

**Marcos A. de O. Gomes**  
Doutorando em Educação  
no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp.

# A Gênese da Educação Brasileira Contemporânea e a Lei nº 4.024/61

Este estudo procura refletir sobre o conceito de escola pública e privada nas representações construídas ao longo do debate sobre o papel do Estado na educação, durante os anos de 1930 e 1960. Ainda que católicos e liberais tivessem perspectivas diferenciadas acerca do modelo de escola a ser implantado, minha abordagem procura relacionar a convergência de interesses na defesa da ordem pelos grupos em conflito. Os debates políticos dessa época nos permitem refletir sobre o conflito entre público e privado na educação, ainda presente, como uma manifestação concreta das relações materiais de uma sociedade marcada pelo antagonismo de classes.

*Palavras-chave: escola privada, escola pública, educação.*



This research seeks to reflect about the concept of public and private schools at the representations built along the debate about the role of the state in education during the 30's and 60's of the 20<sup>th</sup> century. Even if catholics and liberals had different perspectives about the school model to be implemented, my approach seeks to relate the convergence of interests in the order defence by groups in conflict. The political debates of this time allow us to reflect about the public and private conflict in education. This conflict is still present as a concret manifestation of the material relationships of a society marked by class antagonism.

*Keywords: private school, public school, education.*

A queda da Monarquia e a proclamação da República não representaram um rompimento com o passado “aristocrático”, mas a emergência econômica de novos grupos que pretendiam a reorganização política

do Estado como forma de consolidar suas aspirações econômicas. O latifúndio continuava absoluto e as relações de dependência em relação ao capital externo permaneceram inalteradas. Assim, o Estado republicano configurou-se dentro de

um contexto caracterizado por uma ordem marcada pela “legitimidade” das fraudes eleitorais, além do predomínio de uma economia primária e exportadora e do privatismo sobre o espírito público.

(...) a Primeira República preservou as condições que permitiram, sob o Império, a coexistência de “duas nações”, a que se incorporava à ordem civil (a rala minoria, que realmente constituía uma ‘nação de mais iguais’), e a que estava dela excluída, de modo parcial ou total (a grande maioria, de quatro quintos ou mais, que constituía a ‘nação real’). As representações ideais da burguesia valiam para ela própria e definiam um modo de ser que se esgotava dentro de um circuito fechado. Mais que uma compensação e que uma consciência falsa, eram um adorno, um objeto de ostentação, um símbolo de modernidade e de civilização.<sup>1</sup>

Embora o Brasil se constituísse nitidamente como um país de economia agrária, a prosperidade econômica, motivada, sobretudo, pela economia cafeeira de exportação, incentivou o crescimento urbano e da indústria, que ampliava, por sua vez, a diferenciação da sociedade brasileira em classes e camadas sociais. Porém, é necessário que se diga que o desenvolvimento econômico do Brasil se forjava de forma desigual, típico do modo de produção capitalista, onde quer que

ele exista. Mas, no caso da economia brasileira, que se edificava em função dos interesses dos grupos capitalistas hegemônicos internacionais, essa desigualdade possuía algumas particularidades, que não descaracterizavam o modelo agroexportador dependente.

Assim, a concentração regional de renda foi uma marca do desenvolvimento capitalista no Brasil. O processo acelerado de urbanização, de diversificação da economia e a formação de uma classe operária, ainda que reduzida numericamente, foram características marcantes, principalmente da região Sudeste.

Outro aspecto a ser salientado do desenvolvimento desigual e dependente relaciona-se umbilicalmente com a subordinação econômica: uma fatia estimável dos lucros do capital era apropriada pelos capitalistas estrangeiros (bancos, firmas de importação e exportação etc.). Dessa forma, limitava-se a ampliação da economia brasileira, uma vez que parte significativa da acumulação de capital se fazia fora das fronteiras nacionais. Segundo os apontamentos de Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier:

O processo brasileiro de industrialização não resultou de um avanço técnico propiciado pelo desenvolvimento científico e tecnológico do país. O processo de produção e transmissão do saber não constituiu no Brasil, uma base ou um elemento propulsor da mudança nas relações de produção. Essa é uma das facetas

típicas do capitalismo que no processo da reprodução do capital em escala mundial se instala e avança em formações sociais “atrasadas” nas quais nem todas as condições internas necessárias foram aqui absorvidas como parte do movimento de expansão da moderna civilização ocidental, que consolidou o avanço das relações capitalistas em nível internacional.<sup>2</sup>

Cabe ressaltar, ainda, que a modernização ocorrida dispensou, como salienta Xavier, “a transformação da produção cultural e tecnológica como parte e suporte do processo de transformação capitalista”.<sup>3</sup> Nesse sentido, os rumos tomados pela educação no Brasil da República Velha não implicaram uma ruptura com o passado. O que ocorreu, de fato, foi o surgimento de novas demandas “a partir da emergência do processo de industrialização, acompanhado pela mobilização das elites intelectuais em torno da reforma e da expansão do sistema educacional vigente”.<sup>4</sup>

Ainda segundo Xavier, a evolução das aspirações educacionais e do próprio sistema educacional brasileiro atravessou três momentos distintos: a fase da expansão da demanda social e da gestação das idéias reformistas; a reformulação efetiva do sistema educacional pelo Estado, consubstanciando na Reforma Francisco Campos (1931-1932) e nas leis orgânicas de ensino (1942-1946); e o renascimento dos debates pós-1946.

## À GESTAÇÃO DO IDEÁRIO ESCOLANOVISTA NACIONAL

Os anos de 1920 e 1930, em nosso país, foram marcados por uma grande turbulência do ponto de vista político-social e, em certos setores nacionais, tal inquietação chegou a toda vida cultural. É o momento em que o mundo assiste à grande crise do capitalismo mundial, caracterizada pelo questionamento da ordem liberal e pela ascensão do nazi-fascismo na Europa. O Brasil, por sua vez, não esteve imune à crise. Segundo Ianni: “por dentro e por fora dos interesses liberais e patrimoniais, predominantes dos governos republicanos, surgiram novas propostas, outras idéias”.<sup>5</sup>

As crises periódicas da economia, os obstáculos internos e externos à industrialização, a exclusão de diferentes setores sociais e uma administração estatal distante dos interesses populares geraram novas propostas, com ampla fermentação de idéias e movimentos sociais. Ressalte-se também que o processo de industrialização e urbanização gerou novos segmentos sociais. O conflito das forças emergentes produziu inúmeros movimentos que questionavam direta ou indiretamente o domínio oligárquico. De fato, a burguesia que encampou o discurso oposicionista não tinha em seu horizonte a transformação radical da sociedade, mas sim algumas reformas que atendessem suas expectativas.<sup>6</sup>

Nesse contexto, antes mesmo da quebra

da Bolsa de Nova York e da crise final da República Velha, que levou Getúlio Vargas ao poder, emergiu o *movimento da Escola Nova no Brasil* como expressão das transformações que ocorriam no interior da sociedade brasileira. Assim, o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico” devem ser compreendidos como manifestações dos setores emergentes que buscam na ideologia liberal a justificação de uma nova ordem social. É o momento da criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada por Heitor Lira, mais especificamente em 1924, que se constituiu em um grande fórum dedicado aos debates, cursos, conferências sobre temas educacionais, políticos e sociais, do qual participavam professores e eminentes intelectuais. As Conferências Nacionais de Educação constituíram-se no principal instrumento de difusão dos propósitos da ABE. Muitas idéias surgidas durante os debates foram levadas adiante por meio de reformas estaduais e, depois, a partir de 1930, através do próprio governo federal.<sup>7</sup>

A análise da composição dos intelectuais que participaram do movimento revela sua heterogeneidade, mas eles tinham em comum a crítica à escola existente, uma vez que esta se caracterizava pela seletividade social do grupo ao qual se dirigia, além de significar uma educação de caráter formalista.<sup>8</sup> Para os renovadores, a educação seria um instrumento de democratização das relações sociais,

na medida em que neutralizaria as desigualdades econômicas e proporcionaria a todos a mesma formação. Dentro desse raciocínio, a educação laica voltada para o desenvolvimento da ciência e condizente com a industrialização seria a solução para os grandes problemas contemporâneos, além de significar o desenvolvimento econômico e a democratização das relações sociais.<sup>9</sup>

Esse posicionamento político, típico representante do liberalismo burguês, alicerçava-se na crença em um Estado “neutro”, além de ser uma concepção não ideológica da ciência e da técnica, o que não passa de um idealismo em uma sociedade dividida em classes antagônicas. Na verdade, ao transformar a educação no único e grave problema do Brasil, pois sua deficiência seria o motivo de nosso atraso, o discurso dos renovadores colaborava para a ocultação das origens materiais das desigualdes sociais. Ressalte-se que no período anterior, a educação não era sentida como prioridade no interior da sociedade civil e muito menos pelas autoridades políticas.

Com a Revolução de 1930, alguns dos reformadores educacionais da década anterior passaram a ocupar cargos importantes na administração do ensino. Segundo os apontamentos de Buffa e Nosella, os educadores identificados com o movimento escolanovista foram convocados pelas autoridades que assumiram o novo governo a definirem os rumos da educação no Brasil. Porém, caíram na

armadilha do Estado, que utilizou a presença dos educadores como um dos instrumentos de legitimação da nova ordem. Vejamos seus apontamentos:

A relação do Manifesto com a Revolução de 1930 se evidencia tanto no nível de conteúdo quanto no nível de articulação política. De fato, a IV Conferência Nacional de Educação “sob a presidência do próprio chefe do governo provisório, e do ministro da Educação, Francisco Campos. (sic) Os educadores presentes foram convocados por estas autoridades a definirem o ‘sentido pedagógico’ da Revolução de 1930, o qual se comprometiam a adotar na obra de reorganização do país, em que estavam empenhados, no tocante aos problemas de educação e ensino”. (Lemme).

Clássica cilada política que o Estado brasileiro arma para os educadores: aparenta solicitar direção da política educacional, quando, na verdade, visa, assim, impedir a organização autônoma e de base da categoria dos educadores. Nesse caso, observa-se que o Estado, antes da solicitação referida, já havia decidido, através de importantes medidas educacionais ao longo de 1931, sua política educacional consoante sua política geral populista.<sup>10</sup>

No entanto, não entendemos que tais intelectuais foram presas da armadilha armada pelo Estado, mesmo porque havia

convergência de interesses na proposta educacional, e os mesmos expressavam nas propostas educacionais os projetos das classes emergentes, que no passado criticaram o monopólio político das oligarquias. Cabe ressaltar, ainda, que entre os chamados renovadores encontramos intelectuais com propostas claramente autoritárias. Nesse sentido, procuraram colocar em prática as idéias que defendiam. Por outro lado, a Igreja Católica, excluída da ordem republicana, vinha articulando-se em busca da ampliação do espaço de manobra no interior da sociedade civil. Assim, a educação ocupava um lugar de destaque nas propostas católicas. Afinal, a escola era vista como um instrumento de cristianização da sociedade marcada pelas crises, cuja origem seria a ausência da religião. Como resultado de tais conflitos e da correlação de forças que se estabeleceu no período imediatamente após a Revolução de 1930, o sistema escolar brasileiro sofreu transformações importantes, que começaram a dar-lhe a feição de um sistema articulado, segundo normas do governo federal.

Acompanhando as mudanças do período, o ensino superior passou também por uma série de alterações no transcorrer da década de 1930. As universidades brasileiras foram sendo criadas, começando a funcionar de fato. É o momento da busca de novos parâmetros para explicar a sociedade. O pensamento social defrontava-se com novas realidades. A

industrialização incipiente e a urbanização criavam novos horizontes para o debate político e cultural.

No Brasil, entretanto, os limites da realidade concreta, expressos na pouca diversidade da atividade econômica nacional, na simplicidade das formas de produção exigidas pelas formas de dominação capitalistas vigentes e na extremada concentração de privilégios, parecem ter-se interposto sobre as ilusões de ascensão ocupacional via ascensão escolar. E as idéias liberais da escola “redentora”, promotora de progresso individual e social, móvel do desenvolvimento econômico, acabaram por se traduzir na acanhada defesa da ampliação do sistema tradicional que produzia elites dominantes.<sup>11</sup>

Nesse sentido, a pregação liberal legitimou o novo rearranjo político que se materializou após a Revolução de 1930. As reformas empreendidas na chamada “Era Vargas” expressaram os pressupostos educacionais defendidos pelo movimento da Escola Nova, que cumpria a função ideológica de mistificar a origem das desigualdades, além de legitimar as reformas que ocorreram no período que se sucede.

Uma análise criteriosa do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932, revela-nos um texto permeado por uma perspectiva liberal, e, ao mesmo tempo, com imprecisões conceituais. Vejamos alguns de seus trechos:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou a 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 da riqueza de uma sociedade.<sup>12</sup>

Na verdade, o Manifesto revela as contradições e insuficiências do discurso liberal. Não existe ao longo do texto um propósito de rompimento radical com a ordem aristocrática, mas sim vagas idéias de reformas da sociedade pela educação – intenção, aliás, que não se pode esperar de um movimento que não questionava as origens materiais da desigualdade. Obviamente, tratava-se de integrar os excluídos, mas para isso era necessário reformar a escola. Vejamos:

Por que os nossos programas se haviam ainda de fixar nos quadros da segregação social, em que os encerrou a República, há 43 anos, enquanto nossos meios de locomoção e os processos de indústria centuplicaram de eficácia, em pouco mais de um quartel de século? Por que a escola havia de permanecer entre nós, iso-

lada do ambiente, como uma instituição enquistada no meio social, sem meios de influir sobre ele, quando, por toda a parte, rompendo a barreira das tradições, a ação educativa já desbordava a escola, articulando-se com as outras instituições sociais para estender o seu raio de influência e de ação?<sup>13</sup> (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova)

Assim, suas propostas iam ao encontro do chamado jusnaturalismo, que tem, como espinha dorsal, o entendimento de que os homens como indivíduos possuem “direitos naturais”. Ora, ao transformar os direitos em algo inerente à natureza do homem, o liberalismo nega a historicidade dos mesmos e a possibilidade de transformação. Em outras palavras, nada pode ser modificado. Desse modo, cabe à educação corrigir os “desvios” e enquadrar os indivíduos na ordem social.

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites de classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar a ‘hierarquia social’ pela ‘hierarquia das capacidades’, recrutada em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação.<sup>14</sup> (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova)

Como se percebe, o Manifesto procura resolver um problema trágico na socie-

dade brasileira: incorporar as massas urbanas, em crescimento, ao processo político e econômico, pela participação da escola. Portanto, nossos problemas poderiam ser resolvidos através de uma cultura científica, cuja introdução caberia à educação. Xavier ressalta que tal postura revela a preocupação do movimento com o desenvolvimento científico e tecnológico, além de definir as funções educativas a partir de concepções universais de homem. Dessa forma, a educação estaria acima das classes sociais e se constituiria em um instrumento de mobilidade social. Em outras palavras, as portas da ascensão social estariam abertas a todos que tivessem mérito. Nesse sentido, caberia

ao Estado a organização dos meios de tratar 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 as suas aptidões vitais.<sup>15</sup> (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova)

Dessa forma, os pioneiros da educação nova defendem a “escola única”, comum e para todos, mas, paradoxalmente, admitem a presença da iniciativa privada, em uma clara atitude de conciliação de interesses. Afinal,

afastada a idéia de monopólio da edu-

cação pelo Estado, num país em que o Estado, pela situação financeira, não está ainda em condições de assumir a sua responsabilidade exclusiva, e que, portanto, se torna necessário estimular, sob sua vigilância as instituições privadas idôneas (...).<sup>16</sup> (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova)

Assim, o Manifesto jogava para o futuro a defesa da escola única e universal, o que expressava os limites do liberalismo manifestado pelas elites intelectuais comprometidas com a ordem social. Está aqui, aliás, a essência da conciliação entre os privatistas, que tinham os católicos como ponta de lança de seus interesses, e os renovadores. Ao lado da questão da defesa dos ideais de uma educação liberal, havia interesses divergentes quanto à condução dos rumos da educação no Brasil. Nesse quadro, não devemos nos esquecer da ofensiva católica que defendia o ensino confessional

alicerçado na idéia de liberdade de escolha por parte da família.

Cabe enfatizar, aqui, que a Igreja Católica encontrada pela Revolução de 1930 diferia muito daquela com a qual o Estado republicano se deparara quatro décadas antes. Era uma Igreja disposta a negociar seu apoio e reivindicar de forma contundente seu espaço político na “nova ordem”. Segundo Schwartzman, durante a inauguração da imagem do Cristo no Corcovado, em 1931, o cardeal Leme afirmou que “ou o Estado reconhece o Deus do povo, ou o povo não reconhece o Estado”.<sup>17</sup> Dentro dessa perspectiva, o projeto católico representou a reação da Igreja contra o que considerava o mundo moderno, identificado com o liberalismo e a sociedade urbana e industrial. A legitimidade do Estado exige, para a Igreja, o respeito a determinadas prerrogativas eclesiásticas.

No ambiente político em que se forjou a chamada Revolução de 1930, havia iden-



Escola Pública no Rio de Janeiro, 22/04/60 (Arquivo do Estado de São Paulo/Fundo Última Hora)



tidade de pontos de vista quanto à falência do regime liberal e à “sacralização da política”, que conferia ao Estado uma legitimidade alicerçada em pressupostos mais edificantes que os tirados da ordem política.

Os fatos demonstram que a estratégia católica revelou-se extremamente eficiente, pois havia disposição da Igreja em colaborar com o Estado na manutenção da ordem pública. E a doutrina católica seria para o Estado não apenas um instrumento capaz de garantir a preservação da ordem e de legitimação do autoritarismo, mas também um instrumento indispensável de transmissão de valores. Que tipo de valores? Aqueles ligados à religião, à grandeza da pátria, à família, à moralização dos costumes, que serviam de subsídio aos discursos anticomunistas. Em outras palavras, não basta a coerção, é necessário uma direção cultural, isto é, a obtenção do consenso. Alcir Lenharo, em trabalho sobre o Estado Novo, demonstrou como os projetos totalitários e fascistas utilizavam, em diferentes gradações, conteúdos teológicos com vistas à sua operacionalização para solucionar questões sociais e políticas existentes.<sup>18</sup>

Retomando o Manifesto dos Pioneiros, verificamos algumas aproximações com os propósitos católicos, em que pese suas diferenças. Em primeiro lugar, as duas correntes pretendem manter a ordem social pelos caminhos da educação. Para os pioneiros, a educação é o instrumen-

to de difusão de uma cultura científica e de construção de uma ordem democrática alicerçada nos méritos; para os católicos, a escola constituía-se no instrumento de difusão do antídoto contra as crises geradas pela ausência da fé. Nesse caso, permitam-me algumas observações: a defesa do ideal de educação liberal não é contraditória com a defesa do privatismo. Antes de qualquer coisa, o liberalismo é fundamentalmente econômico. Sua oposição, em suas origens, era contra o mercantilismo em uma clara expressão dos interesses burgueses. Assim, reivindicava-se a “liberdade de escolha” como um direito natural do indivíduo.

Nesse sentido, antes mesmo do atendimento às reivindicações católicas, o então ministro Francisco Campos sugeria concessões explícitas à Igreja, em carta de 18 de abril de 1931, ao então presidente Getúlio Vargas:

Meu caro presidente.

Afetuosa visita.

Envio-lhe o decreto, que submeto ao seu exame e aprovação. Como verá, o decreto não estabelece a obrigatoriedade do ensino religioso, que será facultativo para os alunos, na conformidade da vontade dos pais ou tutores.

Não restringe, igualmente, o decreto o ensino religioso ao da religião católica, pois permite que o ensino seja ministrado desde que exista um gru-

po de pelo menos vinte alunos que desejam recebê-lo.

O decreto institui, portanto, o ensino religioso facultativo, não fazendo violência à consciência de ninguém, nem violando, assim, o princípio de neutralidade do Estado em matéria de crenças religiosas.

Assinando-o, terá V. Excia. praticado talvez o ato de maior alcance político do seu governo, sem contar os benefícios que da sua aplicação decorrerão para a educação da juventude brasileira.

Pode estar certo de que a Igreja Católica saberá agradecer a V. Excia. esse ato, que não representa para ninguém a limitação da liberdade, antes uma importante garantia à liberdade de consciência e de crenças religiosas.<sup>19</sup>

Deixando de lado a conciliação verificada entre católicos e liberais, é importante ressaltar que a preocupação presente no Manifesto estava em adequar a escola ao modelo econômico, porém, como salienta Xavier, “o Manifesto não chega a apontar linhas concretas de ação para a consecução dessa proposta”.<sup>20</sup> Ora, como elucidar questões que nem sequer eram claramente formuladas? Assim, as propostas permanecem generalizadas e inconsistentes. Vejamos os apontamentos de Xavier:

Por outro lado, não podemos considerar irrelevante o fato de que a cria-

ção de escolas superiores de “cultura especializada”, relacionadas às “profissões industriais e mercantis”, apareça mais como um enunciado do que como uma proposta integrada num plano de ação. Sequer a delimitação dessas novas áreas de especialização científica e profissional é levada a cabo, como se fez de forma genérica com os ramos do ensino secundário. Não é por acaso que as amplas tarefas culturais da universidade venham tão claramente definidas e tão veementemente enfatizadas. Cuidava-se de priorizar o caráter “humanista” da Educação Nova, reforçando a exigência da cultura geral, tanto no ensino secundário quanto no superior, como se a vaga proposta de especialização apresentada pudesse vir a se constituir numa ameaça à “formação integral”, dentro de um contexto cultural no qual as resistências à especialização eram previsíveis e inevitáveis. Resulta excessivamente tímida ou cautelosa a proposta do “novo”, num Manifesto que pretendia desencadear a revolução no ensino tradicional. Isso poderia levar a supor, também aqui, uma transigência “tática” ao “espírito tradicionalista”.<sup>21</sup>

Portanto, percebemos a conciliação entre o “arcaico” e “novo” nas novas propostas através da “importação” de uma perspectiva liberal que se moldava aos interesses hegemônicos e, que, ao mes-

mo tempo, não rompia com o tão criticado “dualismo” na educação. Os propósitos “democráticos” dos renovadores efetivaram-se com a chamada Reforma Francisco Campos,<sup>22</sup> que relegou para um segundo plano a expansão da rede pública de educação.

Fiel à ótica valorativa do movimento renovador, centrava-se no ensino secundário, “ponto nevrálgico” do sistema educacional, e no ensino superior, “ápice das instituições educativas”, “forja das elites redentoras da nação”. Na exposição de motivos do decreto que dispõe sobre o ensino secundário, encontramos não apenas a profissão de fé do poder público aos princípios escolanovistas, mas a ponte necessária à compreensão da passagem do pensamento renovador nacional à ação governamental consubstanciada nas medidas legais adotadas. Reflete a mesma preocupação predominante regeneradora dos pioneiros, assim como o seu cuidado especial com a “solidez” e a “substância” da “autêntica cultura geral”, contra toda a espécie de “utilitarismos ou pragmatismos”, em ambos os níveis “nobres” do ensino.<sup>23</sup>

Ainda segundo Xavier, o então ministro Francisco Campos expressou na efetivação da reforma que leva seu nome as propostas que já estavam presentes no Movimento da Escola Nova, ou seja, a idéia de seleção e da desigualdade jus-

ta, com base na hierarquia de capacidades.<sup>24</sup> Dessa forma, nem o Manifesto de 1932 ou a Reforma Francisco Campos rompiam com o dualismo educacional, pois eram expressões do elitismo que permeava as relações sociais no Brasil, apesar do “credo” democrático que professavam.<sup>25</sup>

Quanto à Exposição de Motivos da Reforma Francisco Campos, cabe enfatizar que prioriza a questão do novo método de aprendizagem, fundamentando-o, adequadamente, nas concepções de John Dewey. No entanto, Xavier salienta que, para Francisco Campos, “a implantação desses novos métodos ultrapassa o âmbito da legislação educacional”.<sup>26</sup> Assim, fica por conta da “boa vontade” dos professores a verdadeira mudança. E, para garantir a formação adequada do corpo de professores, o ministro sugeria a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras.<sup>27</sup> Evidentemente, as novas diretrizes não excluíram o espírito conciliador com a chamada “escola tradicional”. Consolidou-se o enciclopedismo dos programas de ensino, além de oficializar a dualidade dentro do próprio sistema educacional, como demonstra a organização do ensino técnico comercial em um ramo especial do ensino médio, desarticulado com o ramo secundário e o ensino superior em geral.

Na mesma direção se encaminhou a tão esperada reforma do ensino superior. Partindo da proposta de implantação da “Universidade Moderna”

no país, acabou por acomodar as inovações ao tradicional, esvaziando-as do seu caráter culturalmente transformador. A Exposição de Motivos mais promete do que os decretos dispõem e, tal como no plano pioneiro para o ensino superior, as diretrizes fixadas não fazem jus às amplas finalidades enunciadas. (...).

Mas a simples leitura dos decretos nos revela que também aqui a investigação, a produção e a formação científico-tecnológica, na sua acepção moderna, não têm as suas condições de efetivação legalmente garantidas. E o propósito de adequar o ensino superior brasileiro aos padrões da universidade moderna cai por terra no primeiro parágrafo do artigo que dispõe sobre as exigências legais para a sua constituição: "(...) congregar em unidade universitária pelo menos três dos seguintes institutos de ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras (...)".

As novas áreas de especialização científica e profissional, sequer delimitadas, e os novos cursos sugeridos, mas não implantados, não poderiam integrar as exigências legais para a constituição da "Nova Universidade".<sup>28</sup>

Nesse sentido, a inovação ficou por conta da criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, cujo objetivo era a

formação de professores, requisito importante para a garantia da reforma do ensino secundário. Assim, o problema central era a ausência de professores, sem os quais "torna-se impossível elevar os andares superiores da grande, autêntica e alta cultura". Porém, tal qual no Manifesto dos Pioneiros, a função primordial do ensino universitário constituía-se na formação das elites condutoras.

De fato, a universidade, que se encontra no ápice de todas as instituições educativas, está destinada, nas sociedades modernas, a desenvolver um papel cada vez mais importante na formação das elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos, e educadores, que elas precisam para o estudo e solução de suas questões científicas, morais, intelectuais, políticas e econômicas. 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. Certamente, o novo conceito de educação repele as elites formadas artificialmente "por diferenciação econômica" ou sob o critério da independência econômica, que não é nem pode ser hoje elemento necessário para fazer parte delas. A primeira condição que uma elite desempenhe a sua missão e cumpra o seu dever é de ser "inteiramente aberta" e não somente de admitir todas as capacidades novas,

como também de rejeitar implacavelmente de seu seio todos os indivíduos que não desempenhem a função social que lhes é atribuída no interesse da coletividade.<sup>29</sup> (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova)

Ressalte-se o elitismo presente no Manifesto dos Pioneiros e na raiz do pensamento liberal, já que a ascensão prometida pela via educacional é de natureza abstrata e puramente formal. Ignora-se, por exemplo, as condições materiais de existência, ao mesmo tempo em que apresenta o indivíduo como um ser livre das determinações sociais. Nesse cenário conservador, a defesa da formação técnico-profissional pela escola assumia um papel importante: amortecer as lutas de classes por meio da “habilitação” dos indivíduos ao mercado de trabalho. Em outras palavras, tratava-se de enquadrar os setores emergentes e as “massas” no discurso da ascensão social pela educação embasada em novos métodos, o que autonomizava e supervalorizava o papel da escola no processo de desenvolvimento econômico e social.

No que diz respeito ao caráter centralizador do Estatuto das Universidades, ou “autoritário”, segundo a ótica liberal, Xavier esclarece que tal orientação não era tão divergente das propostas dos pioneiros, como alguns querem crer. Afinal, os renovadores propugnavam por diretrizes gerais “que unificassem as elites intelectuais do país em torno de valores e metas comuns e nacionais”.<sup>30</sup>

A reforma levada adiante na gestão de Capanema,<sup>31</sup> frente ao Ministério da Educação e Saúde, não constituiu uma negação do movimento renovador. A idéia de formação da “consciência patriótica e a consciência humanística”, contida no projeto, expressava o ideal de “nação” típico do discurso ideológico que dissimula, sob o manto das generalidades, os interesses particulares. Nesse sentido, nada existe de contraditório com o movimento do escolanovismo, afinal “o ensino secundário se destina à preparação da individualidade condutora, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação”.

Na verdade, a idéia de nação dissimulava, e ainda dissimula, a existência de interesses antagônicos existentes na sociedade. Objetivando formar “elites condutoras”, o ensino secundário foi organizado com um vasto currículo, com a finalidade de proporcionar sólida cultura humanística e, ao mesmo tempo, formar o cidadão patriota. De fato, não podemos negar que tais pressupostos pedagógicos estivessem muito distantes do escolanovismo.

As idéias introduzidas por Capanema, portanto, não constituíram novidades nem representavam afronta ao pensamento progressista nacional, mas a radicalização de algumas de suas tendências, fruto das injunções políticas internas e externas que o país sofria e que se refle-

tiam na ambigüidade de um governo economicamente progressista e politicamente autoritário. Não há dúvida de que o nacionalismo esteve presente no movimento pioneiro, radicalizou-se devido à conjuntura econômica e política interna e aos reflexos da conjuntura política internacional. O nacionalismo tem se prestado, historicamente, a instrumento de legitimação do poder em regimes autoritários que muitas vezes se impõem no avanço do capitalismo em nome de interesses supraclasses ou nacionais, como sucedia com a ditadura Vargas e as ditaduras nazista e fascista.<sup>52</sup>

Assim, o sistema público de educação não rompia com o passado, pois oferecia um programa para os alunos provenientes das classes trabalhadoras e outro para os filhos das camadas mais ricas. Dessa forma, para os filhos das camadas economicamente hegemônicas, o caminho era simples: primário, ginásio, colégio e, posteriormente, a opção por qualquer curso superior.<sup>53</sup> Para os alunos das camadas trabalhadoras, se conseguissem freqüentar a escola, o caminho ia do primário aos diversos cursos profissionalizantes. Porém, cabe ressaltar que cada curso profissionalizante só permitia o acesso aos cursos superiores da mesma área. Desse modo, não há como negar a permanência do dualismo educacional tão combatido pelos renovadores, mas preservado por uma ordem

social que muitos apoiaram.

No âmbito do ensino técnico-profissional, a reforma levada adiante por Capanema não garantiu a infra-estrutura necessária para a organização das escolas e preparação da mão-de-obra. Obviamente, tal postura contribuiu para inviabilizar o ensino técnico-profissionalizante, que não atraía os elementos das camadas populares, uma vez que a necessidade de sobrevivência pelo trabalho impedia que muitos pudessem freqüentar um curso de longa duração.

A solução para esse problema, aparentemente gerado pela necessidade de responder a pressões político-ideológicas, que induziram à criação de um sistema público de formação profissional, inadequado em relação à demanda social e ineficiente no atendimento das exigências econômicas de formação técnica, foi garantida pela própria legislação. A mesma reforma já criara, em decreto anterior, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, organismos que responderiam efetivamente às exigências imediatas do mercado de trabalho. A criação simultânea do SENAI e do ensino técnico industrial oficial sugere a intenção original do poder público de deixar a cargo das empresas os cursos de aprendizagem, destinados ao treinamento rápido e à reciclagem. Isso explica o ambíguo atrelamento legal das escolas de aprendizagem oficiais às indústrias,

disposto na Lei Orgânica do Ensino Industrial, e o papel secundário que essas escolas ocuparam nas realizações educacionais do governo.<sup>34</sup>

Nesse aspecto, não podemos nos esquecer que a intervenção nas questões do trabalho se acentuou durante o Estado Novo. Assim, o sistema de ensino profissionalizante instituído pela Reforma Capanema deve ser entendido dentro de um quadro político maior, em que o Estado procurava enquadrar os trabalhadores dentro da perspectiva de colaboração de classes.<sup>35</sup> No entanto, cabe ressaltar que as chamadas classes médias não alimentavam interesse pela profissionalização precoce de seus filhos. O caminho trilhado pelos filhos das camadas médias passava, preferencialmente, pelo ensino secundário ao ensino superior.

Quanto ao ensino primário e ao ensino normal, Xavier nos informa que foram relegados a um segundo plano dentro da Reforma Capanema.<sup>36</sup> Contudo, em função das reformas operadas no âmbito da escola primária pelos estados durante os anos de 1920, que não atingiram os objetivos propostos pela carência de recursos materiais e humanos, coube à Reforma Capanema apresentar as diretrizes gerais norteadoras para esses segmentos. Mesmo sendo promulgada no período pós-ditadura do Estado Novo, os elementos autoritários dos decretos anteriores permanecem presentes na Lei Orgânica do Ensino Primário.<sup>37</sup> Quanto ao

conteúdo, não houve qualquer tipo de alteração, mantendo-se os pressupostos metodológicos presentes do período anterior. Além desse aspecto, manteve-se a descentralização administrativa, que, diga-se de passagem, não se constituía em novidade na história da educação em nosso país. Na verdade, a descentralização era a marca reveladora do desinteresse do poder central pelo ensino primário. Em outras palavras, aos trabalhadores destinava-se uma educação rudimentar com o propósito de oferecer "a iniciação ao trabalho". Por certo, neste particular, explicita-se mais uma faceta daquilo que era apresentado como "renovação", mas que era dissimulação ideológica do discurso dominante.

#### O FIM DO ESTADO NOVO E OS CONFLITOS EM TORNO DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Uma leitura mais atenta do processo de redemocratização ocorrido no período pós-1945 revela-nos os limites da democracia. Afinal, o fim do Estado Novo trazia a marca da conciliação entre as classes dirigentes e a continuidade de esquemas organizados durante a ditadura. Nesse cenário, não podemos nos esquecer de que na "democracia liberal" emergente não havia liberdade de organização para todas as correntes ideológicas (leia-se, os comunistas), e a legislação trabalhista com ranço fascista permanecia intacta.<sup>38</sup>

Ao tratar do embate ideológico sobre o sistema escolar, nos anos que precederam a nossa primeira LDB: Lei 4.024/61, e mesmo as discussões realizadas após sua promulgação, é possível constatar que os diferentes grupos de intelectuais conceituaram a educação de diferentes formas e atribuíram a ela objetivos diversos, em função de seus interesses de classe. Naquele contexto histórico, a educação surgia na pena de muitos intelectuais como uma instituição capaz de formação do homem e de superação das nossas dificuldades econômicas, em uma perspectiva desvinculada das relações materiais estabelecidas na sociedade.

Apesar das posições divergentes dos grupos em conflito, pode-se afirmar que esses objetivos possuíam genericamente uma característica “comum”: constituíam-se em propostas que consideravam a educação como um instrumento capaz de atuar de forma significativa sobre os homens e a esfera social, provocando mudanças profundas ou evitando-as, além de significar o aperfeiçoamento da sociedade. Em outras palavras, os educadores envolvidos no debate, com raras exceções, não percebiam que o problema educacional era uma manifestação no nível escolar, dos problemas sociais, políticos e econômicos.

Nesses termos, por maiores que fossem as diferenças entre os grupos em conflito ou as mudanças por eles defendidas, as propostas sugeridas eram superficiais, pois não questionavam ou desconheciam as relações materiais socialmente estabelecidas. Difundia-se a idéia da escola como fator de redução das diferenças entre os indivíduos, pois não havia, na grande maioria dos intelectuais, um critério de análise que levasse em conta as determinações, em última instância, das relações de produção.

Para a corrente majoritária dos intelectuais representantes da Igreja, escola confessional seria o resgate das “tradições católicas de nosso passado”, o que significaria, em última análise, a superação de nossa crise moral; por outro lado, a escola na perspectiva dos liberais seria a chave da emancipação nacional, tal e qual era apresentada nos anos 30. Dessa forma, os grupos em conflito elaboraram seus respectivos discursos em consonância com seus interesses de classe, procurando associar seus objetivos com os interesses de todo o “povo brasileiro”, como se fossem, em todos os aspectos, uma coisa só. Portanto, a escola que se configurou a partir deste debate e dos movimentos relacionados não se estabeleceu de um momento para o outro, mas se constituiu em projetos de classe historicamente deter-



minados pela correlação de forças dos grupos políticos envolvidos.<sup>39</sup>

Diante do processo de restauração da “democracia”, o debate sobre as diretrizes e bases possibilitou o retorno dos intelectuais que nos anos anteriores propugnaram pelas reformas educacionais. Contudo, não devemos nos esquecer da linguagem da Guerra Fria que impregnou o discurso político de diferentes intelectuais no Brasil. Desse modo, não poderia o debate educacional ficar imune. Embora os pressupostos de defesa da educação fossem dados em nome da democracia, seus limites e contornos eram dados pelo anticomunismo, além de refletir as posições partidárias no Congresso Nacional, que se constituiu ao longo da história em uma instituição que expressou diferentes projetos sociais em debates políticos. Portanto, é necessário analisar as vinculações político-partidárias dos principais atores envolvidos para a compreensão dos debates e projetos em disputa na arena do Congresso Nacional.

Cumpramos esclarecer, no entanto, que o significado da palavra “partido” designa uma “associação de pessoas unidas pelos mesmos interesses, ideais, objetivos”, conforme definição do *Dicionário Aurélio*. Acrescentaríamos que um partido envolve uma “parte” da sociedade que objetiva a conquista do poder, como instrumento de defesa de uma determinada ordem política, econômica e social. Poderíamos, também, dentro de uma perspectiva mais

ampla, caracterizar como um partido, uma revista, um jornal, as instituições religiosas, educativas etc. Em uma perspectiva gramsciana, tais organizações constituem a sociedade civil, e buscam em suas respectivas atividades a construção da hegemonia de classe. Terreno de conflitos ideológicos, de concepções antagônicas, mas também de busca do consenso, a sociedade civil em Gramsci é uma categoria dinâmica onde se define a política e a busca pela hegemonia de classe. No livro *Política e educação no Brasil* (1997), Demerval Saviani esclarece essa diferenciação tratando os partidos nesse período sob duas perspectivas: partido político e partido ideológico, este último composto por setores da sociedade civil com participação ativa no processo de discussão política (associações, igreja, imprensa etc.).

Como se sabe, a crise do Estado Novo e o processo de redemocratização possibilitaram o surgimento de novos partidos. Assim, os partidos que exerceram maior influência foram o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), o Partido Social Democrático (PSD), ambos com raízes getulistas, a União Democrática Nacional (UDN), além do PCB, que teve um breve momento de legalidade.<sup>40</sup> Portanto, é dentro desse quadro que devemos buscar a compreensão dos debates e conflitos que se travaram em torno da configuração da educação no Brasil. Tal qual no período que é inaugurado com a Revolução de 1930, o desenvolvimento in-

dustrial era apresentado como o fio condutor da história: a mobilidade, a participação, a igualdade de oportunidades, entre outros, eram valores apresentados como inerentes à política desenvolvimentista. A industrialização era apresentada nos discursos hegemônicos como a peça fundamental da emancipação da “nação”.

**E**m 1948, o ministro Clemente Mariani apresentou o anteprojeto da LDB, baseado em um trabalho orientado por educadores, sob a direção de Lourenço Filho. A longa trajetória percorrida pelo projeto até sua aprovação, em 1961, expressou os conflitos no interior do Congresso e da sociedade civil. Conforme Xavier, na Exposição de motivos apresentada pelo ministro Mariani, membro da UDN, encontrávamos a condenação explícita do Estado Novo.<sup>41</sup> No diagnóstico apresentado, havia o reconhecimento do dualismo presente nas reformas anteriores marcadas pela “divisão de oportunidades educacionais por um critério econômico de todo o ponto injustificado sob o aspecto social, e atentatório, no plano político aos ideais de vida democrática”. Dessa forma, a proposta encaminhada visava “corrigir” as distorções do passado e renovava seu compromisso com os princípios da democracia liberal. Afinal, o propósito da educação era “facilitar a qualquer brasileiro, pobre ou rico, das cidades ou do campo, a possibilidade de subir o que os anglo-saxões chamam a ‘escada educa-

cional’, até o último degrau, com a única limitação dos seus talentos e dotes pessoais”. Em outras palavras, a situação de miséria e de exclusão não vinculava-se à realidade material que a produziu, mas sim à falta de capacidade do indivíduo.

Ao lado do discurso de enaltecimento da democracia liberal, o documento expressava a intenção de ruptura com o regime autoritário do período anterior. Nada mais patético. Afinal, entre os setores que compunham o novo regime que se propunha a redemocratizar a “nação”, encontramos as mesmas forças que ajudaram a sustentar o Estado Novo. O próprio presidente Eurico Dutra pertenceu ao corpo de ministros do governo Vargas. Nesse sentido, a exposição do ministro Mariani dissimulava as relações de continuidade com o passado: “o regime instituído no projeto, portanto, como eu o anunciava, sob este e muitos outros aspectos, era menos uma reforma do que uma revolução. Mas uma revolução que nos integra nas fortes e vivas tradições de que fomos arrancados pela melancólica experiência da ditadura”.<sup>42</sup>

Assim, essa nova política expressava um projeto maior, cujo objetivo de democratização da educação seria encampado pelo PSD e UDN, que sustentavam o novo regime. Ora, quais as origens do PSD e UDN? Não foi exatamente o PSD o partido fundado por Vargas alguns anos antes? E a UDN? Em suas fileiras encontramos elementos representantes da velha oligarquia combatida em nome dos prin-

cípios liberais. Evidentemente, tratava-se de um projeto de conciliação. Ressalte-se que a comissão que participou da elaboração do projeto foi constituída por diferentes educadores, entre os quais colaboradores do Estado Novo, católicos etc.

No entanto, em que pese o tom de conciliação renovado pelo discurso democrático e crítico da ditadura, o projeto sofreu cerrada oposição no Congresso em função dos interesses partidários. O deputado Gustavo Capanema, do PSD, partido de sustentação do então governo Dutra, assim se manifestou:

Não se iniciou ela (a proposta de lei) com intenções pedagógicas, como era tão natural que a nação desejasse e esperasse. É infeliz o projeto, porque, nele não se contém apenas matéria de educação mas uma atitude política. Foi lançado num certo dia de 29 de outubro quando o então ministro da Educação, o então eminente, o ilustre Clemente Mariani reuniu, no Palácio do Catete, os festejos do governo federal, com os aparelhos de propaganda, com os ruídos do civismo e da política de então, para comemorar, com a apresentação deste projeto, a queda do Presidente Getúlio Vargas.<sup>43</sup>

O discurso de Capanema transcrito por Saviani expressa os conflitos de interesses partidários presentes na discussão do projeto, mas que não apontavam de forma significativa para a superação dos

pressupostos liberais e privatizantes. Nesse sentido, a oposição se justificava por dissimulações que escondiam os interesses partidários, uma vez que o projeto não expressava no entender de Capanema as intenções pedagógicas “que a nação” desejava, pois “nele não se contém apenas matéria de educação, mas uma atitude política”. Dentro da perspectiva exposta, cabe questionarmos: as reformas introduzidas durante o Estado Novo não continham uma intenção política? Quais as diferenças de intenções entre a Reforma Capanema e as propostas do ministro Mariani?

Embora houvesse divergências, a oposição ao projeto não questionava o incentivo dado à iniciativa privada, em função da carência de recursos públicos para a educação. No mais, cabe salientar que no ensino primário era mantida a tônica patriótica introduzida pela Reforma Capanema. No âmbito do secundário, as “inovações” propostas reforçam a tradição dualista. Segundo Xavier:

Permanece a formação dual e, portanto, discriminatória, apesar da referência às novas elites e da flexibilidade aparente que abria às camadas desfavorecidas o acesso ao ensino superior. A longa duração e a ineficiência prática dos cursos técnico-profissionais, características que afastavam as camadas potencialmente interessadas nessa espécie de ensino, permanecem. A flexibilidade e a equivalência concedidas entre os

ramos técnico e o secundário acabariam por atrair as camadas interessadas em utilizá-los como via de acesso ao ensino superior, ou seja, as camadas médias em ascensão que a precária oferta de ensino secundário não conseguia atender. Não se eliminava, assim, a barreira educacional entre classes sociais, mas ampliava-se a oferta de oportunidades educacionais para uma classe média em rápida expansão, foco central das pressões sociais e das políticas “democratizadoras”, na sociedade brasileira em transição. A conquista de legitimidade política pela mediação do apoio dessas camadas era crucial para a estabilidade do novo regime que destituíra a ditadura e se implantara “em nome das liberdades democráticas”.<sup>44</sup>

Quanto às diretrizes propostas para o ensino superior, a Exposição aponta claramente para o caráter elitista, ao afirmar que a natureza do mesmo não se destina a todos, mas apenas aos “melhores e mais esforçados”. Dessa forma, “salvo as inovações retóricas”, foi mantido o caráter elitista das reformas anteriores. No entanto, remetido ao Congresso Nacional em 1948, o projeto foi arquivado em 1949 em virtude da oposição liderada por Capanema. Após dois anos, em 1951, foi proposto o desarquivamento do projeto, mas o Senado informou que se encontrava extraviado. Segundo Saviani, somente em 14 de novem-

bro de 1956 foi apresentado o relatório da subcomissão encarregada de estudar o projeto das Diretrizes e Bases.<sup>45</sup> A discussão do projeto, que fora iniciada no plenário da Câmara em maio de 1957, chegara em uma nova versão, sem a organicidade e coerência inicial.

O projeto supra durou pouco em plenário. Já na sessão de 31-5-57 Abguar Bastos pede que o projeto volte à Comissão de Educação e Cultura e seja totalmente refeito. De fato, após receber cinco emendas, conforme registra o *Diário do Congresso Nacional*, S. I., de 8-6-57, a proposição retorna para exame da Comissão de Educação e Cultura em 8-11-58. Em 4-12-58, Coelho de Souza, presidente da Comissão de Educação e Cultura, solicita prazo de 24 horas para que a subcomissão relatora possa se pronunciar sobre as emendas em 9-12 do mesmo ano, por falta de tempo e por não terem sido publicadas as emendas, pede a retirada do projeto da ordem do dia. Apesar da tentativa de Aurélio Vianna, na sessão de 10-12, de impedir a retirada do projeto da ordem do dia, o projeto é retirado, medida que o deputado padre Fonseca e Silva agradece e justifica.

Na verdade, como denunciara Aurélio Vianna na referida sessão de 10-12-58, a retirada do projeto da ordem do dia, embora contra o regimento da Câmara, se deveu à apresenta-

ção à subcomissão relatora, através de um de seus membros, do substitutivo Carlos Lacerda.<sup>46</sup>

De fato, o substitutivo do deputado Carlos Lacerda, membro da UDN, alicerçava-se nas teses do III Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, ocorrido em 1948. Nesse sentido, o substitutivo apresentado trouxe a materialização dos interesses privatistas para o debate que se seguiu em torno da LDB. Conforme Saviani, o interesse de Lacerda na apresentação do substitutivo era tipicamente partidário: “tais medidas eram tomadas, ao que parece, porque Lacerda via no projeto das Diretrizes e Bases da Educação um instrumento útil, fustigar as posições do bloco no poder”.<sup>47</sup> Nesse sentido, o substitutivo Lacerda representou os interesses das escolas particulares, cuja liderança coube aos católicos, que forneceram a retórica de defesa da “liberdade de ensino” contra o “monopólio totalitário” nas mãos do Estado. Porém, é importante ressaltar que mesmo entre os liberais não havia a defesa intransigente da escola pública única e estatal.

Não advogamos o monopólio da educação pelo Estado, mas julgamos que todos têm direito à educação pública, e somente os que quiserem é que poderão procurar a educação privada. (...).

Na escola pública, como sucede no Exército, desaparecerão as diferenças de classe e nela todos os brasileiros

se encontrarão, para uma formação comum, sem os preconceitos contra certas formas de trabalho essenciais à democracia.<sup>48</sup>

E o que seria a escola pública para Anísio Teixeira? “É um dos singelos e esquecidos postulados da sociedade capitalista do século XIX”.<sup>49</sup> A referência explícita ao capitalismo funciona como um aval ao posicionamento liberal em defesa da escola pública, que em última instância seria o antídoto contra as ameaças de subversão da ordem.

Comentando as condições do presente, disse o dr. Anísio Teixeira que, “se não quiser o caminho de Cuba, a América Latina deve fazer dentro de seus próprios países sua própria revolução social democrática. Este é o problema do momento. Os Estados Unidos estão dispostos a ajudar a América Latina a ajudar-se a si mesma. Porém, para isto, a América Latina deve fazer as mudanças e os sacrifícios que se tornarem necessários”.<sup>50</sup>

Como se vê, o debate extrapolou as fronteiras do Congresso. Diferentes partidos ideológicos, como a imprensa, instituições da sociedade civil, a Igreja, entre outros, se envolveram no debate. Nas fileiras do catolicismo e do privatismo, insistia-se que a educação era de responsabilidade da família, um grupo “natural” anterior ao Estado. Nesse contexto, é interessante observar a manifestação do deputado Ataliba Nogueira (PSD-SP), um ardoroso defensor do ensino religioso,

conforme transcrição de Romualdo Oliveira:

(...) estamos trabalhando, há 16 ou 17 anos, por uma tendência totalitária do ensino e, mais largamente, da educação. Quando possível, procuramos para os nossos filhos colégios particulares; às vezes com verdadeiro sacrifício. Entretanto nem ali se foge à ação tentacular do Estado que na organização do ensino atinge até as minúcias, abolindo iniciativas, a liberdade de ação dos particulares.

A imprensa e o próprio episcopado reclamaram contra o fato das alunas de estabelecimentos públicos ou particulares, serem obrigadas, pela educação que o Estado ministra, a tomar parte em desfiles, seminuas, passando pelas ruas das principais cidades do Brasil, aos olhos de todos, fixados em fotografias e filmes cinematográficos. (...).

A democracia deseja este dispositivo. Por quê? Porque diz que a educação compete, em primeiro lugar, à família.

Não só por direito; é em primeiro lugar, o dever da família.

É dever dos pais educar os filhos. E foi a natureza que lhes deu esse direito.

Tudo demonstra que é natural que o pai eduque os filhos.

Chamo a atenção para o espírito que

está sendo inoculado em nosso meio educacional de uns 16 anos para cá. (...) O Estado não pode substituir-se aos pais de família na educação dos filhos. A tendência veio exatamente dos Estados antidemocráticos, que procuram modelar a infância à sua feição, ao passo que os pais perturbam tal modelação. (...).

Se desejo dar a meu filho tal educação, não pode o Estado de maneira nenhuma impor que ele seja educado de outra forma. O mesmo deve acontecer com a instrução.<sup>51</sup>

Caracterizar o totalitarismo com o monopólio da educação pelo Estado foi um dos instrumentos utilizados pela intelectualidade católica para justificar seus interesses. Das representações enumeradas por Nogueira, note-se o silêncio sobre a colaboração da Igreja com os regimes totalitários e com o Estado Novo no Brasil. Qual a razão desse silêncio? A história da educação – como qualquer outra história – é um terreno de conflito entre diversas interpretações, cada uma delas associada a uma determinada proposta de classe. Dessa forma, faz parte do exercício do poder ocultar as diferenças e determinados fatos, decidindo o que deve ser lembrado. O silêncio sobre a colaboração do catolicismo com os regimes totalitários foi parte de uma estratégia da hierarquia católica, que procurava distanciar-se dessas experiências nos anos de 1950. Tratava-se, dessa forma, de escrever a história com outras

tintas, apagando assim a memória da colaboração.

Nesse sentido, a questão política, em sentido estrito, passa a prevalecer sobre a questão educacional, conforme a avaliação, com a qual concordamos, de Xavier. A discussão sobre a LDB assumia com toda força o seu caráter ideológico:

Pela primeira vez na história dos debates educacionais no Brasil a questão crucial da função e da destinação do sistema educacional no país veio à tona para além das idealizações doutrinárias e da retórica demagógica. Parece que de maneira nua e crua a realidade dos fatos se impôs sobre o “idealismo prático” dos renovadores e revelou aos nossos “educadores profissionais” a falácia do “poder da educação”. O rumo tomado pelas discussões contextuais do sistema escolar, denunciando o equívoco da concepção de uma “revolução educacional” à revelia de uma radical transformação da ordem econômico-social. Evidenciou ainda o engano da crença na “vocação para o bem coletivo” das elites cultas, produzidas por um sistema de ensino cuidadosamente remodelado para cumprir a função de formar dirigentes “progressistas” que conduzissem a reconstru o social do país. Apesar disso, o fato de o texto final aprovado e transformado em lei ter-se revelado o fruto da concilia o entre

as propostas em confronto, confirmou a presença ainda predominante, das preocupa es político-partidárias, a fragilidade das oposi es ideológicas entre as elites dirigentes e a importância secundária realmente atribuída por elas ao sistema educacional em si, para a soluço dos problemas que as afligiam. O significado do embate ideológico que ensejou, contudo, não pode ser menosprezado, não apenas por razões já apontadas, mas também por ter expressado de maneira privilegiada as contradi es e as ambiguidades do pensamento liberal nacional. Com exce o da Igreja Católica, parte integrante de um dos p los em conflito, as personalidades do mundo político e intelectual envolvidas definiram-se como liberais e respaldavam nesse ideário as suas argumenta es.<sup>52</sup>

Desse modo, em que pese a presença de intelectuais como Florestan Fernandes na Campanha em Defesa da Escola Pública, desencadeada na fase final da tramita o do projeto da LDB, prevaleceu entre os renovadores o discurso liberal, que mascarava a divisão de classes na sociedade e justificava as desigualdades sociais, metamorfoseadas em diferenças individuais. Segundo muitos intelectuais ligados ao movimento da escola nova, a difusão da ciência por meio da escola resolveria as contradi es sociais, incrementando a produ o e solucionan-

do os problemas do desenvolvimento desigual. Nesses termos, o critério de seleção segundo o liberalismo educacional seria a “natureza individual”, que, trabalhada pela escola, desenvolveria as potencialidades de cada um, e alimentaria o bem-estar social. Assim, a educação era entendida como panacéia para todos os males do país.

Isso posto, é importante enfatizar que o discurso liberal também legitimou a defesa da escola privada, sendo utilizado inclusive pela corrente conservadora do clero católico. Em diferentes momentos do confronto, os intelectuais católicos levantavam a necessidade de assegurar a “liberdade de escolha” ou a economia para os cofres públicos através da expansão da rede privada de ensino. Na verdade, muitos intelectuais, ligados por laços umbilicais aos interesses das classes dominantes, abordaram a questão educacional como princípio necessário para a formação dos indivíduos e sua adequação à ordem social.

Nesse sentido, as propostas presentes no conflito vão ao encontro dos interesses burgueses, pois entre os objetivos políticos explícitos nos discursos hegemônicos sobre a educação versavam a adequação do indivíduo à ordem. Ainda que os intelectuais católicos criticassem o liberalismo pelo excesso de liberdade, o que teria sido a causa da crise moral, a argumentação em defesa do privatismo ia ao encontro de uma perspectiva individualista e liberal, embora possuísse uma

conotação diferente das posições políticas defendidas pelos chamados renovadores. Mesmo constituindo-se em instituições privadas, as escolas católicas eram apresentadas como “escolas do povo”.

A respeito do tema, é oportuno saber o que diz um dos articulistas da *RCV*, Abelardo Ramos:

Dinheiro público, só para a escola pública. – A frase só é verdadeira, se traduzida: dinheiro do povo, só para escola do povo. Criou-se uma idéia falsa, a respeito do termo ‘público’. É como se dissessem: dinheiro oficial, só para escola oficial. Entretanto, não há dinheiro do Estado, pois já passou o tempo do absolutismo monárquico. O dinheiro é do povo, que o entrega ao Estado, para que reverta a favor do povo. Assim escola pública é a escola que o Estado tem que abrir ao povo. No dia em que o Estado possua o seu próprio dinheiro, está certo que faça com ele o que entender. Por enquanto, não pode apossar-se do que pertence aos outros. Se a escola particular for aberta ao povo, é tão pública quanto a escola oficial. E é isto que queremos: multiplicar as escolas do povo. Para que se julgue da exata aplicação do vocábulo ‘público’ vejam estas expressões: ‘lugar aberto ao culto público’ (será o ‘culto oficial’?) e ‘mulher pública’ (será ‘mulher oficial’?).<sup>53</sup>

Proposta mais explícita é impossível. O



Estado teria apenas função suplementar. Com efeito, apesar da abertura política verificada após a queda do Estado Novo, os trabalhadores enquanto classe estiveram ausentes da chamada democracia. Portanto, em que pese os projetos alternativos, não tiveram visibilidade. Não devemos estranhar a configuração de um sistema escolar marcado pela conciliação entre os diferentes setores das elites, além da exclusão sistemática da maioria.

**D**iante das reflexões apresentadas no presente artigo, não nos parece novidade o receituário apresentado pelos “profetas” do evangelho neoliberal, recomendando políticas de controle dos gastos públicos, as quais significam, entre outras coisas, a necessidade da contenção de gastos com as chamadas políticas sociais, de saúde, trabalho, previdência e educação. Tais políticas têm representado em nosso país, e também no continente latino-americano, o aumento da dívida social.

Na verdade, a defesa do privatismo em educação no Brasil possui uma história marcada pelas contradições inerentes aos conflitos e projetos de classes, as quais ultrapassam as fronteiras temporais da atual hegemonia neoliberal. Frente ao engodo representado por tal ideologia, que apresenta a educação como solução para as mazelas sociais, Sanfelice tece as seguintes considerações:

as teses neoliberais têm sido também pródigas em propor argumentos fa-

voráveis à privatização da educação, entendida como formadora das elites ou para dar a cada um o que sua função social exige, e que não pode ser obtido através de uma educação pública comum. Além disso, o sistema público oneraria duas vezes aquele que não necessita se utilizar dele, porque paga impostos e paga as escolas onde coloca os seus filhos. [...].

Veja-se como que, concomitantemente a estas propostas, ganha também força o argumento de que o Estado, em educação, deve subsidiar o setor privado, estimular a oferta diferenciada e a concorrência generalizada. No fundo, é a concepção individualista que se está difundindo, a concepção oposta aos setores progressistas, que continuam clamando pela solidariedade. No fundo, é ainda a lógica da natureza que se pretende impor: vence o mais forte.<sup>54</sup>

Por isso mesmo, o estudioso da história da educação não pode ignorar a presença do privatismo na política educacional, que também faz parte do exercício do poder. Afinal, as relações de dominação e subordinação estão presentes em todas as dimensões do social, e a educação escolar, como qualquer outra instituição criada pelo homem, não é obra do acaso, mas uma construção social, produto de uma determinada correlação de forças na sociedade.

## N O T A S

1. Florestan Fernandes, *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*, Rio de Janeiro, Guanabara, 1987, p. 206.
2. Maria Elizabete S. P. Xavier, *Capitalismo e escola no Brasil*, Campinas, Papirus, 1990, p. 57.
3. Ibidem, p. 58.
4. Ibidem, p. 59.
5. Octavio Ianni, A idéia de Brasil moderno, *Resgate – Revista Interdisciplinar de Cultura do Centro de Memória da Unicamp*, Campinas, Papirus, 1990, p. 26.
6. No campo cultural, a Semana de Arte Moderna de 1922 reúne representantes das diferentes manifestações artísticas, que propugnavam por uma nova estética afastada das influências européias.
7. Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde, órgão para o planejamento das reformas em âmbito nacional e para a estruturação da Universidade.
8. Na verdade, o escolanovismo foi um movimento mundial, com forte acento pedagógico. A face mais “política” do movimento deveu-se, sobretudo, ao norte-americano John Dewey.
9. Em 1932, é lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, encabeçado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores. O manifesto fez a defesa da educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como um dever do Estado, a ser implantada em programa de âmbito nacional. Por outro lado, o documento criticava o dualismo educacional, que destinava uma escola para ricos e outra para pobres, reivindicando a escola básica e única, considerada o ponto de partida comum para todos.
10. Éster Buffa e Paolo Nosella, *A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea*, São Paulo, Cortez, 1997, p. 67.
11. Maria Elizabete S. P. Xavier, *Capitalismo e escola no Brasil*, op. cit., p. 57.
12. Paulo Ghiraldelli Jr., *História da educação*, São Paulo, Cortez, 2001.
13. Idem.
14. Idem.
15. Idem.
16. Idem.
17. Simon Schwartzman, *Tempos de Capanema*, São Paulo, Paz e Terra/EDUSP, 1984, p. 55.
18. Alcir Lenharo, *Sacralização da política*, Campinas, Papirus, 1989.
19. Campos apud Simon Schwartzman, op. cit., p. 292-293.
20. Maria Elizabete S. P. Xavier, op. cit., p. 75.
21. Ibidem, p. 78.
22. Francisco Campos foi um dos mais importantes intelectuais da direita no Brasil. Com a posse de Getúlio Vargas, assumiu a direção do recém-criado Ministério da Educação e Saúde, cargo em que permaneceu até setembro de 1932. Cabe ressaltar que se tornou um dos elementos centrais, junto com Vargas e a cúpula das Forças Armadas, dos preparativos que levariam à ditadura do Estado Novo, instalada por um golpe de estado decretado em novembro de 1937. Nomeado ministro da Justiça dias antes do golpe, foi, então, encarregado por Vargas de elaborar a nova Constituição do país, marcada por características corporativistas e pela proeminência do poder central sobre os estados e do Poder Executivo sobre o Legislativo e o Judiciário.
23. Maria Elizabete S. P. Xavier, op. cit., p. 84-85.
24. Ibidem, p. 87.
25. O ensino secundário foi reformado pelo decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. No que diz respeito aos objetivos, o ensino secundário passou a ter dupla finalidade: formação geral e preparação para o ensino superior.

26. Maria Elizabete S. P. Xavier, op. cit., p. 89.
27. O ensino superior foi reformado com a promulgação dos Estatutos das Universidades Brasileiras (decreto nº 19.851, de 14 de abril de 1931).
28. Maria Elizabete S. P. Xavier, op. cit., p. 92-93.
29. Paulo Ghiraldelli Jr., *História da educação*, op. cit.
30. Ibidem, p. 102.
31. Gustavo Capanema Filho nasceu em Pitangui (MG), em 1900. Advogado, formou-se pela Faculdade de Direito de Minas Gerais, em 1923. Durante seus tempos de universitário, vinculou-se, em Belo Horizonte, ao grupo de "intelectuais da rua da Bahia", do qual também faziam parte Mario Casassanta, Abgard Renault, Milton Campos, Carlos Drummond de Andrade e outras futuras personalidades das letras e da política no Brasil. Em 1927, iniciou sua vida política ao eleger-se vereador em sua cidade natal.

Nas eleições presidenciais realizadas em março de 1930, deu apoio à candidatura presidencial de Getúlio Vargas, lançado pela Aliança Liberal – coligação que reunia os líderes políticos de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraíba. No entanto, Vargas foi derrotado pelo candidato situacionista, o paulista Júlio Prestes. Nessa mesma ocasião, porém, o primo de Capanema, Olegário Maciel, que então já contava com mais de 70 anos, elegeu-se para o governo de Minas. Após a posse de Olegário, Capanema foi imediatamente nomeado seu oficial-de-gabinete e, logo em seguida, secretário do Interior e Justiça.

Partidário decidido do movimento revolucionário que depôs o presidente Washington Luís e conduziu Vargas ao poder em novembro de 1930, em fevereiro de 1931, junto com Francisco Campos e Amaro Lanari, liderou a formação da Legião de Outubro, organização política criada em Minas Gerais com a finalidade de oferecer apoio ao regime surgido da Revolução de 30. A Legião de Outubro, que teve uma existência breve, apresentava traços programáticos e organizativos semelhantes aos movimentos fascistas. (...).

Capanema foi designado pelo presidente para dirigir o Ministério da Educação e Saúde. Nomeado em julho de 1934, permaneceria no cargo até o fim do Estado Novo, em outubro de 1945.

Sua gestão no ministério foi marcada pela centralização, a nível federal, das iniciativas no campo da educação e saúde pública no Brasil. Na área educacional, tomou parte do acirrado debate então travado entre o grupo "renovador", que defendia um ensino laico e universalizante, sob a responsabilidade do Estado, e o grupo "católico", que advogava um ensino livre da interferência estatal, e que acabou conquistando maiores espaços na política ministerial. Em 1937, foi criada a Universidade do Brasil, a partir da estrutura da antiga Universidade do Rio de Janeiro.

Imbuído de ideais nacionalistas, Capanema promoveu a nacionalização de cerca de duas mil escolas localizadas nos núcleos de colonização do sul do país, medida intensificada após a decretação de guerra do Brasil contra a Alemanha, em 1942. No campo do ensino profissionalizante foi criado, através de convênio com o empresariado, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Na área de saúde, foram criados serviços de profilaxia de diversas doenças. Outra importante iniciativa do ministério foi a criação do Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN). Capanema buscou, como ministro, estabelecer um bom relacionamento com os intelectuais brasileiros, tendo sido auxiliado nessa tarefa pelo poeta Carlos Drummond de Andrade, seu chefe de gabinete. Disponível em <http://www.cpdoc.fgv.br/comum/htm/index.htm>.

32. Maria Elizabete S. P. Xavier, op. cit., p. 108.
33. Ensino primário (fundamental, 4 anos); ensino secundário (1º ciclo, 4 anos – ginásio) e (2º ciclo, 3 anos – colégio clássico ou científico).
34. Maria Elizabete S. P. Xavier, op. cit., p. 114.
35. Inspirado na Carta del Lavoro do regime fascista italiano, o governo buscou reorganizar o movimento operário brasileiro, procurando transformar as organizações sindicais em órgãos de colaboração de classe.
36. Maria Elizabete S. P. Xavier, op. cit., p. 116.
37. Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946.
38. Cabe ressaltar que o Brasil sofreu os reflexos da Guerra Fria, como, por exemplo,

quando os comunistas que participaram da Assembléia Constituinte, em 1947, são afastados e o Partido Comunista é colocado na clandestinidade.

39. Marco Antonio de Oliveira Gomes, *Vozes em defesa da ordem: o debate entre o público e o privado na educação (1945-1968)*, Dissertação de mestrado, Campinas, Unicamp, FE, 2001, p. 117-118.
40. O PSD tinha entre os seus quadros os elementos da burocracia governamental do Estado Novo. Já o PTB, igualmente criado por Vargas, emergiu da burocracia sindical criada pelo Ministério do Trabalho com a finalidade de afastar os trabalhadores da influência comunista. No caso da UDN, suas origens devem ser buscadas nas antigas oligarquias destronadas com a Revolução de 1930, e nos antigos aliados de Vargas marginalizados depois de 1930 ou em 1937, ou que romperam com Vargas no decorrer do Estado Novo. Nesse sentido, a UDN nunca empunhou a bandeira do nacionalismo, mas sim a defesa do liberalismo e da associação ao capital estrangeiro. No caso do PCB, sua vida legal foi extremamente breve: de 1945 a 1947. Segundo Leôncio Basbaum, em 1946, o PCB atingiu o maior crescimento de sua história, com cerca de 180 mil militantes, o que era extraordinário para um partido recém-saído da clandestinidade. No Brasil, na linguagem ideológica conservadora, a associação do PCB com a URSS começou a ser feita desde 1946, quando entrou em discussão a Lei de Segurança que autorizava reformar compulsoriamente qualquer militar "que pertença a partidos antidemocráticos". Nesse ambiente, os comunistas eram qualificados como "agentes de Moscou", "partidários de uma forma de vida incompatível" etc. Leôncio Basbaum, *História sincera da República: de 1930 a 1960*, 6. ed., São Paulo, Alfa-Omega, 1991, p. 187.
41. Maria Elizabete S. P. Xavier, op. cit., p. 120.
42. *Diário do Congresso Nacional* apud Demerval Saviani, *Política e educação no Brasil*, São Paulo, Cortez, 1988, p. 48.
43. Idem.
44. Maria Elizabete S. P. Xavier, op. cit., p. 126.
45. *Diário do Congresso Nacional* apud Demerval Saviani, *Política e educação no Brasil*, op. cit., p. 51.
46. Ibidem, p. 52.
47. Ibidem, p. 53.
48. Anísio Teixeira, *Educação não é privilégio*, Rio de Janeiro, UFRJ, 1999, p. 101.
49. Ibidem, p. 99.
50. *Correio Braziliense*, Brasília, 18 de novembro de 1961.
51. Nogueira apud Romualdo Portela Oliveira, A educação na Assembléia Constituinte de 1946, in Osmar Fávero (org.), *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*, Campinas, Autores Associados, 1996, p. 175-176.
52. Maria Elizabete S. P. Xavier, op. cit., p. 135.
53. Abelardo Ramos em RCV, nº 4, ano 55, abr. 1961, p. 198.
54. José Luís Sanfelice, O modelo econômico, educação, trabalho e deficiência, in José Claudinei Lombardi, *Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais*, Campinas, Autores Associados, 1999, p. 154-155.