1974.

PAGNI, Pedro Angelo. **Do Manifesto de 1932 à Construção de Um Saber Pedagógico**: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

PAIVA, Vanilda. Prefácio. LEMME, Paschoal. **Memórias**. Estudos e reflexões sobre problemas de educação e ensino. Participação em conferências e congressos nacionais e internacionais. Documentos. Brasília: Inep, 1993, p. 9-16, v. 4.

PENNA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo**: educação e transformação. São Paulo: Perspectiva, 1987.

PILETTI, Nelson. **A reforma Fernando de Azevedo** - DF, 1927- 1930. São Paulo: FE-USP, 1982. Coleção Estudos e Documentos n.20.

PILETTI, Nelson. **Fernando de Azevedo**: a educação como desafio. Brasília: Inep/Mec, 1985.

PRESTES, Anita Leocadia. **Sobre os 50 anos da “Declaração de março de 1958” do PCB**. Disponível: <<http://pcbrioclaro.blogspot.com/2008/08/declarao-de-marco-de-1958.html>>. Acesso em: 20 de Maio de 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009.

REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1995.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes. **Matrizes da modernidade republicana. Cultura política e pensamento educacional no Brasil**. Campinas: Autores Associados; Brasília: Editora Plano, 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**: 1930-1973. Petrópolis: Vozes, 1978.

SANFELICE, José Luís. O Manifesto dos Educadores (1959) à Luz da História. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 542-557, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

SAVIANI, Dermeval. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo, SP: Livros Tatu: Cortez, 1991.

SAVIANI, Dermeval. Florestan e a educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 10, n. 26, p. 71-87, 1996.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval (org.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SEGATTO, José Antonio. **Breve história do PCB**. 2ª edição. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1989.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A Filosofia Contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SILVA, Tomas Tadeu. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P., SILVA, T.T. (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1994.

TEIXEIRA, Anísio. **A Reconstrução do Programa Escolar, Escola Nova**. São Paulo, 1930.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1933.

TEIXEIRA, Anísio. Condições para reconstrução educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.19, n.49, p.3-12, jan.-mar./1953.

TEIXEIRA, Anísio. A escola pública universal e gratuita. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.26, n.64, out./dez. 1956. p.3-27.

TEIXEIRA, Anísio. Mais uma vez convocados. **Educação e Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v.4, n.10, abr. 1959. p.5-33.

TEIXEIRA, Anísio. Educação e nacionalismo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.34, n.80, p.205-209, out.- dez./1960.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação Não é Privilégio**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

TEIXEIRA, Anísio. Democracia e educação: o processo democrático da educação. In: **Educação e o mundo moderno**. São Paulo: Ed. Nacional, 1969a. p.205- 221.

TEIXEIRA, Anísio. Escolas de Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.51, n.114, p.239-259, abr.-jun./1969b.

TEIXEIRA, Anísio. O manifesto dos pioneiros da educação nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.65, n.150, maio/ago. 1984. p.407-425.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia: a escola progressiva ou a transformação da escola**. 6. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Estudando as Lições de Coisas**: Análise dos Fundamentos Filosóficos do Método de Ensino Intuitivo. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

WERNECK VIANNA, Luiz Jorge. **A revolução passiva**, Rio de Janeiro: Revan, 1997.

XAVIER, Libânia Nacif. **Para além do campo educacional**: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932). Bragança Paulista, EDUSF, 2002.

XAVIER, Libânea N. O Manifesto dos pioneiros da Educação Nova como divisor de águas na história da educação brasileira. In: XAVIER, Maria do Carmo (Org.) **Manifesto dos Pioneiros da Educação**: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2004.p.21-38