UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

BRIGITTE BEDIN

Os Pioneiros da Escola Nova, Manifestos de 1932 e 1959:

Semelhanças, divergências e contribuições

São Paulo

2011

BRIGITTE BEDIN

Os Pioneiros da Escola Nova, Manifestos de 1932 e 1959:

Semelhanças, divergências e contribuições

Dissertação resultante do nível de formação mestrado, em Filosofia da Educação, apresentada à banca julgadora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Área de Concentração: Filosofia da Educação.

Orientadora: Prof[a] Dr[a]. Maria Nazaré de Camargo Amaral.

Versão Corrigida

São Paulo

2011

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Catalogação na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Bedin, Brigitte.

Os Pioneiros da Escola Nova Manifestos de 1932 e 1959: Semelhanças, divergências e contribuições/ Brigitte Bedin; orientadora Maria Nazaré de Camargo Pacheco Amaral. – São Paulo: FE/USP, 2011.

141 p.

Dissertação (Mestrado – programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração – História e Filosofia da Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Educação – 2. História da educação no Brasil – 3. Pioneiros da Educação – 4. Educação Nova – I- Amaral, Maria Nazaré de Camargo Pacheco, Orientadora. II – Título: Os Pioneiros da Escola Nova Manifestos de 1932 e 1959: Semelhanças, divergências e contribuições.

AGRADECIMENTOS

À Professora Dr[a]. Maria Nazaré de Camargo Pacheco Amaral, minha orientadora, pelo incentivo e confiança inesgotável.

À minha Mãe e Irmã que fizeram de mim o que sou hoje.

À Marilda Palermo Pereira Caruso, minha amiga, pelos ensinamentos e constante estímulo.

À Valéria Bacini pelo constante incentivo e ajuda.

Às amigas: Deborah, Denise, Roberta e Sônia, que sempre incentivaram minha empreitada com palavras de conforto e estímulo.

RESUMO

BEDIN, Brigitte. **Os Pioneiros da Escola Nova, Manifestos de 1932 e 1959: Semelhanças, divergências e contribuições.**

Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

A dissertação tem como proposta apresentar, analisar e comparar os Manifestos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e Manifesto ao Povo e ao Governo: Mais Uma Vez Convocados de 1959. Em seguida, destacar as semelhanças, divergências e contribuições dos mesmos para a educação brasileira. O trabalho é de natureza teórica, com base em bibliografia sobre esse tema. A fim de possibilitar esse intento, foi elaborado um panorama histórico com o intuito de interpretar os Manifestos, levando-se em conta os fatos que os envolveram, antes e durante a sua elaboração. O estudo abrange os períodos de 1889 a 1959, para o primeiro e segundo Manifestos respectivamente. Esse retrospecto focou a política, economia, sociedade e educação, além de dar destaque aos ideários católico e progressista. Foram apresentados os dados biográficos dos signatários, focando a profissão, data de nascimento e morte, como também, no caso dos participantes do Manifesto de 1932, se houve participação no Manifesto de 1959, com o propósito de obter um perfil dos signatários no tocante à profissão e continuidade ou não do ideal pioneiro. Em decorrência das análises apresentadas, busquei melhor compreender esse período, além de possibilitar o levantamento das contribuições oferecidas pelos manifestos, bem como transpô-los para a realidade atual, verificando se no decorrer das décadas, existe algum resquício daquele quadro.

Palavras-chave: Educação, Pioneiros da Educação, Escola Nova, Ideologia, Manifesto.

ABSTRACT

Bedin, Brigitte. **Pioneers of the New School, Manifestos of 1932 and 1959: Similarities, differences and contributions**. Thesis (Master) - Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2011.

The dissertation proposal is to present, analyze and compare the Pioneer Manifestos of New Education from 1932 and the Manifesto to the People and Government: Once Again Summoned from 1959. The study then highlights the similarities, differences and contributions of those for Brazilian education. The work is theoretical, and is based on the literature of that area. In order to allow this, a historical overview was prepared in order to interpret the Manifestos, taking into account the facts surrounding their preparation, both before and after their release. The study spans from 1889 to 1959, for the first and second Manifestos, respectively. This retrospective focused on politics, economy, society and education, besides highlighting the Catholic and progressive ideals. The study also presents the biographical data of the signatories, focusing on the profession, date of birth and death, as well as in the case of participants in the 1932 Manifesto, and if there was participation in the Manifesto of 1959 with the purpose of obtaining a profile of the signatories regarding the occupation and the continuation or not of the pioneer ideal. As a result of the analysis presented, I have a better understanding of this period, besides facilitating a survey of the contributions offered by the manifestos, as well as placing them in the current reality as a way to question the existence of possible remnants of that framework over the following decades.

Key-words: Education, Education Pioneers, New School, Ideology, Manifesto.

Lista de Tabelas

TABELA 1 - Percentual dos alunos pobres do PROUNI sobre grupos de idade..... 13

TABELA 2 - Analfabetos acima de 15 anos ou mais, de 1920 a 2009.....35

TABELA 3 - Relação dos Signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova 1932 com nome, participação ou não no Manifesto de 1959, profissão e, data de nascimento e morte.....57

TABELA 4 - Relação dos Signatários do segundo Manifesto: Mais uma vez Convocados Manifesto ao povo e ao governo de 1959, com nome, profissão e, data de nascimento e morte 60

TABELA 5 - Pisa Desempenho Brasil 2009 – Resultado por área de conhecimento 93

TABELA 6 - Pisa Desempenho Latino Americano - Desempenho 2009 – Resultado por área de conhecimento.....93

TABELA 7 - Pisa Desempenho Latino Americano - Desempenho 2009 – Evolução Pisa.....94

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 9
CAPÍTULO 1: PANORAMA HISTÓRICO DO BRASIL 14
1.1 A Política 14
1.2 A Economia 23
1.3 O Social 30
1.4 A Educação 34
1.4.1 Reforma Francisco Campos 38
1.4.2 O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova - 1932 39
1. 4.3 Movimentações em prol da Constituição de 1934 42
1.4.4 Reforma de Capanema 44
1.4.5 A Constituição de 1946 e o anteprojeto da LDB 46
1.5 Ideário da primeira metade do século XX no Brasil 49
1.5.1 O Catolicismo 51
1.5.2 Os reformadores - Pioneiros da Escola Nova 53
CAPÍTULO 2: OS MANIFESTOS DE 1932 E 1959 56
2.1 Os Signatários do Manifesto de 1932 56
2.2 Os Signatários do Manifesto de 1959 58
2.3 Os Manifestos, semelhanças e divergências 64
2.3.1 As Origens dos Manifestos de 1932 e 1959 65
2.3.2 As Introduções dos Manifestos de 1932 e 1959 70
2.3.3 Tópicos abordados pelos dois manifestos 72
2.4 Contribuições dos manifestos de 1932 e 1959 88
CONCLUSÃO 90
Referências Bibliográficas 96
Livros 96

Artigos 99

Signatários – Dados biográficos 100

ANEXO A – O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova 108

ANEXO B – Mais uma vez Convocados: Manifesto ao povo e ao governo 127

INTRODUÇÃO

Ao escolher o curso de pedagogia em 2004 tive em mente realizar um desejo antigo, ajudar de alguma forma meus alunos em sua formação. Embora tivesse mais de quarenta anos, o interesse na carreira docente vinha de longe, ou seja, aos vinte anos cheguei a cursar por algum tempo a Faculdade de História da Universidade de São Paulo. Depois de alguns percalços retornei à Universidade com o intuito de levar a diante o meu objetivo inicial, porém não mais em História e sim na Faculdade de Educação. A situação da educação brasileira sempre me afligiu, embora eu estivesse distante da vida acadêmica, no decorrer dos anos tive a oportunidade de trabalhar em empresas nas quais eu ministrava treinamentos corporativos, foi justamente nessa situação que pude observar as dificuldades de meus treinandos. Muitos deles já com o Ensino Médio concluído, não conseguiam expressar-se pela escrita, além disso, a interpretação de textos simples era desenvolvida com muita dificuldade.

Na Faculdade de Educação, lembro que meu primeiro contato com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, ocorreu durante minha graduação em Pedagogia, ao pesquisar sobre John Dewey e a Escola Nova no Brasil. As primeiras impressões foram de surpresa, o documento despertou minha curiosidade. Mais adiante tomei contato com o segundo Manifesto datado de 1959 que também instigou meu interesse. Um leitor desavisado − meu caso na época − fica estupefato com o discurso eloquente de Fernando de Azevedo, no entanto, uma leitura mais atenta desperta a necessidade e o sentido da pesquisa que possibilitará uma análise embasada na historicidade do documento.

Por ocasião da graduação, fiz parte de um Projeto de Iniciação Científica, cujo título era: “Pressupostos filosóficos da relação ensino-aprendizagem tradicionalmente e na atualidade”, que teve como objetivo principal confrontar teoria com realidade. Partimos das fundamentações teóricas, bases tradicionais representadas por Johann Friedrich Herbart e pelas bases da Escola Nova de John Dewey. Munidas de substrato teórico foi possível comparar e analisar os trabalhos dos docentes de uma Escola Estadual. Observamos a postura em sala de aula, a abordagem e o envolvimento com os alunos. Durante o trabalho vimos comportamentos inadequados por parte dos professores, falta de preparo pedagógico, formação deficitária no tocante aos conteúdos transmitidos, além da insistência por parte desses docentes em responsabilizar os alunos por aquela situação. Foram poucos os professores que conseguiam, de fato, encantar e transmitir saberes àqueles alunos. Essa

situação incômoda levantava dúvidas quanto aos motivos que levaram a esse quadro. Pude observar os mais diversos problemas: professores acometidos de *Burnout*, outros totalmente desmotivados e muito poucos com fé na educação. Seria simplista de minha parte buscar culpados, mesmo porque, a educação brasileira sofre de um mal crônico e antigo.

Minha presença em sala de aula como observadora instigava os alunos, foi quando a pedido dos próprios alunos elaboramos uma pesquisa, na qual constavam dados sobre as possíveis áreas de interesse: esportes; cultura; cinema; televisão; artes; viagens; shoppings e internet. Além disso, foi feito um levantamento junto a eles no qual eram apontadas as disciplinas preferidas e as menos apreciadas, bem como, o que consideravam importante numa aula. Ou seja, os alunos classificados por seus professores como desinteressados e alienados pensavam de forma crítica e reivindicavam aulas melhores. Segundo a pesquisa queriam: aula alegre com exemplos; que prendesse a atenção; com professor carismático que soubesse explicar; com assuntos do dia-a-dia; pontuaram que, aprendiam melhor: com liberdade, boa explicação e paciência.

Esse trabalho de pesquisa fomentou meu empenho na busca por respostas, considerei os Manifestos um ponto de partida para melhor entender a situação na qual se encontra a educação brasileira. Assim sendo, iniciou-se a dissertação cuja proposta consiste na comparação entre os Manifestos, possibilitando levantar as “semelhanças e divergências”, além de sua contribuição para a educação brasileira. O contexto histórico é fundamental nessa pesquisa, por esse motivo tornou-se necessário traçar o panorama histórico do período que abrange os Manifestos, tornando possível a análise mais específica de minha proposta, ou seja, “semelhanças, divergências e contribuições”. Mesmo porque, além disso, mediante esse resgate histórico, além do paralelo apresentado, é possível transpor a realidade educacional da primeira metade do século XX para os dias atuais, verificando possíveis alterações nesse quadro e qual o legado deixado pelos Manifestos.

A apresentação dos Manifestos, incluí um histórico sobre os signatários, no qual, são apresentadas duas tabelas com dados sobre os mesmos, informando a profissão e a data de nascimento e morte. A proposta consiste em aguçar a percepção do leitor quanto ao perfil dos signatários e sua relação com a educação. Além disso, também comparamos quais dos signatários participaram, ou não, dos dois manifestos. Alguns morreram e outros sem razão divulgada não participaram.

O trabalho está ordenado em três capítulos: 1º Panorama histórico do Brasil; 2º Os Manifestos de

1932 e 1959: Signatários, Semelhanças, Divergências e; 3º Contribuições.

No 1º capítulo o panorama histórico tem início em 1889 com a Proclamação da República, indo até 1959 por ocasião do segundo Manifesto. O retrospecto apresenta os acontecimentos político, econômico, social, dando maior atenção aos fatos que envolveram a educação no país. Também aborda a ideologia contida no Movimento dos Reformadores - Pioneiros da Educação e dos Católicos.

O 2º capítulo inicia com a apresentação de duas tabelas contendo os nomes dos signatários dos referidos manifestos. Na tabela de 1932 consta nome, participação ou não no segundo Manifesto, profissão, nascimento e morte. A tabela de 1959 também apresenta esses dados com exceção da segunda coluna. O capítulo segue abordando os Manifestos, no qual interpreta e destaca os pontos relevantes, para na sequência apresentar as semelhanças e divergências entre os mesmos.

O 3º capítulo destaca os resultados alcançados pelos Manifestos, possíveis mudanças e contribuições para a educação brasileira. Qual o seu legado no âmbito da educação? O que mudou dos Manifestos para a atualidade? Quais as perspectivas?

Uma das minhas inquietações a esse respeito foi, qual seria o teor de um Manifesto da Educação tendo em vista os dias de hoje? Ao ler os Manifestos de 1932 e 1959, tive a nítida impressão de que falavam do Brasil atual, os documentos abordavam preocupações que ainda nos afligem. De 1932 para cá se passaram quase oitenta anos, no entanto, temos problemas crônicos como o analfabetismo cujo índice segundo o IBGE é de 9,7% em 2009, ou seja, um total de 14,1 milhões de pessoas; a formação deficitária dos professores faz parte da realidade nacional; além da questão da desistência da carreira docente por conta do desencanto com a profissão. Ao considerar os avanços econômico e tecnológico, pelos quais o país passou, constato que nossa situação é ainda pior, pois existe um abismo entre esse desenvolvimento e a educação. Outra questão importante: se no Manifesto de 1932 os Pioneiros consideravam importante o entrelaçamento entre economia e educação, hoje não é diferente, uma das metas do governo atual é o aumento das escolas técnicas, ou seja, o foco é preparar para o trabalho a fim de propiciar um maior avanço econômico com mão de obra qualificada.

Mas e os alicerces como ficam? O Ensino Fundamental não oferece as bases necessárias para que nossos jovens consigam atingir patamares mais elevados. Muitos chegam ao fim do Ensino Fundamental sem saber ler e interpretar um texto. No Ensino Médio não é diferente. Esses jovens quando na Universidade apresentam-se totalmente despreparados, não conseguem interpretar um texto, possuem um vocabulário pobre faltando-lhes bagagem cultural. Outras áreas de conhecimento como matemática, história, geografia e ciências, também apresentam problemas sérios, aos alunos faltam noções básicas de cálculo, de tempo

e espaço. Sou professora universitária e no meu dia-a-dia deparo-me com essa realidade, meus colegas reclamam da falta de interesse de seus alunos, da dificuldade em aprender os conceitos mais simples das teorias apresentadas, enfim, uma completa desolação.

A questão social tão defendida pelos Pioneiros não representava a real preocupação, embora seja apontada como uma das finalidades da educação.

> A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do individuo, e que se funda sobre o principio da vinculação da escola com o meio social, tem o seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação. (TEIXEIRA, 1984, p.410)

No entanto, como garantir a inserção social tendo como bases uma teoria voltada para poucos, ou seja, sendo a sociedade brasileira estratificada, a cada camada social cabia um destino. Hilsdorf (2003) aborda a questão com clareza quando destaca que a proposta republicana, sendo dualista, propunha: "[...] embora fosse preciso fornecer ensino a toda a sociedade, não se tratava de oferecer todo ensino para toda a sociedade; ser preocupada com a extensão da escola elementar, reivindicando a alfabetização das massas." (HILSDORF, 2003, p. 61) O que estava em jogo não era oferecer possibilidades de ascensão para as massas, mas sim, privilegiar com educação de qualidade às minorias, ou seja, aos demais caberia alavancar o país no tocante à produção, quando muito seria oferecida uma educação profissionalizante. Hoje não vejo tanta diferença, a proposta de governo de Dilma Rousseff, de 2010, ***Os treze compromissos programáticos de Dilma Rousseff para debate na sociedade brasileira***, cita o PROUNI – Programa Universidade para Todos (Prouni) – porém a *Universidade para todos* não oferece qualidade para todos.

> A inclusão social teve, nas políticas educacionais, outro elemento importante. O investimento na educação duplicou em termos reais no governo Lula-Dilma em relação ao período FHC-Serra. O Fundeb, a criação do piso salarial nacional e os programas de qualificação de docentes foram fundamentais para iniciar mudanças na educação dos Estados e dos municípios. O governo criou 14 novas universidades, 124 extensões universitárias e dobrou a número de vagas nas instituições federais. O PROUNI – apesar da tentativa judicial de destruí-lo, feita por nossos adversários – beneficiou até agora **704 mil estudantes pobres**. A construção de **214 novas escolas profissionais representa grande passo na qualificação da força de trabalho para o período de expansão que o País vive e continuará vivendo**. (2010, p.5, **grifo meu**)

Além disso, temos uma economia que hoje se encontra entre as que mais crescem no mundo, no entanto, os números da educação são baixos, tomando como base os números apresentados no recorte acima, 704 mil brasileiros pobres representam uma fatia muito

pequena da população ativa se pensarmos na população com idade de ingresso no mercado de trabalho, ou mesmo na população de pessoas com idades potencialmente ativas como vemos na tabela abaixo:

TABELA 1 – Percentual dos alunos pobres do PROUNI sobre grupos de idade

Participação relativa percentual da população por grupos de idade na população total			
Grupos de Idade	**População em 2010 190.755.799**	**%**	**% sobre 704 mil**
15-24*	33.210.584	17,41%	0,02
15-64**	128.931.844	67,59%	0,005

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais.

*** 15 – 24: população com idades de ingresso no mercado de trabalho.**

**** 15 – 64: número de pessoas com idades potencialmente ativas.**

A partir dessa reflexão, pretendo atingir uma melhor compreensão quanto à importância desses Manifestos e se de fato nos foi deixado um legado no âmbito da educação. Considero o tema importante, partindo do pressuposto de que os Manifestos marcaram a história da educação brasileira, representaram o pensamento intelectual da época, tornando necessário conhecê-los para poder discernir quanto às diferenças entre os mesmos e a contribuição por eles oferecida. Essa comparação nos dá substrato numa análise mais apurada e por que demoramos tanto para crescer no âmbito da educação. A produção acadêmica, no tocante a esse assunto, é vasta, porém a comparação entre os mesmos é ponto importante e agrega conhecimento e possibilidade de uma análise mais apurada.

CAPÍTULO 1: PANORAMA HISTÓRICO DO BRASIL

Com o intuito de melhor entender os manifestos da educação, de 1932 e 1959, faz-se necessário um encadeamento dos fatos, ou seja, sua contextualização partindo de um breve retrospecto histórico. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) traz à baila uma série de reivindicações plausíveis, tendo como objetivo a solução dos problemas nacionais no tocante à educação, porém a proposta contida no Manifesto de 1932 solucionaria parte do problema, vinha de encontro aos interesses da sociedade como todo, privilegiava as minorias, cabendo muito pouco às massas como já visto. Nesse contexto, o quadro político da época, bem como a configuração econômica e social, é fundamental na construção do entendimento e compreensão do que aconteceu com a educação nesse período.

1.1 A Política

A Proclamação da República (1889) traz consigo a marca da exclusão, ou seja, não houve a participação direta ou indireta do povo, o golpe transcorreu serenamente, sem a sua participação, cuja consciência do ocorrido deu-se apenas no dia seguinte. Assim sendo, a Proclamação foi decorrente de uma necessidade das minorias, em especial das elites cafeeiras, cujo poderio econômico encontrava-se cerceado pela monarquia.

O novo governo concretiza suas ideias a partir da Constituição Brasileira de 1891. A forma de governo imposta era a federativa, na qual, os estados usufruíam de certa autonomia. Segundo Maria do Carmo Campello de Souza, a Carta Constitucional, assegurava autonomia aos Estados, dando-lhes poderes no tocante ao: “[...] direito de contrair empréstimos no exterior, decretar impostos de exportação, reger-se por suas próprias constituições, ter corpos militares próprios, bem como códigos eleitorais e judiciários” (SOUZA, 1975, p.162). Outra característica desse governo era o presidencialismo, ou seja, para a autora existia uma tríade composta pelo federalismo, presidencialismo e ampliação do regime representativo. Com essa configuração legal, tornava-se difícil a vida nos estados mais pobres. Os estados ricos absorviam a receita gerada por seus negócios e investimentos, em contrapartida, os demais ficavam à míngua e sua população cada vez mais pobre.

O período que sucedeu a Proclamação da República trouxe consigo uma série de acontecimentos, entre eles, levantes, conflitos, além de um governo instável. Lopez e Mota (2008) destacam que era patente a divergência entre civis e militares: "[...] no seio do próprio movimento republicano já existia oposição entre civis e militares. Estes se consideravam mais "puros" e "patrióticos" do que os civis. Já os civis – supostamente mais preparados [...]" (LOPEZ; MOTA, 2008, p. 557). Os autores apontam, também, quatro vertentes políticas, a primeira, composta pelos republicanos liderados por Quintino Bocaiúva, cujo intento era o de representar os cafeicultores paulistas e mineiros; a segunda, representada pelos positivistas, que tinham, no exército, suas bases, liderados por Benjamin Constant; a terceira, de cunho social, formada pelos republicanos radicais, tinha como meta a ampliação da participação popular, para isso, utilizando-se de reformas democráticas, representados por Silva Jardim; e uma quarta, formada pelos veteranos do exército, representada pelos militares mais velhos, entre eles o Marechal Deodoro da Fonseca.

Prevaleceu a "política do café-com-leite". Jorge Nagle (2009) interpreta esse momento com clareza, para o autor, o processo que levou a essa política, abarcou a "política dos governadores" e a "política dos estados". A primeira norteada pelos "clãs rurais", pelos coronéis, ou seja, a Proclamação da República não extinguiu os latifundiários, os mesmos continuavam representando o poder político nas regiões e a "Federação, portanto, traduziu no plano político as condições objetivas da estrutura agrária dominante. Estabelecida a relação entre coronelismo e os poderes públicos, daí decorreu o compromisso coronelista" (NAGLE, 2009, p.12). A segunda política estabeleceu a união entre o governo e as federações, as quais caminhavam numa mesma direção, uma vez que quem elegia o Presidente eram os próprios governadores e os mesmos representavam os coronéis. Concluindo, devido ao poderio econômico dentre esses estados, destacar-se-iam São Paulo e Minas Gerais.

> E não tardou que a "política dos estados" se transformasse na política dos dois grandes estados – Minas Gerais e São Paulo –, que quase sempre se alternavam no exercício da presidência da República; inaugurava-se, assim, o rodízio mineiro-paulista, a tradução da "política dos estados" na "política café-com-leite". Construída sobre o coronelismo, a instituição oligárquica, representada pela "política dos governadores", delimitou um sistema de representação coletiva singular, de acordo com a qual as posições de mando se conservavam destro de um grupo bastante restrito, que perpetuava a mesma composição de poder. É esse fenômeno político mais importante da história do regime republicano até o final da Primeira República. (NAGLE, 2009, p. 13).

O crescimento promovido com a produção de café possibilitou o desenvolvimento das camadas médias, expandia-se a indústria, as cidades têm aumento da população e, os imigrantes deram um novo ritmo aos grandes centros. Desse quadro fazia parte a burguesia industrial urbana que sobreveio após a 1ª Grande Guerra Mundial. Os seus anseios entraram em choque com as lideranças políticas, cujas regras eram antidemocráticas e visavam somente aos seus interesses, gerando grande insatisfação. Além disso, o país era vítima do atraso, apesar do crescimento de algumas regiões brasileiras. Assim, uma série de revoltas ocorre nesse período, entre elas os movimentos tenentistas, promovidos por jovens oficiais, cujo patriotismo é fomentado pelo nacionalismo e inconformismo com a situação de atraso do país. Destacando-se a Coluna Prestes de 1924 a 1927:

> A década de 1920, foi fértil em movimentos de contestação. Sob a influência das greves e da Revolução Russa de 1917 foi fundado o Partido Comunista do Brasil em 1922, que teve breves períodos de atuação legal. Daquele mesmo ano até 1927, as revoltas tenentistas representaram o descontentamento dos segmentos médios urbanos com a oligarquia dominante. Desses revoltosos saiu a Coluna Prestes, marcha guerrilheira que percorreu o território brasileiro de 1924 a 1927, sob o comando de Luís Carlos Prestes, que posteriormente se tornou líder comunista brasileiro. (ARANHA, 2006, p.294)

Na década dos anos 20, fica claro o enfraquecimento dos moldes originais da República Velha. Acontecimentos, no âmbito nacional e internacional, levaram o país à Revolução. A crise econômica mundial – Quebra da Bolsa de Nova York – atingiu o Brasil, agravada com queda no preço do café, "[...] a crise se acentuou quando a política econômica do Governo, que visava a proteger os preços do café no mercado internacional, já não pode ser sustentada, devido às bases sobre as quais se vinha processando" (ROMANELLI, 1978, p. 47). Além das questões econômicas, os desajustes internos, no tocante à "política café-com-leite", a cisão entre os Estados de Minas Gerais e São Paulo possibilitou a aliança do primeiro estado com o Rio Grande do Sul, chamada Aliança Liberal. Nesta "[...] existia um denominador comum que dava à Aliança Liberal um sentido particular: representou a dissidência oligárquica unida pela luta em torno do poder" (NAGLE, 2009, p. 20). Ou seja, segundo Nagle, foi o primeiro movimento de efetiva vitória da oposição sobre a situação, mesmo sendo uma vitória conquistada pela força. E acrescenta:

> Essa exposição indicou as coordenadas em que se desenvolviam os quadros políticos brasileiros. Aí se nota o esforço para alterar a estrutura do poder e as funções do Estado. Para repetir uma afirmação comum no período, tratava-se de "republicanizar a República", isto é, concretizar os velhos ideais proclamados. Sob esse aspecto, a última década da Primeira República é ponto de confluência de formas de pensamento e de atuação dos mais variados movimentos político-sociais e correntes de ideias, nuclearizadas em torno da temática republicana (pensar, por exemplo, no nacionalismo, no modernismo, no tenentismo e, até mesmo, no entusiasmo pela educação). (NAGLE, 2009, p. 20)

As eleições para Presidência da República em 1930, além de fraudulentas, tiveram como agravante o assassinato de João Pessoa, candidato da oposição à Vice- Presidência, pela Aliança Liberal. A Revolução de 1930 rompe com a velha oligarquia, conforme aponta Romanelli, tendo como "meta maior" o capitalismo no Brasil. Como já visto, a crise financeira mundial acentuou as perdas no tocante às exportações do café, ou seja, a estratégia de retirada do café, com o objetivo da redução da oferta para o aumento dos preços, não pôde ser mantida devido às enormes perdas de capital sofridas pelas grandes nações. Dessa forma, o protecionismo oferecido pelo governo foi extinto, pois os estoques de café aumentaram consideravelmente ao ponto de não mais ter como escoá-los. Essa situação representava uma estrutura que, até então, privilegiava o setor agroexportador, ou seja, a industrialização, bem como outros setores não vinculados ao café, não estava em primeiro plano. No entanto, com a crise, a Aliança Liberal toma corpo, para Boris Fausto "[...] a Aliança não é um partido político; não exprime interesses industriais, mas as reivindicações de vários grupos desvinculados da economia cafeeira; e faz da reforma política o centro de seu programa; não é enfim, um agrupamento revolucionário e sim um instrumento de pressão" (FAUSTO, 1975, p. 234). Nesse contexto, institui-se o Governo Provisório sob a liderança de Getúlio Vargas.

No entanto, a instabilidade política continua, embora Getúlio Vargas tenha assumido o governo com o papel de apaziguador, a fim de evitar o derramamento de sangue. Em 1932, eclode a Revolução Constitucionalista de São Paulo.

> Nos primeiros anos que se seguiram à implantação do Governo provisório, a cisão entre tenentistas e constitucionalistas marcou o período. Os primeiros desejando que Vargas continuasse no poder, até que mudanças mais radicais fossem efetuadas, e os outros, conservadores e moderados, reivindicando uma constituição. A Revolução Constitucionalista de São Paulo, em 1932, teve o caráter de um movimento pró-constituição, mas revelada também uma oposição contra a tendência centralizadora do Governo, que retirava aos Estados a autonomia de que vinham gozando desde a Proclamação da República. As forças ligadas a esse movimento eram as mesmas ligadas aos interesses latifundiários e ao liberalismo econômico, que prevalecera antes. Apoiaram o movimento de 1930, mais por oposição ao Governo anterior do que por convicção ideológica reformista. Os tenentistas conseguiram, no entanto, impor-se durante os primeiros anos, e a Revolução Constitucionalista foi um movimento malogrado. (ROMANELLI, 1978, p. 50)

Apesar da derrota, isso não representou o fim da expressividade paulista, ou seja, São Paulo indiscutivelmente era uma potência econômica. Houve sim, a perda no âmbito político, porém para Fausto a revolução "[...] obrigou o governo a ouvir 'os interesses de São Paulo [...]" (FAUSTO, 1975, p. 249).

Após a Revolução de 1930, instaura-se o governo provisório. Para Fausto (2010) esse governo não nasceu forte, teve pela frente diversos reveses, indo de revoltas dos *quadros inferiores* até a Revolução de 1932. No entanto para o autor, o poder central ganhou força.

> Em suma: pode-se dizer que o governo provisório de Getúlio Vargas promoveu o **capital nacional**, apoiado nas Forças Armadas, nos trabalhadores urbanos cooptados por conta do sindicalismo patronal e na burguesia nacional, no interior da qual os industriais vão gradativamente dividir o poder com os agricultores. (HILSDORF, 2003, p. 93)

O centralismo, segundo Lopez e Mota (2008), aplacou as forças locais e atendeu às expectativas das burguesias pequena e média. A indústria recebeu incentivos que minimizaram o *impacto da legislação trabalhista*, como também, incentivou o empresariado rural. Os autores acrescentam que, dessa forma, o poder e a liderança das classes empresariais liberais foram neutralizados em prol do fortalecimento da máquina estatal. Entretanto, Priore e Venâncio (2010) destacam que, entre os anos de 1928 e 1935, a esquerda militar toma corpo − Aliança Nacional Libertadora − representada por Luis Carlos Prestes e militares de esquerda, em defesa das massas pós-crise de 1929. Conflitos são travados e, oportunamente Vargas aproveita-se da situação e decreta, com o apoio das forças armadas, o Estado Novo em 1937.

> É difícil chegar a um consenso sobre o que representou o Estado Novo para a vida nacional. Os estudiosos do assunto divergem amplamente quanto à forma pela qual passou a agir o Governo e quanto aos resultados dessa ação. Para uns, ele foi o golpe de morte nos interesses latifundiários e o favorecimento dos interesses da burguesia industrial. Para outros, ele favoreceu as camadas populares, com amplo programa de Previdência Social e Sindicalismo. Para outros, ainda, ele foi o resultado da união de forças entre o setor moderno, o setor arcaico e o capital internacional, contra os interesses das classes trabalhadoras. (ROMANELLI, 1978, p. 51)

Com o fim da Segunda Grande Guerra, as empresas americanas voltam ao Brasil. Foi assinado um acordo, pelo qual, o dólar consolidava-se e os empréstimos governo-a-governo foram extintos. Dessa forma, as empresas americanas retornam ao Brasil, retomando riquezas nacionalizadas. Lopez e Mota (2008) acrescentam que a industrialização retrocede e, Vargas pressionado, implanta a Lei Antitruste. O Governo perde terreno, é pressionado pelos

opositores de Direita. “Getúlio, por seu lado, contava com o apoio dos sindicatos, dos operários e dos comunistas, novamente na legalidade desde a anistia. Os inimigos da véspera transformavam-se em aliados. Juntos defendiam a continuação de seu governo” (LOPEZ; MOTA, 2008, p. 696). No entanto, o golpe foi aplicado pelos militares com apoio dos norte-americanos.

Com a queda de Getúlio Vargas em 1945, tem início a República Populista, perdurando até o golpe militar de 1964. O populismo, fenômeno, segundo Aranha (2006), presente desde o Estado Novo, manipulava e controlava as massas. Essa manipulação se dava com a utilização de artifícios como o assistencialismo e o clientelismo, nos quais imperava a demagogia exacerbada de seus governantes. No entanto, além de apaziguador, foi também o meio encontrado de evitar possíveis reveses e riscos no tocante à estabilidade desses governos. Uma vez que o operariado poderia buscar alternativas pelas armas e despertar para ideais revolucionários, “Se há um populismo de cúpula que instrumentaliza as massas, há um populismo das massas que leva à agitação política e pode assumir formas revolucionárias” (HISDORF, 2003, p. 113).

Weffort (1980) observa que o período, que precedeu a ditadura, em 1937, foi conturbado. Diversas lutas foram travadas, entre elas a crise do Estado de São Paulo. Somado a isso, existiam dois movimentos que representavam problemas: os setores radicais de esquerda de Prestes e os de direita expressos pelo “integralismo”. No entanto, ambos foram derrotados pela ditadura. Para o autor, cabia ao Governo, conciliar os interesses dos diversos grupos e fazer valer a soberania do Estado. Weffort (1980) destaca os fundamentos do populismo, pelos seguintes componentes: “a personalização do poder, a imagem (meio real e meio mística) da soberania do Estado sobre o conjunto da sociedade e a necessidade da participação das massas populares urbanas” (WEFFORT, 1980, p. 69). A força pessoal do governante e o Estado fundem-se na figura do estadista, sendo a ditadura uma solução no tocante à consolidação do poder de Vargas. Pela participação das massas na política, fica garantida a legitimidade do governante.

> *O chefe do Estado passará a atuar como árbitro dentro de uma situação de compromisso* que, inicialmente formada pelos interesses dominantes, deverá contar agora com um novo parceiro – as massas populares urbanas – e a representação das massas nesse jogo estará controlada pelo próprio chefe do Estado. (WEFFORT, 1980, p. 69)

Quanto ao nacionalismo, o mesmo continuava presente, foi o meio encontrado para salvaguardar o país do capital estrangeiro, era a defesa em relação a esse domínio: "[...] embora fosse inteligentemente um incentivador da imigração e um promotor da diversificação do próprio capital estrangeiro, para que se atenuasse a influência norte-americana". (D'ARAUJO, 1992, p. 8). A ditadura do Governo Vargas propiciou a prática da interferência estatal, incrementou e protegeu a indústria nacional levando ao patriotismo e "orgulho" da nação. Segundo Romanelli (1978), diversas ações foram implantadas, entre elas, investimentos em infraestrutura, pesquisa e exploração do petróleo, investimento em siderurgia, implantação de hidrelétricas, entre tantos. No entanto, no Governo Dutra, houve um retrocesso, situação inaceitável e repudiada pela maioria. Assim, pelo voto, Getúlio Vargas volta ao poder em 1951.

O segundo governo Vargas alavancou projetos importantes, D'Araujo (1992) destaca o da Petrobras e o projeto do Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDE). No entanto, não houve apoio do partido da União Democrática Nacional (UDN), "partido que, na maioria das situações, assumia, individualmente, uma posição de veto em relação ao Governo" (D'ARAUJO, 1992, p. 36). Ou seja, foi possível a aprovação dos projetos por não existir nenhuma aliança que tivesse como fim o veto dos projetos do governo. Em relação à Petrobrás, estabeleceu-se a intervenção estatal do petróleo, foi justamente o que a maioria das camadas sociais esperava, pois, no governo anterior, existia a eminência de privatização dessa exploração. Segundo Romanelli (1978), Dutra tinha como objetivo a aprovação no Congresso de um projeto regulamentando a exploração do petróleo, provocando descontentamento da população esclarecida. "A campanha do petróleo arregimentou todas as camadas urbanas, do operariado à burguesia, e foi, talvez, o único movimento do qual participou intensamente e de forma ampla e espontânea o povo brasileiro" (ROMANELLI, 1978, p.52). Era a pura expressão do nacionalismo.

> As doutrinas sobre a constituição da nação podem ser agrupadas em tomo de dois enfoques principais: de um lado, estão aquelas que privilegiam a cultura como fator primordial na construção da nação e, de outro, aquelas que priorizam o elemento político. As doutrinas que enfatizam o mundo da cultura tendem a se contrapor à ideia de progresso, entendido como resultante natural da vida do homem em sociedade. Nesta vertente, cabe ao nacionalismo descobrir a continuidade cultural e reconstruir o passado. O nacionalismo é entendido como um movimento de idéias e de ação visando a construção simbólica da nação. O "espírito ou caráter nacional" é privilegiado como resultante das forças internas que regem o desenvolvimento espontâneo do povo ou da comunidade. O nacionalismo político, por sua vez, valoriza a ação do legislador, do homem de Estado, como principal fator de constituição da nação. (OLIVEIRA, 1990, p.30)

No entanto, o nacionalismo não era interessante aos olhos dos Estados Unidos da América. Sua supremacia e poderio não permitiam tais rompantes, ou seja, essa “preferência” marcante pela nação interferia em seus planos em relação ao Brasil. A política mundial, nesse período, era conturbada devido à ameaça soviética, assim, “Essa preocupação norte-americana estende-se a toda a América Latina, região considerada politicamente estratégica na consolidação e integração do continente ao bloco ocidental” (D'ARAUJO, 1992, p. 8).

Vargas adota uma série de medidas, que iriam incomodar e despertar animosidades das elites tradicionais, bem como do governo americano:

> Em 1952, uma série de medidas e mensagens ao Congresso Nacional sinalizam o percurso que Vargas deseja para o país: uma reforma administrativa, dando ao governo instrumentos para a gestão nos campos econômico e social; a criação do Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDE), para recolher fundos para a criação de empresas estatais de energia, transporte, siderurgia; a criação do Instituto do Café (IBC) e a do Ministério da Saúde (que se desliga do Ministério da Educação); a formulação de um Plano Geral de Industrialização; a criação do Serviço de Bem-Estar Social, do Instituto de Migração e Colonização, do Banco Nacional de Crédito Cooperativo, do Serviço Social Rural, do Parque Nacional do Xingu e do CNPq. (LOPEZ; MOTA, 2008, p. 755)

D’Araujo (1992) aponta os principais pontos que levaram à queda do governo Vargas, levantando as seguintes hipóteses: a desconfiança por parte das elites, no tocante ao respeito pela Constituição; a falta de interesse quanto à legitimação de partidos “enquanto recursos privilegiados de poder”; o Governo afastou-se dos partidos populares, em especial o PTB, mantendo-se mais próximo das correntes conservadoras; a UDN rechaçou essa aproximação intensificando seu veto contra o Governo; o não cumprimento dos compromissos mais progressistas. “[...] a tônica do sistema político é dada por uma crise de confiança nas relações entre partidos e Governo, a qual acaba por colocar na ordem do dia a questão da legitimidade política do regime” (D'ARAUJO, 1992, p. 39).

Para Priore e Venâncio (2010), havia uma séria dificuldade no tocante à industrialização, a produção dependia de capitais elevados, ou seja, automóveis, produtos de consumo, maquinários em geral, demandavam tecnologia e investimentos de peso. Além disso, essas questões dividiam as elites em dois blocos: um nacionalista e o outro com foco na iniciativa privada ligada aos estrangeiros. Os autores acrescentam que, embora Vargas não fosse contra a participação estrangeira, era considerado nacionalista. No âmbito mundial, os blocos comunistas se expandiam, o que exigia energia e controle por parte dos Estados Unidos, além disso, a ameaça atômica era uma realidade. O Brasil estava entre os países dependentes das grandes potências, o que lhe conferia subordinação e pouca autonomia. O

exército e a UDN, que até então, estavam sob o controle do governo, começam a se manifestar: “No início dos anos 1950, parte do exército brasileiro e a União Democrática Nacional, que chegou a contar com um pequeno agrupamento de socialistas, depois estabelecido em partido próprio, transitam para posturas cada vez mais afinadas com o anticomunismo.” (PRIORE; VENÂNCIO, 2010, p. 265).

Vargas busca apaziguar a situação, porém, o descontentamento das elites e do exército, além das acusações de corrupção, soma-se ao receio do nacionalismo e de um regime de esquerda. Para Lopez e Mota (2008), uma série de acontecimentos desestabiliza o Governo: a nomeação de João Goulart para o Ministério do trabalho, cuja imagem estava ligada ao sindicalismo; o atentado a Carlos Lacerda, opositor e crítico do Governo Vargas; a pressão americana e oposição ao nacionalismo; e, o anúncio de aumento em 100% no salário mínimo. Elites, americanos, imprensa, exerciam pressões e desejavam a renúncia de Vargas.

Em 1954, chega ao fim Governo de Getúlio Vargas, “[...] a tendência acentuadamente nacionalista, de base populista, do 2º Governo Vargas custaram-lhe a vida” (ROMANELLI, 1978, p. 52), ele optou pelo suicídio. O nacionalismo nos moldes de Vargas, não aberto ao capital estrangeiro, acaba. Em 31 de janeiro de 1956, Juscelino Kubitschek de Oliveira é empossado após as eleições de 1955, permanecendo no governo até janeiro de 1961. “O futurismo de JK derrubou o nacionalismo de então e preparou terreno para a internacionalização da economia. Na verdade, o nacionalismo tinha contra ele a fragilidade de seus resultados concretos diante do avanço imperialista sobre o país” (NORONHA, 1994, p. 207). Assim sendo, Noronha menciona que essa abertura ao capital estrangeiro foi a solução encontrada para o crescimento econômico do Brasil, pela qual, chegaríamos à ampla oferta de empregos, redistribuição de riqueza, erradicação da pobreza, elevando o país aos patamares de uma grande nação. A euforia nesses anos elevou o país, foram registrados diversos eventos culturais, surge o cinema novo, a bossa nova, o futebol adquire notoriedade. Para Noronha, a popularidade de JK se faz presente pela prática populista e a “atmosfera ideológica” fomentou a arrancada para o desenvolvimento, ou seja, o jargão: ***50 anos em 5***, o plano de metas, a construção de Brasília, essa movimentação corroborou com a imagem de JK.

Embora, o presidente Kubitschek tenha alavancado o parque automobilístico, criado 20 mil quilômetros de estradas de rodagem, além das altas taxas de crescimento, isso se deve à internacionalização, à entrada das multinacionais no país. Com isso, o fim da resistência nacionalista. A guerra fria, o controle exercido pelo governo norte-americano, a “fobia” e aversão ao comunismo justificam o controle exercido pelo exército, ou seja, as Forças Armadas controlam e punem com rigor. Aranha (2006) acrescenta que tal fato resultou na

interferência americana na política e economia, também refletiu nas questões sociais, ou seja, aumento da população nos grandes centros urbanos, aumento da pobreza e desigualdades regionais, bem como a alta da inflação.

1.2 A Economia

O Brasil que compreende a República Velha (1889-1930) tem sua economia estruturada na produção do café. Porém, em relação ao Império, houve uma mudança significativa: a Abolição da Escravatura transformou as relações de trabalho, que passa a ser assalariado. No entanto, para isso a imigração torna-se solução. Além disso, o café estava atrelado ao mercado externo, sendo a maior produção do mundo.

> Alimentada por férteis terras e por estradas de ferro que viabilizavam a expansão da fronteira agrícola em regiões bastante afastadas do litoral, a lavoura cafeeira paulista, entre 1886 e 1910, aumentou sua participação na produção nacional de 42% para 70%, deixando muito para trás seus vizinhos fluminenses. Números ainda mais impressionantes quando recordamos que, na última data mencionada, o Brasil controlava cerca de 75% da produção mundial, o que significava dizer que os paulistas produziam aproximadamente metade do café comercializado no mundo; produção que, em 1906, implicava a exportação de algo não muito distante de um bilhão de quilos! (PRIORE; VENÂNCIO, 2010, P. 237)

Logo no início da Primeira República, a economia brasileira passa por um revés. Rui Barbosa, ministro da Fazenda, adotou o Encilhamento, um plano econômico de estímulo exagerado do crédito. A proposta consistia em “favorecer a expansão da indústria por meio de créditos” (LOPEZ; MOTA, 2009, p. 564). Segundo os autores, já existiam indústrias no período do Império, estas fabricavam tecidos e outros produtos, uma bolsa de valores negociava suas ações. O Ministro pretendia fortalecer essas empresas, com a utilização desse crédito, além de apoiarem a República. No entanto, sua inexperiência causou o desequilíbrio das finanças do país e, o novo governo tem seu início marcado por sérios problemas econômicos.

> Um dos objetivos dessa política econômica era aumentar a quantidade de moeda circulante no país, pois a abolição da escravidão e a transformação dos escravos em trabalhadores assalariados criou – em princípio – a necessidade da pagar-lhes a cada mês. [...] O resultado, o Encilhamento, foi a expansão do crédito em larga escala e o aumento da especulação e da inflação. Na bolsa, a negociação desenfreada com títulos de empresas fantasmas (socorridas pelo estado quando quebravam) operando a juros altíssimos, e a falta de lastro nas operações, minadas pela corrupção (as famosas "concessões"), provocou grave crise econômica, com o fechamento de empresas, desemprego, falências. E, naturalmente, com o enriquecimento de um pequeno círculo de capitalistas. (LOPEZ; MOTA, 2008, p. 564)

Um aspecto importante, citado por Maria do Carmo Campello de Souza, é a questão do *caráter ambíguo, oligárquico, liberal.* O liberalismo econômico, "laissez faire", fomenta a liberdade econômica na qual a participação do Estado é mínima. As grandes nações utilizavam essa prática desde o século XIX e se valeram dessa premissa para alavancar suas economias. No entanto, o Brasil como país de menor envergadura econômica, ao adotar essa política garante a sua submissão nas relações comerciais. Esse processo diz a autora, possibilitou o uso dessa estratégia econômica em relação à política externa e interna, ou seja, os brasileiros detentores do monopólio do café se valiam do "laissez faire" para articular os preços, no entanto, quando a situação não lhes era favorável, o Estado intervinha. Ou seja, diante de possíveis intempéries, manipulavam a situação utilizando medidas nas quais a economia era direcionada. Um bom exemplo disso foi o Convênio de Taubaté, no qual, os preços do café eram garantidos, porém, a economia interna era prejudicada e o Estado arcava com o prejuízo.

> Pelo acordo desenvolvido entre os Estados cafeeiros, o governo passaria a comprar e estocar o excesso da produção, equilibrando os quadros de oferta e procura de modo a manter o nível alto dos preços. Tal política foi efetuada, embora representasse severo prejuízo às firmas importadoras intermediárias, desde que o preço do produto no mercado consumidor se mantinha praticamente inalterado. Paralelamente à política de defesa, foram instituídas medidas financeiras, destinadas a proteger a renda dos cafeicultores. A Caixa de Conversão, organismo que executava as medidas propostas, favorecia o exportador, comprando-lhe as divisas estrangeiras auferidas, por preço superior ao do mercado. (SOUZA, 1975, p. 168)

Com os ganhos oriundos da produção cafeeira, promove-se o desenvolvimento industrial do país. Nagle (2009) situa esse desenvolvimento em dois momentos; num primeiro, a "tentativa" sem sucesso, no século XIX. Na década de 1910 e 20, no segundo, promove-se a "fase da consolidação". A concentração de renda, favorecida pelo Convênio de Taubaté, deu forças à industrialização. Nagle (2009) apresenta números expressivos no tocante a esse crescimento: de *636 estabelecimentos em 1889* a *3250 em 1907, 13336 em*

1920, ou seja, números espantosos, só possíveis por causa do acúmulo de capital e da guerra. Não faltaram críticas a esse sistema, a corrente ruralista era forte, pelo histórico agrícola brasileiro e pelos interesses intrínsecos dos grupos ligados à economia agrícola. No entanto, "A análise dos dois principais produtos da economia brasileira mostrou que o café era a principal mercadoria para recursos no comércio exterior, e a indústria a grande esperança para a superação da economia colonial" (NAGLE, 2009, p. 27). Esse quadro resulta na urbanização, surgem grandes centros como São Paulo e, uma nova classe social: o proletariado, composto pelos estrangeiros imigrantes. Além deles, outros segmentos da sociedade ganham vulto, "[...] formados por pequenos comerciantes, artesãos, carpinteiros, donos de pequenas indústrias, funcionários públicos e assalariados em geral (ou, também, "classes médias")" (LOPEZ; MOTA, 2008, p. 596).

Em 1929, ocorre a crise mundial com a Quebra da Bolsa de Nova York, momento no qual o preço do café cai vertiginosamente. Lopez e Mota (2008) destacam que as "perdas" com o café, até então supridas por investidores estrangeiros, muitos deles ingleses, deixam de ocorrer em função da crise. Como os ingleses perderam mercado para os americanos e suas reservas estavam aplicadas nos bancos dos Estados Unidos, com a Quebra, a economia mundial foi à ruína. Esse colapso atingiu a indústria e o comércio, os sistemas financeiros estavam falidos. Houve um grande êxodo das regiões rurais para os centros urbanos, o que resultou na farta mão de obra, consequentemente salários baixos e devido à impossibilidade de importação, nossas indústrias sofreram aquecimento e se desenvolveram nesse período.

> De fato, o período que antecedeu a Revolução de 1930 foi marcado por uma acumulação primitiva de capital decorrente das mudanças qualitativas sofridas pela economia no momento em que o mercado interno, graças à imigração e ao trabalho assalariado, começou a desenvolver-se. Na época em que as exportações começaram a sofrer queda acentuada, a renda aplicada no setor agrícola responsável por essas exportações começou a ser desviada para a produção industrial voltada para o mercado interno. Este último, que vinha se satisfazendo com as importações, teve de ser atendido, na medida em que estas se reduziam, pela produção industrial nacional. (ROMANELLI, 1978, p. 48)

Em contra partida, no tocante ao café, o liberalismo econômico foi substituído pela intervenção estatal, "O Conselho Nacional do Café, órgão federal, ordenou a queima de milhões de sacas e a proibição do plantio, com a consequente redução dos salários das fazendas, provocando o êxodo rural para as cidades" (LOPEZ; MOTA, 2008, p. 649).

Vargas assumira um país cuja economia encontrava-se deficitária, isso em função da crise mundial, além das questões internas, no tocante ao café. "A crise de 29-30 pôs a nu a

fragilidade da economia exportadora baseada no café e outros produtos primários, a qual tinha correspondência na autonomia dos estados e na política dos governadores" (D'ARAUJO, 1992, p. 7). A crise "queimara" milhões de sacas de café, além disso, a desvalorização da moeda brasileira era vantajosa para os fazendeiros, pois além de encarecer as importações de maquinários industriais, como apontam Venâncio e Priore (2010), também propiciavam o lucro, uma vez que eles recebiam valores em libras quando da venda do café. Por esse motivo, não houve uma rápida industrialização. Os autores complementam que, além desses fatores, também havia a forte resistência dos conservadores quanto à industrialização, posto que, para seus padrões, o capital nacional deveria ser investido na lavoura, ficando as indústrias a cargo das empresas estrangeiras. E, apesar das intempéries mundiais, o Brasil cresceu economicamente, "[...] entre 1930 e 1945, taxas de crescimento próximas a 5% ao ano." (VENÂNIO; PRIORE, 2010, p. 254). No entanto, segundo Lourdes Sola, algumas medidas mais extremas foram tomadas, entre elas a moratória, muito embora Oswaldo Aranha, embaixador do Brasil em Washington, tenha garantido que isso não aconteceria. [...] uma dívida de 267 milhões de libras-ouro, impunha-se à declaração de moratória unilateral; a situação era tão grave, que, poucos meses mais tarde, Osvaldo Aranha viu-se obrigado a negociar outro *funding-loan*, em nome do governo brasileiro, ampliando prazos de pagamento da dívida." (LOPEZ; MOTA, 2008, p. 662)

Lourdes Sola acrescenta que o estado adotou medidas intervencionistas: diversificou a produção agrícola; criou autarquias ligadas ao açúcar, mate, pinho; desenvolvimento de técnicas agrícolas. Como diria a autora, "[...] uma nova forma de protecionismo conjuntural" (SOLA, 1975, p. 270). E, justamente o *surto indústria*, ocorre em função das matérias-primas produzidas. Concluindo que, além disso, a abolição das taxas interestaduais de exportação, em 1937, alavancou o mercado nacional.

Com Vargas no poder, a economia atingiu patamares nunca antes alcançados, sucesso esse que possibilitou sua permanência, no seu primeiro governo, até 1945, "[...] por volta de 1945, nossa indústria finalizava seu primeiro grande ciclo" (VENÂNCIO; PRIORE, 2010, p. 254), ou seja, a produção industrial ultrapassara a agrícola na economia brasileira. Além disso, a indústria de base surge no Brasil.

> Já em 1943, o Estado Novo começa a ruir, com Vargas perdendo gradativamente o controle do governo. Quanto aos rumos da economia brasileira, duas posições antagônicas se digladiavam: de um lado, o grupo de Jesus Soares Pereira e Rômulo de Almeida, criadores do Conselho de Planejamento Econômico, defendido por Roberto Simonsen (1889-1948) e os industrialistas, que viam no Estado uma alavanca para o desenvolvimento nacional. De outro o grupo liderado por Eugênio Gudin (1886-1986), defensor – em nome do 'liberalismo' – do capital internacional, em que atuavam anti-industrialistas como Gastão Vidigal. Revivia-se, assim, a clivagem já observada na época da Proclamação da República, quando se opunham à integração internacional. Tal antagonismo repercutiu fortemente no Banco do Brasil e no Ministério da Fazenda. (LOPEZ; MOTA, 2008, p. 694)

Com a saída de Getúlio Vargas do poder, assume Eurico Gaspar Dutra. "[...] direitista, "sortudo e bronco", ex-ministro da Guerra de Vargas (que, na convenção do partido, havia indicado o nome de seu ministro para concorrer ao cargo)" (LOPEZ; MOTA, 2008, p. 698). O novo governo não teve a expressividade do governo anterior. Na economia, a compra de produtos estrangeiros gerou descontentamento e insatisfação, pois comprometia a indústria e os avanços do governo Vargas. Justamente nesse clima é que, em 1950, Getúlio Vargas retorna ao poder. Tem início a primeira fase da República Populista (1950-1954).

As diretrizes econômicas adotadas por Vargas, num primeiro momento, visavam reparar o péssimo Governo Dutra que: "[...] não soubera dar continuidade à obra iniciada por seu Governo, nem soubera zelar pela riqueza pública acumulada pelo Brasil durante a guerra, que o transformara, pela primeira vez, em credor das grandes nações industriais do mundo" (D'ARAUJO, 1992, p. 104). Diante do desastre, acrescenta a autora, restava a reconstrução na busca da independência econômica face às grandes potências. Vargas via, na emancipação nacional, o estreito vínculo com a emancipação social, ou seja, para D'Araujo, uma sobreposição, sendo a primeira considerada condição para a realização da segunda. Quatro fatores estavam em pauta: a industrialização, a agricultura, os recursos naturais e o capital estrangeiro.

> Esses fatores encontram-se extremamente conjugados: a agricultura deverá ser industrializada, a industrialização deverá ter como prioridade a indústria de base e os recursos naturais deverão ser explorados, tanto quanto possível, por capitais nacionais. Impõe-se, portanto, o estabelecimento de critérios seletivos para a participação do capital estrangeiro na economia brasileira. (D'ARAUJO, 1992, p. 105)

No tocante às relações com os Estados Unidos, Leopoldi (1994) ressalta que Vargas desejava obter empréstimos e subsídios técnicos dessa nação. Assim sendo, o que estava em jogo era a verticalização da indústria, pelo menos nesse momento, não havia nenhum movimento anti Estados Unidos. No entanto, essa verticalização implicava em importar

novos insumos e equipamentos. “O presidente mostrava-se aberto à vinda de empresas estrangeiras interessadas em instalar empreendimentos locais nas áreas priorizadas por seu governo.” (LEOPOLDI, 1994, p. 165) Além disso, sua equipe técnica não era ortodoxa, explica a autora, ou seja, embora a orientação fosse nacionalista, essa postura propiciava a participação de estrangeiros em projetos como a Petrobrás.

> No final de 1953, a CMBEU é dissolvida, em virtude do desinteresse do novo presidente dos EUA, Dwight Eisenhower, nesse tipo de colaboração técnica, envolvendo recursos públicos, em lugar de investimentos privados. O Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico seguiu cumprindo a função dessa comissão, estudando projetos nas áreas de infraestrutura energética, de transportes e siderurgia, bem corno intermediando os financiamentos externos e internos (dos fundos de reaparelhamento econômico e de eletrificação). Muitos dos técnicos da comissão mista passaram a participar dos quadros técnicos do BNDE, em especial Lucas Lopez e Roberto Campos. (LEOPOLDI, 1994, p. 169)

Na realidade, para Leopoldi (1994), o Governo Vargas, diferente de outros governos, como o Dutra ou JK, não tinha um projeto de governo propriamente dito, existiam sim, diretrizes apresentadas ano a ano ao Congresso e o anúncio de novas propostas. Entre as propostas aventadas, constavam as energéticas (petróleo e eletricidade), siderúrgicas, de base envolvendo transportes e infraestrutura, bem como, as de equipamentos e bens em geral. A equipe era formada por “industriais, militares, técnicos de várias agências do governo e empresários de outros setores [...]” (LEOPOLDI, 1994, p. 170), aos quais cabiam as decisões no tocante aos projetos, fato que correspondeu ao desenvolvimento alcançado na década de 1950. No entanto, a política econômica desse governo, não veio de encontro com as expectativas americanas, em 1953, e o decreto-lei de controle da remessa de lucros causou desconforto ao Departamento de Estado norte-americano e ao Banco Mundial, aponta Leopoldi (1994). Tal medida foi tomada, tendo, como pano de fundo, o envio ao exterior de milhões de dólares. Porém, tal decreto não foi aprovado, tendo Horácio Lafer anulado sua aprovação no Congresso, instituindo em 1953 a Lei do Câmbio Livre. A autora destaca que a intenção dessa medida era atrair os estrangeiros, possibilitando os investimentos, dessa forma, afastava-se o espectro do nacionalismo e a má impressão criada pelo decreto de controle de remessas.

> Em resposta à crise cambial e às greves operárias demandando aumento de salário e maior controle da inflação, o governo Vargas realizou uma mudança ministerial. Osvaldo Aranha assume a pasta da Fazenda, em junho de 1953, e poucos meses depois ele e o presidente do Banco do Brasil, o empresário paulista Marcos de Souza Dantas, lançam a Instrução 70 da Sumoc (9-10-1953), ratificada pelo Congresso em dezembro desse ano (Lei nº 2.145). Essa medida cambial mudou significativamente a política de controle das importações e criou um sistema de taxas de câmbio flutuantes, com cinco categorias de produtos importados, variando dos itens mais essenciais aos supérfluos. (LEOPOLDI, 1994, p.191)

Esses acontecimentos, somados às greves, bem como ao aumento do salário mínimo em 100%, causaram desconfiança e assustaram as elites. Somado a isso, Priore e Venâncio (2010) apontam as acusações da UDN: corrupção, nepotismo e favorecimento de jornais – Leopoldi (1994) destaca que o único jornal que divulgava o que se passava no governo Vargas era a Última Hora, o jornal que Samuel Wainer – com o dinheiro público. Diante das pressões políticas por sua renúncia, Vargas tem sua situação agravada com a morte do acompanhante de seu opositor Carlos Lacerda, num atentado contra o próprio Lacerda. Sem opções, Vargas comete o suicídio, deixando como legado uma política econômica que, apesar das crises políticas, foi positiva e contribuiu para o progresso do país. “O epílogo trágico de Vargas sedimenta uma forte opinião pública que sente na sua morte o martírio de um ideal nacionalista.” (ODÁLIA, 1975, p. 361)

Apesar das pretensões da UDN à presidência, em 1956, Juscelino Kubitschek é eleito. Conforme aponta Odália (1975), diferente dos governos anteriores, esse governo não pretendia adotar uma política nacionalista interna. Seu propósito consistia em tornar o Brasil, um país de destaque na América Latina, “[...] uma posição semelhante a que se destina ao Japão, na Ásia, e à Alemanha Ocidental, na Europa, isto é, verdadeiros estados-tampões, sentinelas avançadas contra a expansão europeia e asiática do comunismo” (ODÁLIA, 1975, p. 361). Para tanto, sua participação na Operação Pan-Americana (OPA) possibilitava esse intento, além de estar diretamente ligado à política econômica, emergiria, assim, o país a patamares superiores em relação aos demais países da América Latina.

> Em contrapartida, os Estados Unidos forneceriam os créditos para garantir o desenvolvimento econômico dos países do continente. Em realidade, o presidente pretendia, em troca de créditos vultosos, barganhar o alinhamento político do Brasil na guerra fria. Através desses créditos, o governo pretendia realizar reformas econômicas que levariam à superação do subdesenvolvimento, evitando uma revolução social. (LOPEZ; MOTA, 2008, p. 792)

Juscelino adota um novo modelo econômico no país, segundo Priore e Venâncio (2010), tratava-se de um tripé, constituído por empresas privadas brasileiras com

multinacionais e estatais. Essa medida diferia da gestão anterior, pelo fato da produção dos bens duráveis se tornarem o setor principal no processo de industrialização. Possibilitou-se assim a independência econômica de nossa economia em relação às crises agroexportadoras. Tal fato propiciou o crescimento acelerado da produção de base, mas, no entanto, houve o aumento das importações de insumos industriais, resultando no endividamento do Brasil. Apesar disso, o Plano de Metas – 50 anos em 5 – foi bem sucedido, o índice de crescimento, apontam os autores, variou de 7% a 10%. Porém, chega a inflação, "Ao adotar política externa independente, o Brasil começava a disputar, com a Índia e o Egito, a liderança dos países do Terceiro Mundo" (LOPEZ; MOTA, 2008, p. 793). Futuramente, nos anos 1960, o reflexo dessas medidas seria o subdesenvolvimento.

1.3 O Social

Com o fim da escravatura em 1888, o país passa a incentivar a imigração, que, por sua vez, também processa mudanças, estas de ordem social e política. Os imigrantes, no início, vinham para as lavouras, com o tempo mudam-se do campo para os grandes centros, surgindo o operariado. Os escravos, agora libertos, encontram-se em estado de abandono, desestruturados e excluídos por completo. "Além dos sofrimentos da pobreza, tiveram de enfrentar uma série de preconceitos cristalizados em instituições e leis, feitas para estigmatizá-los como subcidadãos, elementos sem direito a voz na sociedade brasileira". (PRIORE; VENÂNCIO, 2010, p. 220)

Com o lucro alcançado pela produção e exportação do café, os centros urbanos crescem e setores médios também, os segmentos compostos pelos profissionais liberais, pequenos comerciantes, donos de pequenas indústrias são os maiores beneficiados. Além disso, segundo Lopez e Mota (2008), o país de economia essencialmente agrária, tem algumas indústrias a partir do fim do século XIX. Além disso, Nagle (2009) observa que o urbanismo, ao promover mudanças, provoca fascínio, gerando "[...] otimismo com que se antecipa a futura civilização brasileira, como vai apurar os quadros do pensamento social" (NAGLE, 2009, p. 36).

Apesar do crescimento, da inserção do Brasil a patamares mais elevados, nossa sociedade continuava estratificada, atendendo às necessidades de uma pequena parcela da

população. Os oligarcas governavam para as elites e atendiam as necessidades das mesmas, o povo era relegado e as grandes massas aviltadas.

> A República prolongava os hábitos do Império. Os pobres permaneciam excluídos (seja pelo censo, seja pela exigência de alfabetização), assim como as mulheres, os indigentes, os menores de idade, os praças de pré, os membros de ordens religiosas. A exclusão dos analfabetos era duplamente discriminatória, pois a Constituição republicana retirava do governo a obrigação de fornecer instrução primária, que constava do texto imperial. "Exigia-se para a cidadania política uma qualidade que só o direito social da educação poderia fornecer e, simultaneamente, desconhecia-se este direito. Era uma ordem liberal, mas profundamente antidemocrática e resistente a esforços de democratização". (LOPEZ; MOTA, 2008, p. 594)

Embora a realidade da época não refletisse a oportunidade e ascensão das camadas mais pobres, ainda assim, a Primeira República representa um período de mudanças sociais. Se antes, aponta Nagle (2009), no Império existia o "padrão de estratificação relativamente estável", agora existia alguma mobilidade, ou seja, vislumbra-se uma "sociedade de classes". Porém, o autor atenta para o fato de que estão em jogo, dois "brasis", essa realidade apresentada não abarca o país como todo. As transformações ocorreram em algumas regiões mais desenvolvidas, enquanto outras se desenvolveram muito pouco ou quase nada.

Lopez e Mota (2008) observam que o Brasil dos anos 1930 era um país cuja miséria social era uma realidade, revelada por nossos intelectuais, vindos de famílias influentes, conhecedores de outras culturas.. Entre eles, Gilberto Freire, Monteiro Lobato, Anísio Teixeira, entre outros. Uma realidade, segundo Lopez e Mota (2008), na qual apenas 1,5 milhão de eleitores votavam, ou seja, 7,5% da população adulta. Além disso, um índice de escolaridade baixo, com "[...] irrisórios 27% de matrículas para a população de 8 milhões". (LOPEZ; MOTA, 2008, p. 673). Somado a isso, existiam cerca de 2 milhões de desempregados, em função da crise do café, além dos "flagelados", vítimas das secas de 1932.

> A década de 1920 assistiu à gênese de um sistema previdenciário que ganharia contornos mais definidos no pós-1930 e seria uma das políticas-chave no estabelecimento das relações entre o Estado varguista e os trabalhadores urbanos. Esse sistema previdenciário, vinculado ao Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (MTIC), também criado em 1930, forneceria serviços de assistência médica aos trabalhadores a ele associados, independentemente das políticas e das estruturas do Ministério da Educação e Saúde. (BOMENY, 2001, p.132)

Num primeiro momento, essa "preocupação" com os pobres, faz de Getúlio Vargas, merecedor do "título" de "pai dos pobres". Weffort (1980) esclarece muito bem essa articulação política envolvendo a problemática social. O autor aponta que com a Revolução de 1930, as camadas médias urbanas exercem pressão contra a oligarquia, tinham aspirações

liberais democráticas, queriam o voto secreto, detinham o domínio da opinião pública e, concentravam-se nas grandes cidades. No entanto, existia a impossibilidade de implantação de um regime democrático dentro de suas expectativas, além da falta de autonomia, em face de sua dependência do Estado. “Diferentemente da velha classe média americana, não tinham embasamento social e econômico na pequena propriedade independente, mas em atividades subsidiárias (Estado e serviços) da estrutura social de grande propriedade” (WEFFORT, 1980, p. 48). Para Weffort (1980), a falta de adequação de uma ideologia voltada para a realidade brasileira, impediu ações radicais, salvo as empreitadas da Coluna Prestes em função do inconformismo com a realidade brasileira. O autor discorre acrescentando que, além dessa impotência das classes médias urbanas, existia a constatação de que o café ainda representava muito para a economia. No entanto, o poder político não correspondia ao poder econômico, ou seja, “encontramos, com efeito, uma situação em que nenhum dos grupos (classes médias, setor cafeeiro, setores agrários menos vinculados à exportação) detém com exclusividade o poder político” (WEFFORT, 1980, p. 50). Dessa forma, justifica-se a existência do Estado, uma “circunstância de compromisso” diz Weffort (1980), no entanto, isso não implica em legitimidade desse Estado. Segundo Weffort (1980), a legitimidade virá do povo, ou seja, as massas urbanas: “É a única fonte de legitimidade possível ao novo Estado brasileiro” (p. 50) .

Nesse contexto, a oligarquia perde sua supremacia, porém, esse novo Estado não pode ser comparado aos governos do ocidente, trata-se, como o próprio autor confere, de um *Estado de massas.* Entrava em cena o Populismo. Nesse período, de acordo com Priore e Venâncio (2010), em 1930 foi criado o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. A legislação sofre alterações, segundo Lopez e Mota (2008) a Carteira de Trabalho passa a vigorar, além de outras medidas como: jornada de oito horas, concessão de férias para algumas categorias e licença-maternidade de um mês. No tocante à Justiça Eleitoral, é instituído o voto secreto e o voto feminino. Lopez e Mota (2008) apontam também que, no decorrer do governo Vargas, entra em vigor a *Lei do Salário Mínimo*, garantindo as necessidades básicas de aproximadamente um milhão de trabalhadores, além disso, também houve a promulgação da *Consolidação das Leis do Trabalho* (CLT). Depois de quinze anos no poder, chega ao fim o primeiro governo Vargas em 1945.

Lopez e Mota (2008) abordam o dualismo que envolvia o país, estávamos diante de “dois Brasis”:

> O “Brasil” da região Sul compreendia os estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, constituindo o país “moderno”, industrializado, “desenvolvido” e urbano, onde se fazia presente o trabalho assalariado e o braço do imigrante. O outro Brasil compreendia os estados do Norte e do Nordeste, dominados por latifundiários, proprietários de grandes extensões de terras improdutivas, o país “arcaico”, rural, “subdesenvolvido”, segundo o vocabulário da época. Neste, eram ainda mais visíveis as permanências político-culturais da sociedade patriarcal e da mentalidade escravista, cristalizadas ao longo da colonização de exploração. O sertanejo era “antes de tudo um forte”, porém distante dos padrões sociais e de educação de uma sociedade de classes moderna, baseada no contrato. E os índices de analfabetismo e de pobreza continuavam aterradores. (LOPEZ; MOTA, 2008, p. 719)

Com Gaspar Dutra, houve estagnação e o governo deu continuidade ao conservadorismo. Segundo Lopez e Mota (2008), o 6º Recenseamento Geral do Brasil, de 1950, apresentava dados desanimadores, “[...] 51.772.000 habitantes, dos quais apenas 1.256.307 são operários fabris, meio milhão de burocratas civis e militares, e milhões de analfabetos com mais de 15 anos” (LOPEZ; MOTA, 2008, p. 752). O descontentamento das camadas ligadas à industrialização possibilitou o retorno de Getulio Vargas ao poder, primeira fase da República Populista, de 1950-1954. Nesse período, segundo D’Araujo (1992), o desenvolvimento do país estava atrelado à questão social, ou seja, Vargas defendia a ideia de que um país de economia sólida tinha condições de oferecer aos seus cidadãos melhoras no âmbito social. “A distribuição direta ou indireta da riqueza só poderia dar-se na proporção em que essa riqueza fosse um dado concreto” (D’ARAUJO, 1992, p.102). Vargas, de acordo com Lopez e Mota (2008), em 1952, toma uma série de medidas, sendo estas de cunho econômico e social. Entre elas, a criação do Ministério da Saúde, desvinculado do Ministério da Educação, como também, a criação do Serviço de Bem-Estar Social, o Instituto de Migração e Colonização, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (sigla atual CNPq) e o Banco Nacional de Crédito Cooperativo.

Apesar das transformações sociais no universo do trabalho, segundo Lopez e Mota (2008), os operários entraram em greve, milhares deles compuseram a Marcha das Panelas Vazias. Em contrapartida, no Nordeste, em função das secas aumentou a migração de flagelados. Diante dessa situação, o governo oferece 100% de aumento no salário mínimo. O quadro apresentado, mais os embates políticos, colaboram com a queda do Governo e, em 1954, Getúlio Vargas comete o suicídio.

Juscelino Kubitschek (1956-1961) assume o Governo. Um período de transformações estava por vir.

> É possível dizer, sem risco de distorção, que foi a década do popular no Brasil. A descoberta do popular como resgate do sentido de nacionalidade – todo o movimento em torno da cultura *folk* se inclui nesta perspectiva – mas, também, a eleição do povo como sujeito social na vida brasileira. A densidade da década de 1950 vem do fato de se cruzarem como atores em disputa a elite que 'construiria 50 anos em 5', ideário que tem sua consagração na construção e mudança da capital do Brasil, e as camadas populares que se mobilizam por conquistas sociais básicas. (BOMEMY, 2003, p. 57)

Embora a proposta fosse de acelerar o processo de desenvolvimento no país, a entrada das multinacionais propiciou o aumento da pobreza no Brasil. Era um momento de ebulição, um processo político em busca de mudanças radicais, o que levou ao "'Terceiro Mundo', uma noção positiva que permitia ao país vislumbrar horizontes promissores dentro dos marcos de uma democracia socialista, que haveria de vir... Mas não veio" (LOPEZ; MOTA, 2008, p. 765).

1.4 A Educação

Embora no início do século XX, durante a Primeira República, foram registrados alguns movimentos em prol da educação, efetivamente muito pouco foi feito. Segundo Ghiraldelli Jr (2009, p.32): "O primeiro movimento solicitava abertura de escolas. O segundo se preocupava com os métodos e conteúdos do ensino", no entanto, foram movimentos inexpressivos. O autor também comenta que a transformação ocorrida no Brasil, por ocasião da Proclamação da República, trouxe melhorias em diversos setores, porém, eram de ordem material, ou seja, rede telegráfica, incremento nos portos e ferrovias. Além disso, a urbanização cresceu, com ela lucraram aqueles que contribuíram com os militares por ocasião da instauração da república. Esses acontecimentos resultaram na demanda por escolas, a fim de atender às necessidades criadas por essa urbanização. Daí o "entusiasmo pela educação". Para Nagle (2009) são duas questões, a primeira seria o *entusiasmo pela* escolarização, a segunda *um marcante otimismo* pedagógico, ou seja, o acesso da população à educação alavancando o país e o surgimento de um novo homem nos moldes escolanovistas. Fica evidente que a clientela dessas escolas não era composta pelas massas. Outra questão importante envolvia processos políticos em busca de um colégio eleitoral, como apontam: "A necessidade de ampliação do corpo eleitoral seria uma questão posta pelas oposições, que se fortalecem a partir de meados da década de 10" (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p.

104), seria uma forma de aumentar o volume de votos, uma vez que os analfabetos eram excluídos desse direito.

> Ao atribuírem importância ao processo de escolarização, prepara o terreno para que determinados intelectuais e "educadores" – principalmente os "educadores profissionais" que aparecem nos anos 1920 – transformassem um programa mais amplo de ação social num restrito programa de formação, no qual a escolarização era concebida como a mais eficaz alavanca da história brasileira. De fato, enquanto o tema da escolarização era proposto e analisado de acordo com um amplo programa desta ou daquela corrente ou movimento, ela servia a propósitos extra-escolares ou extra-pedagógicos; era uma peça entre outras, importante, sem dúvida, mas importante justamente por suas ligações com problemas de outra ordem, geralmente da natureza política. Nesse momento, a escolarização era tratada por homens públicos e por intelectuais que, ao mesmo tempo, eram "educadores", num tempo em que os assuntos educacionais não constituíam, ainda, uma atividade suficientemente profissionalizada. (NAGLE, 2009, p. 117)

O *entusiasmo pela educação* seria de fato válido se houvesse uma preocupação social, além disso, nos idos dos anos 1920 o povo não tinha acesso ao mínimo necessário para sobreviver, fato esse que até hoje se faz presente. No entanto, hoje o governo busca saídas e de alguma forma se mobiliza em prol dos mais necessitados. Num Brasil recém-saído do julgo português tornava-se difícil essa empreitada, um país que se firmava aos poucos, criava identidade e contornos de pátria. Essa transformação só seria possível pelas vias drásticas de uma revolução social, como ocorreu em outros países. No início da década de 20, as elevadas taxas de analfabetismo, no país, evidenciavam que pouco se fez pela educação. Ainda hoje o analfabetismo não foi erradicado, sendo nossos números considerados altos para uma nação do nosso porte:

TABELA 2 – Analfabetos acima de 15 anos ou mais de 1920 a 2009

Ano	Total	Analfabetos	%
1920	17557282	11401715	64,9%
1940	23709769	13269381	56,0%
1950	30249423	15272632	50,5%
1960	40278602	15964852	39,6%
1970	54008604	18146977	33,6%
1980	73541943	18716847	25,5%
1991	95837043	19233758	20,1%
2000	119533048	16294889	13,6%
2009	145360000	14100000	9,7%

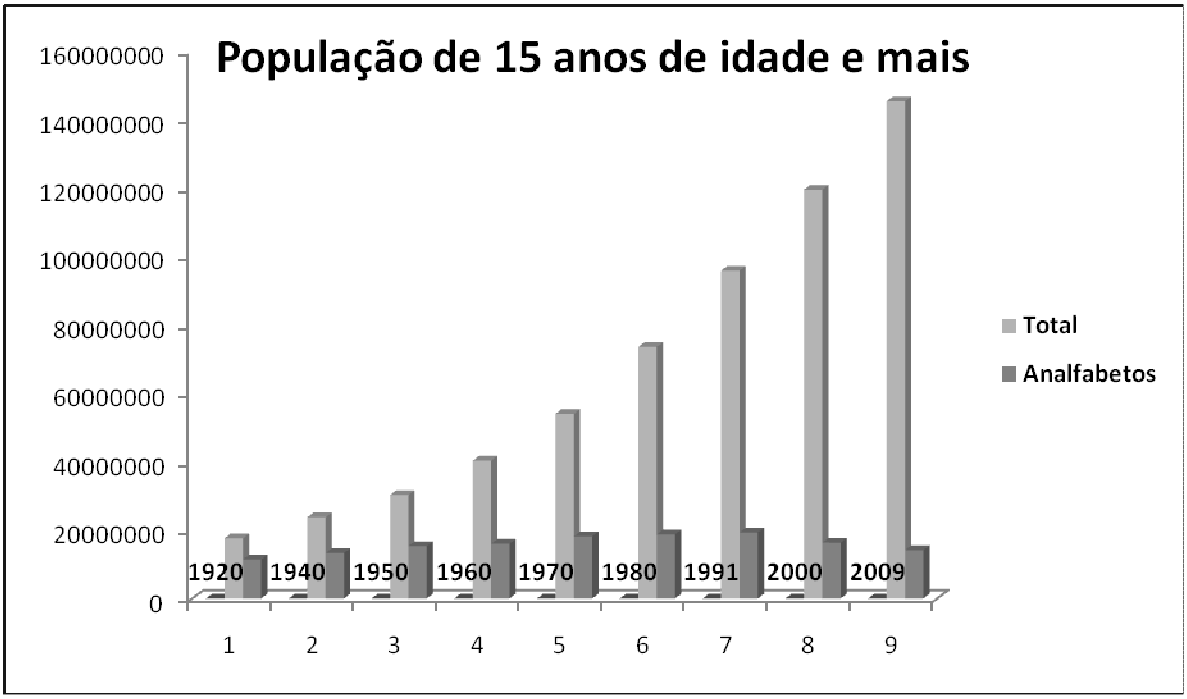

GRAFICO 1 – População em milhões de habitantes versus analfabetos acima de 15 anos, nos períodos compreendendo: 1920/2009.
Fontes: IBGE. Censos Demográficos; Contagem da População 1996.
INEP. Mapa do analfabetismo no Brasil, 2003.
PNAD - 2009

Os *educadores profissionais* citados por Nagle adotaram uma abordagem contundente no tocante à educação, os escolanovistas "[...] enquanto especialistas do ensino e tradicionais adversários dos católicos, passaram a desenvolver uma ação político-administrativa no novo governo pondo em prática as ideias que defendiam [...]" (HILSDORF, 2003, p.95). Entre eles estavam Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, entre outros. Tínhamos aí um prenuncio do Manifesto de 1932.

> 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 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, Marta, 2010, p. 330)

Os *pioneiros* tinham na Escola Nova o modelo ideal de educação para o país, viam nos moldes americanos bons exemplos de sucesso no âmbito da educação. Além disso, defendiam a escola única, gratuita e leiga. Teciam críticas ferozes quanto aos modelos de ensino anteriores, e consideravam-se detentores das soluções educacionais que o Brasil necessitava. Marta Carvalho (2010) fala da polarização, na qual o "novo" e o "velho" se digladiavam, no entanto, para a autora, o que estava em jogo envolvia a política, ou seja, a intenção era monopolizar a educação e a partir dela as demais áreas. Além disso, segundo Hilsdorf (2003) qualquer proposta que diferisse da proposta escolanovista, seria considerada tradicionalista. Nesse contexto, em 1924, foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE):

> [...] é possível dizer que, nos anos 20, essa entidade autoritária, e não, liberal; nela não dominam os liberais renovadores como um grupo homogêneo de linha liberal e escolanovista: não somente existem várias correntes de opinião, várias facções, c como, ainda, o que predomina é a orientação do grupo dos católicos, preocupados com a formação das elites cuja tarefa é, por sua vez, formar o povo de acordo com as tradições nacionais, **associadas** – para eles – à cultura religiosa da Igreja, representada como o "cimento da nacionalidade e da ordem"; que, no seu entender, as facções mais à esquerda vão assumir o controle ideológico da ABE apenas depois de 1932. (HISDORF, 2003, p. 82)

Ao tecer uma análise minuciosa sobre os renovadores, Marta Carvalho (2010) desvela o movimento da Escola Nova no Brasil, passo a passo a autora apresenta o verdadeiro intuito político de seus integrantes. Ou seja, a *reconstrução educacional* representada pelo "novo", utilizando os pressupostos da Escola Nova: "[...] seria a pedagogia adequada para promover a superação do elemento nacional fraco, doente e amorfo – que Monteiro Lobato sintetizara na figura de Jeca-Tatu –, **porque** propiciava práticas de higienização,(da saúde), de racionalização (do trabalho) e de nacionalização (dos valores morais e cívicos)" (HILSDORF, 2003, p. 83) No entanto, só reconstruo aquilo que um dia foi construído, no tocante ao Brasil penso que não havia o que reconstruir, mas sim, tornava-se necessário construir a educação nacional partindo do zero.

Diante da situação na qual se encontrava o povo brasileiro, de abandono e falta de instrução, católicos e reformadores, travavam um embate pelo controle dos moldes a serem empregados na educação, ou seja, de um lado tínhamos os "tradicionais" e do outro os "escolanovistas". Em 14 de novembro de 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde, por meio do Decreto nº 19.402, tendo como primeiro titular Francisco Campos, com ele vem a Reforma Francisco Campos..

1.4.1 Reforma Francisco Campos

Com a implantação do Governo provisório, por ocasião da Revolução de 1930, um plano de ação foi traçado, Ghiraldelli Jr (2009) destaca que entre os diversos assuntos em pauta, estava a educação. O autor aponta que, no programa de governo constava, criação do Ministério da Instrução e Saúde Pública e propagação do ensino público com foco técnico-profissional. Entre as medidas tomadas estava a "Reforma Francisco Campos". Segundo Hilsdorf (2003), Francisco Campos ao ser empossado, devido ao seu vínculo à Igreja Católica, e espírito antiliberal, trouxe de volta o ensino religioso facultativo nas escolas públicas, vindo de encontro aos anseios da Igreja em exercer controle no ensino popular. Por meio de decretos, algumas mudanças foram estabelecidas, entre elas:

> 1. Decreto nº 19.850 – de 11 de abril de 1931:
   Cria o Conselho Nacional de Educação.
2. Decreto nº 19.851 – de 11 de abril de 1931:
   Dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário.
3. Decreto nº 19.852 – de 11 de abril de 1931:
   Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.
4. Decreto nº 19.890 – de 18 de abril de 1931:
   Dispõe sobre a organização do ensino secundário.
5. Decreto nº 20.158 – de 30 de junho de 1931:
   Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências.
6. Decreto nº 21.241 – de 14 de abril de 1932:
   Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário.
   (ROMANELLI, 1978, p. 131)

Apesar do uso de decretos, ainda assim, era um avanço na educação, uma vez que, até então nenhuma diretriz de vulto, que abarcasse toda a nação, havia configurado a história da educação no Brasil. Porém, a formação religiosa, e os ideais conservadores de Francisco Campos, se opuseram aos movimentos renovadores, muito embora, ele tenha participado desses movimentos nos anos de 1920: "Editando esses atos de "cima para baixo", por meio de decretos-lei, Francisco Campos mostrava-se muito mais um conservador que um renovador. Ministro conservador, Revolução conservadora: esse dístico sintetiza bem o ordenamento do período em questão" (HILSDORF, 2003, p. 95).

1.4.2 O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova - 1932

A Revolução de 30, a insatisfação dos renovadores e a busca da modernidade, criam o ambiente necessário às mudanças. Segundo Cury (1978), na Conferência Nacional de Educação, em 1931, o Novo Governo solicita um plano educacional condizente com a nova situação, justamente nesse clima, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. O referido Manifesto foi representado por 26 signatários, um grupo para Cury (1978) heterogêneo no tocante às teorias pedagógicas, mas que apesar das diferenças selou um compromisso. Redigido por Fernando de Azevedo, além dos nomes de Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Ghiraldelli Jr refere-se aos três nomes em destaque como os "cardeais do movimento renovador".

> O documento de 1932 toma como ponto de partida a premissa de que a "educação varia sempre em função de uma 'concepção de vida', refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade". Lembrando que cada classe tem suas opiniões particulares sobre a educação, afirma que "um longo olhar sobre o passado", nos permite perceber que o ideal a ser alcançado pela educação varia segundo cada época, sempre "de acordo com a estrutura e as tendências sociais", extraindo sua vitalidade da "própria natureza da realidade social". (GHIRALDELLI JR, 2009, p. 43)

De acordo com Hilsdorf (2003), o *Manifesto* tem bases no pensamento de Comte, Durkheim e Dewey. Além disso, conta Carvalho (2010), que o Manifesto foi fruto da inspiração no movimento europeu: *Liga Internacional pela Educação Nova*, ou seja, a terminologia: "pioneiros", a frase: "a reconstrução educacional do Brasil", foram "emprestados".

Seus expoentes sofreram influências da própria igreja e de nomes importantes da época. Anísio Teixeira teve formação católico-jesuítica, Lima (1978) relata as influências sofridas por Anísio em sua formação: o pai com "deísmo austero, revolucionário e republicano" e, por outro lado, os religiosos da Companhia de Jesus com seu radicalismo.

> No entanto, no caso da atuação de Anísio Teixeira na instrução pública baiana, há uma particularidade que deve ser, ao menos, mencionada. No final de sua administração, e depois da viagem de estudos que fez aos Estados Unidos, alteram-se suas ideias sobre a educação; nesse momento, adota sistematicamente os princípios do ideário escolanovista, de raízes deweyanas. (NAGLE, 2009, p. 275)

Fernando de Azevedo também teve formação jesuítica, quase se sagrou padre, porém sua falta de vocação, fizeram com que ele desistisse dessa possibilidade. Sofreu forte influencia de Karl Marx e Durkheim, como ele próprio relata: “Rigorosamente fiel ao princípio, que impõe distinção fundamental entre ciência e ideologia, eu acabei tornando-me sob a inspiração de Karl Marx, um socialista, e, sob outras influências, – as de Durkheim – sociólogo e um dos fundadores da Sociologia no Brasil” (AZEVEDO, 1971, p. 210). Já Lourenço Filho, teve como bases:

> [...] Claparède e Pieron, dos quais se fez amigo, mostraram-lhe os caminhos da melhor psicologia experimental – o que lhe permitiu libertar essa disciplina, em São Paulo, do lombrosismo primário em que a haviam enclausurado. Dewey, Montessori, Decroly e outros acentuaram-lhe o espírito, onde se esboçavam desde a juventude, as linhas mestras da sua “escola nova”, a cuja edificação iria ele dedicar-se agora com afinco. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (Org.), 1959, p.39)

Os ideais apresentados no Manifesto conjuminaram com os acontecimentos que se seguiram à sua publicação. Universidades foram fundadas, entre elas a Universidade de São Paulo e do Distrito Federal. Além disso, depois da Revolução de 1932, conta Azevedo (1971) que o chefe militar General Valdomiro de Lima, convida-o para o cargo de Diretor-Geral da Instrução Pública em São Paulo. Fundou o Instituto de Educação e foi um dos fundadores da Universidade de São Paulo em 1934. No campo do ensino, teve destaque na reforma radical em São Paulo, através do Código de Educação em 1933.

Ruy Lourenço Filho (2001) relata, em sua cronologia sobre o pai Lourenço Filho, que, em 27 de outubro de 1930, fora nomeado diretor-geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, onde fica até fins de 1931. Em março de 1932, aceitou o convite de Anísio Teixeira e passou a compor a direção do Instituto de Educação do Distrito Federal, permanecendo até 1938. Em 1934, foi eleito presidente da Associação Brasileira de Educação (ABE). E, em 1937, foi nomeado membro do Conselho Nacional de Educação, do qual fez parte até 1961. No ano de 1938, recebeu o convite para organizar e dirigir o INEP, instituto no qual os problemas do ensino eram pesquisados e analisados, permanecendo até 1946.

Anísio Teixeira fora designado para o cargo de diretor da Instrução Pública, no Distrito Federal de 1931 a 1935. Assumiu o lugar de Fernando de Azevedo cuja administração fora empreendedora. Durante a administração educacional, realizada no Distrito Federal, Anísio Teixeira sofreu todo tipo de revés, foi considerado subversivo, ateu, estatizante, um verdadeiro intruso. O quadro encontrado por Anísio era desanimador, oriundo de um

processo histórico que remontava aos séculos passados, não existia uma rede de ensino que atendesse às necessidades da população.

Durante sua gestão, houve uma verdadeira transformação educacional no Distrito Federal, dando continuidade ao trabalho − antes iniciado por Fernando de Azevedo − dessa empreitada também participou Lourenço Filho. Houve grande mobilização no tocante à formação de professores, com Azevedo através de cursos preparatórios de dois anos na Escola Normal, e Anísio focou o Ensino Superior. Além disso, Lima (1978) especifica a instalação de cinco novos laboratórios, duas oficinas destinadas a trabalhos manuais; gabinete de geografia, gabinete de ciências naturais, gabinete de estatística; três salas especiais para desenho e artes aplicadas; dois anfiteatros para aulas teóricas; gabinete médico e dentário; bibliotecas inteiramente renovadas. A biblioteca geral do Instituto que, em 1932, dispunha de pouco mais de 2.000 volumes, em 1935 contava 9.000 obras, selecionadas e providas de catálogo analítico. Essa transformação ocorreu pelas mãos de Anísio e Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, uma atuação inédita.

Com o surgimento do Estado Novo de Getúlio Vargas, as perseguições políticas foram acirradas. Anísio, durante todo o período no qual dirigiu a educação no Distrito Federal, sofreu pressões devido à sua postura frente à educação, posto que, defendia a escola para todos, laicidade e a escola única. A igreja, sua forte oponente, por todas as vias pressionou o governo local. Além disso, existiam suspeitas infundadas de que ele fosse contra o governo e que fizesse parte de uma conspiração. Diante dessa situação, mantém-se afastado da educação por anos, refugia-se no sertão baiano. Durante esse período, trabalha com traduções para a Companhia Editora Nacional, e depois comercia e exporta minérios na Bahia até 1946.

As reformas implantadas, no decorrer da década de 30 e 40, propiciaram mudanças no quadro educacional do Brasil. Porém, como já visto, a raiz do problema continuava presente, faltava muito para que toda a população fosse abarcada.

> O primeiro governo Vargas (1930-45) avançou o processo de montagem de um sistema educacional. Os pioneiros tiveram papel relevante na defesa de um sistema nacional de educação, e o pós-1930 acabou constituindo em um verdadeiro palco de disputa de orientações para a definição dos rumos da educação no país. Os renovadores tiveram suas propostas vencidas, e o período pós-1935, início do autoritarismo que teria no Estado Novo (1937-45) sua manifestação formal, atingiu diretamente Anísio Teixeira. Após a revolta comunista de novembro e a prisão do prefeito do Rio, Pedro Ernesto, sob a acusação de envolvimento com a Aliança Nacional Libertadora (ANL), Anísio é destituído da função de secretário-geral de Educação e Cultura da capital federal. (BOMENY, 2003, p. 45)

A situação brasileira, no tocante à educação, era desconfortável. O percentual de analfabetos era elevado, embora tivéssemos evoluído um pouco em relação às décadas anteriores, ainda tínhamos muito pela frente.

1. 4.3 Movimentações em prol da Constituição de 1934

Segundo Ghiraldelli Jr (2009), em novembro de 1932, foi designada uma comissão, com o propósito de elaboração do anteprojeto de Constituição. Nesse mesmo ano, foi instituída pela ABE, a "Comissão dos 10" − presidida por Anísio Teixeira − cuja meta era a elaboração de um estudo sobre as atribuições dos governos (federal, estadual e municipal) no tocante à educação. Esse estudo deveria ser firmado pela Comissão dos 32 − presidida por Fernando de Azevedo:

> O anteprojeto da ABE, que ficou para a história em texto publicado pela própria entidade em 1934 com o título *O problema educacional e a nova Constituição*, foi assinado por Fernando de Azevedo, representando a Comissão dos 32, com uma justificativa assinada por Anísio Teixeira, representando a "Comissão dos 10". (GHIRALDELLI JR, 2009, p. 73)

Ghiraldelli Jr (2009) explica que o anteprojeto era composto de oito artigos, sendo condensado em relação ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. Segundo o autor, esse anteprojeto, conferia à União a elaboração de um "Plano Nacional de Educação", no qual seria determinado de que forma o ensino público seria mantido e, quanto ao ensino privado, o mesmo seria submetido às regras estabelecidas pela União. "O texto da comissão governamental compôs-se de somente dois artigos [...]" (GHIRALDELLI JR, 2009, p.74), dos oito propostos. Além dos Pioneiros, os Católicos também tinham suas propostas, Saviani (2010) apresenta o programa da Liga Eleitoral Católica (LEC), composto por dez pontos[1], "Incorporação legal do ensino religioso, facultativo nos programas das escolas públicas primárias, secundárias e normais da União, dos estados e dos municípios" (SAVIANI, 2010, p. 264). Hilsdorf (2003) apresenta o resultado no âmbito da educação, da Constituição de 1934, na qual, o resultado seria o atendimento às diversas reivindicações:

[1] Dos quais destaco os de número 3 – referente à educação.

> o ensino religioso (leia-se católico) facultativo;
> a fixação de um percentual mínimo obrigatório de aplicação das verbas públicas ao ensino;
> a descentralização das competências administrativas;
> o sistema de ensino básico (escola elementar) ampliado, integral e com a orientação metodológica da Escola Nova, de acordo com as reivindicações dos liberais, mas nos demais níveis, separado em popular e de elite;
> a ênfase na educação musical, física, moral e cívica, para desenvolvimento dos valores nacionais (leia-se: aqueles representados nas proclamações nacionalistas que vinham dos anos 20). (HILSDORF, 2003, p. 98)

Ghiraldelli Jr (2009) destaca que o resultado final da Constituição de 1934, foi satisfatório se comparado com a Constituição de 1891, além disso, estava garantida a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário e o valor de no mínimo 10% dos impostos para a educação. No entanto, essa Constituição teve vida curta, sendo substituída pela Constituição de 1937, Hilsdorf (2003) aponta que a nova Constituição, elaborada por Francisco Campos, teve como mecanismo o uso do decreto-lei, ou seja, o uso da força da lei. Saviani (2010), em retrospectiva sobre a carreira de Campos relata que, ao longo de sua carreira política, uma de suas metas foi, com o afastamento de Anísio Teixeira em 1935 da Secretaria da Educação do Distrito Federal, o *desmantelamento* da obra de Anísio. Cabendo o mesmo papel a Alceu Amoroso Lima dois anos depois e a Gustavo Capanema em 1939, quando se utilizou do Decreto nº 1063 que extinguia a Universidade do Distrito Federal.

> O primeiro governo Vargas (1930-45) avançou o processo de montagem de um sistema educacional. Os pioneiros tiveram papel relevante na defesa de um sistema nacional de educação, e o pós-1930 acabou se constituindo em um verdadeiro palco de disputa de orientações para a definição dos rumos da educação no país. Os renovadores tiveram suas propostas vencidas, e o período pós-1935, início do autoritarismo que teria no Estado Novo (1937-45) sua manifestação formal, atingiu diretamente Anísio Teixeira. Após a revolta comunista de novembro e a prisão do prefeito do Rio, Pedro Ernesto, sob a acusação de envolvimento com a Aliança Nacional Libertadora (ANL), Anísio é destituído da função se secretário-geral de Educação e Cultura da capital federal. (BOMENY, 2003, p. 44-45)

Além disso, Saviani (2010) cita a importância de Campos, como ideólogo da direita brasileira, cabendo-lhe assim, a elaboração da Constituição de 1937, pela qual, segundo Ghiraldelli Jr. (2009), o Estado isenta-se da responsabilidade pela educação pública e, a gratuidade só seria mantida caso, por ocasião da matrícula, fosse alegado falta de recursos. O mecanismo adotado, no tocante à gratuidade, era o da “caixa escolar”, explica Ghiraldelli (2009), ou seja, os mais ricos subsidiavam os mais pobres com um donativo obrigatório. A Constituição de 1937 isenta a responsabilidade do Estado em relação à educação, transfere essa tarefa para a iniciativa privada, “[...] preferiu antes a fórmula suave de tratar o problema,

proclamando a liberdade da iniciativa individual e de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares" (ROMANELLI, 1978, p.152).

1.4.4 Reforma de Capanema

Além das mudanças empreendidas por alguns dos pioneiros do Manifesto de 32, as Leis Orgânicas, instituídas na Reforma de Capanema, no período de (1937-1945) que compreende o Estado Novo de Vargas, merecem destaque. Com a instauração do Estado Novo, o avanço proposto pelos Pioneiros da Educação Nova, como diria Romanelli (1978), passa a hibernar. O governo de Getúlio Vargas utiliza a máxima das ditaduras, ou seja, ditatorial e centralizador. Para Bomeny (2003), a atuação de Gustavo Capanema, tornou esse momento paradoxal: por um lado, a ditadura e seus efeitos; por outro, algumas mudanças que embora fossem elitistas, tiveram importância para a educação. Bomeny (2003) considera a atuação do ministério Capanema importante no contexto da história da educação, medidas há muito esperadas foram colocadas em prática na sua gestão, ficando para depois, após sua saída do Ministério, em 1946, "[...] as legislações sobre o ensino primário e o ensino normal, ou seja, as duas pontas do segmento da educação básica: alunos e professores" (BOMENY, 2003, p.52). Além disso, como diz Bomeny (2001), uma verdadeira ***constelação*** compunha a equipe que assessorava Capanema, um conjunto de intelectos notáveis pelas ideias e atuação na educação e cultura desse país.

> Tratar a educação no Estado Novo é desafiante em vários sentidos. Reformas substanciais foram implementadas no ministério Gustavo Capanema, que teve sua vigência no período de 1934 a 1945, ou seja, desde antes do Estado Novo (1937) até o momento da redemocratização do país. Essa continuidade no Ministério da Educação é, por si só, uma particularidade que merece registro. O Brasil não foge à tradição latino-americana de instabilidade nas gestões ministeriais e desprestígio nas nomeações dos titulares da pasta educacional. Capanema não apenas se manteve ao longo de 11 anos à frente do Ministério da Educação e Saúde, o nome à época, como agregou em torno de si uma linhagem de homens ilustres nos campos da educação, da cultura e das artes, deixando-nos a responsabilidade de avaliar as políticas e projetos ali implementados, a despeito das estrelas de primeira grandeza que compunham a constelação do poder ministerial. Afinal, a formulação das políticas cultural e educacional para o Brasil contou com a atuação nem sempre simétrica, mas inequivocamente ativa, de intelectuais como Mário de Andrade, Carlos Drummond de Andrade, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Rodrigo Mello Franco, Alceu Amoroso Lima (mais tarde Tristão de Ataíde) e até Villa-Lobos, Jorge de Lima, Manoel Bandeira... Foi o ministério dos modernistas, dos Pioneiros da Escola Nova, de músicos e poetas. Mas foi também o ministério que perseguiu os comunistas, que fechou a Universidade do Distrito Federal (UDF), de vida ativa e curta, expressão dos setores liberais da intelectualidade do Rio de Janeiro (1935-39).

> Foi, ainda, o ministério que apoiou a política nacionalizante de repressão às escolas dos núcleos estrangeiros existentes no Brasil (BOMENY, 1999, p. 129).

O Estado Novo via na educação a possibilidade de promover seus valores "[...] atribuídos à família, à religião, à pátria e ao trabalho – que já circulavam desde os anos 20 – para serem aceitos nacionalmente, por **toda** a sociedade, como bases de uma nação moderna" (HILSDORF, 2003, p. 99, grifo da autora). Além disso, Oliveira (1990) coloca em pauta a questão do nacionalismo, sendo o regime "novo" e "nacional", pela primeira vez desde a Proclamação da República, o país adquire traços verdadeiramente nacionais, por ser um regime ditatorial, ocorre a recusa pelos padrões internacionais: "O moderno e o tradicional estão assim imbricados no princípio doutrinário que organiza o sistema político do país" (OLIVEIRA, 1990, p.194). Dessa forma, a cultura se torna essencial, e o Estado Novo "[...] constitui o modelo mais bem estruturado de relações entre a cultura e a política na história republicana" (OLIVEIRA, 1990, p.198). Essa *constelação* composta por intelectuais, cujas correntes ideológicas são distintas, propicia a socialização das ideias num ambiente totalmente adverso.

Apesar de toda a efervescência cultural, os Decretos-lei continuam presentes, reformas são implantadas pelo Ministro Gustavo Capanema utilizando-se dessa ferramenta. O movimento renovador, como disse Romanelli (1978), passa a hibernar, se esvazia, mantendo-se ativos e na luta, apenas alguns de seus representantes. Esses decretos não abarcavam todas as necessidades da educação, foram promulgados entre 1942 e 1946, com o nome de Leis Orgânicas.

> a) Decreto- lei 4073, de 30 de janeiro de 1942:
> − Lei Orgânica do Ensino Industrial;
> b) Decreto- lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942:
> − Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial;
> c) Decreto- lei 4.244, de 09 de abril de 1942:
> − Lei Orgânica do Ensino Secundário;
> d) Decreto- lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943;
> Lei Orgânica do Ensino Comercial.
> (ROMANELLI, 1978, p. 154)

Essas leis e as que se seguiram, à queda de Vargas, compuseram o ensino primário e médio no Brasil. Romanelli ressalta que acentuaram o que já existia, ou seja, a estratificação promovida pela elite. A oferta do ensino profissionalizante inflexível, a julgar pela impossibilidade de mudança de ramo por ocasião do ingresso no curso superior, ou mesmo no decorrer desses cursos, o aluno seria obrigado a recomeçar noutro ramo sem reaproveitamento de matérias. Além disso, a autora dá destaque ao ensino secundário, no qual, prevalece "[...] a

velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático" (ROMANELLI, 1978, p. 157). Bomeny (2003) também faz alusão à Reforma do Ensino Secundário de 1942, destacando que estava voltada para as elites, tendo orientação clássica humanista, enquanto, a formação profissional e técnica cabiam aos menos abastados. Para Aranha (2006), embora existisse a oferta do ensino voltado para a qualificação profissional, o número não abarcava a população de trabalhadores, os *treinamentos* desses funcionários acabavam nas mãos dos empregadores, uma vez que não existia escola para todos, além disso, em São Paulo "[...] entre 1951 e 1953 o número de trabalhadores cresceu 50%, enquanto o número de trabalhadores qualificados, em apenas 5%". (ARANHA, 2006, p. 311)

Para Saviani (2010), no período de 1932-47, registrou-se um equilíbrio entre o ensino tradicional representado pelos católicos e o ensino renovador dos Pioneiros da Educação. Apesar dos desfechos por parte dos católicos contra os escolanovistas, ou das perseguições impedindo que fossem assumidos cargos na área de educação. Ainda assim, o autor considera que houve harmonia e equilíbrio envolvendo progresso e vanguarda no âmbito da educação.

1.4.5 A Constituição de 1946 e o anteprojeto da LDB

Romanelli (1978) aponta que, por ocasião da Constituição de 1946, foi dada importância à educação, assim sendo, no tocante à educação foi estabelecido:

> "Art. 166: A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana."
>
> "Art. 167: O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem."
> "Art. 168: A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:
> I – o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;
> II – o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;
> III – as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalharem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para seus servidores e os filhos destes;
> IV – as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem para seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores." (ROMANELLI, 1978, p. 170)

A nova Constituição, segundo Romanelli (1978), estava mais próxima da Constituição de 1934 e, portanto, mais próxima dos ideais dos Pioneiros da Educação Nova. A autora acrescenta que, a Constituição de 1946, tinha seus preceitos na ideologia liberal-democrática,

porém, seus princípios diferiam do liberalismo dos séculos XVIII e XIX, tratando de assegurar, "[...] direitos e garantias individuais inalienáveis, estavam visivelmente impregnados do espírito democrático tão próprio das reivindicações sociais do século em que vivemos" (ROMANELLI, 1978, p. 171). Esse contexto propiciou o reinício das lutas ideológicas até então latentes. Entre tantos artigos, Saviani (2010) destaca o artigo 174, o qual determinava que fosse de competência do Estado, legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Atento às determinações desse artigo, o Ministro da Educação, Clemente Mariani, nomeou uma comissão de educadores, com o propósito de elaborar um projeto de reforma do ensino. Era o anteprojeto da LDB. Os trabalhos, segundo Saviani (2010), foram presididos por Lourenço Filho, além da colaboração de nomes expressivos da educação: Almeida Júnior, Carneiro Leão, Teixeira de Freitas, Celso Kelly, Lobo Bethlem, Alceu Amoroso Lima, Arthur Filho, Joaquim Faria Goes, Maria Junqueira Schmidt, Pedro Calmon, Cesário de Andrade, Mário Paulo de Brito, Pe. Leonel Franca, Levi Fernandes Carneiro, além das colaborações de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.

Romanelli (1978) apresenta as propostas do anteprojeto (LDB) Lei de Diretrizes e Bases, produzido pela comissão do Ministro Mariani:

Na Educação:

- Obrigatoriedade e gratuidade da escola pública em seus vários níveis;
- Condições para a vigência dos princípios de liberdade e solidariedade humana; (Princípios democráticos)

Na Administração:

- Constituição do Conselho Nacional de Educação;
- Criação de um sistema federal de educação, com administração e organização por conta dos estados;
- Exame na conclusão de cursos;
- Autonomia administrativa, didática e financeira das Universidades;
- Provimento de cargo de magistério feito por meio de concursos de provas e títulos;
- Fiscalização das escolas privadas;
- Criação do Colégio Universitário, destinado ao preparo dos candidatos aos cursos superiores.

Saviani (2010) analisa a repercussão causada pelo anteprojeto, quando da exposição dos motivos para a efetivação do mesmo pelo então Ministro da Educação Clemente Mariani.

Um dos pontos que suscitou controvérsias foi o teor político antigetulista, implícito na proposta. Ou seja, segundo Saviani (2010), existia uma aliança conservadora com perspectivas modernizadoras. No entanto, para o autor, o líder da Câmara Gustavo Capanema, considerava o anteprojeto uma manobra política, fato que demonstrava a ausência de intenções pedagógicas. Nesse ínterim, foram muitos os percalços até que se chegasse a um resultado. "[...] por suscitar questões que os políticos da época não souberam resolver, esse anteprojeto acabou morrendo, para ser, depois substituído, na ordem do dia das discussões, por outro substitutivo proposto pelo deputado Carlos Lacerda [...]" (ROMANELLI, 1978, p. 174). Essa substituição, para Romanelli (1978), envolvia um ponto polêmico e delicado, no tocante à liberdade de ensino.

Romanelli (1978) observa que, houve dois períodos em torno dessa reforma de ensino: o primeiro ia de 1948 a 1958, o segundo de 1958 a 1961, tempo esse referente à votação da lei. No primeiro momento, em 1948, após a recusa do deputado Capanema, o projeto foi arquivado. Em 1951, por solicitação da Câmara dos Deputados, o projeto é retomado e constatou-se que o mesmo fora extraviado. Na sequência, relata a autora, com a colaboração de diversas subcomissões, ocorreu a sua reformulação, no entanto, a ABE elaborou outro projeto. Após os debates promovidos pela Comissão de Educação e cultura, acrescenta, em 1955, um substitutivo apresentado pelo Deputado Carlos Lacerda, em 1956 o documento continha um total de 14 documentos. Romanelli (1978) aponta que, havia um impasse no tocante à centralização ou não da organização dos sistemas de ensino.

> As primeiras divergências surgiram com a crítica dos escolanovistas à descentralização do ensino. Porém, o auge do acirramento dos ânimos ocorreu quando o deputado Carlos Lacerda, político de discurso inflamado e representante dos interesses conservadores, deslocou a discussão para o aspecto da 'liberdade de ensino'. Em 1959, Lacerda apresentou um substitutivo defendendo a iniciativa privada, por considerar competência do Estado o suprimento de recursos técnicos e financeiros e a igualdade de condições das escolas oficiais e particulares. (ARANHA, 2006, p. 310)

Hilsdorf (2003) atenta para o fato de que essa questão da centralização versus descentralização, tinha o propósito de desviar a atenção de um problema crucial sob a ótica da educação: a democratização do ensino num contexto de 50 % de analfabetos no país. Além disso, Ghiraldelli Jr (2009) ressalta que, no campo educacional, o Governo Vargas não obteve sucesso, tendo em vista, "[...] o contraste entre a política social verbalizada pela oratória oficial – que acenava para com a instalação de um estado do bem-estar social e, portanto, com a distribuição da educação para os setores economicamente menos privilegiados – e o resultado de sua política social efetiva" (GHIRALDELLI JR, 2009, p. 102). O autor

acrescenta que Juscelino promoveu a educação para o trabalho, ou seja, em conformidade com seu plano de metas, o crescimento do país, a industrialização, assim sendo, até o primário teria como norte a educação voltada para a profissão. "O espírito do desenvolvimento inverteu o papel do ensino público, colocando a escola sob os desígnios diretos do mercado de trabalho" (GHIRALDELLI JR, 2009, p. 103). Dessa forma, mais uma vez deparamo-nos com a escola excludente, na qual, os mais abastados estudam assuntos voltados ao intelecto e as massas ficam com os cursos técnicos.

É justamente, nesse clima, que o segundo manifesto, "Mais uma vez convocados", foi escrito. Embora a LDB aprovada em 1961 estivesse distante dos ideais propostos pelos Pioneiros.

> Os resultados podem ser classificados em duas ordens: os relacionados com o produto final obtido com a promulgação da lei, os quais, a nosso ver, foram negativos para a evolução do sistema educacional brasileiro, e os relacionados com a própria luta, em si mesma, a que antecedeu a promulgação da lei. Esses resultados, sim, foram altamente positivos, pois revelaram, entre outros aspectos, da parte dos educadores da velha geração de 30, agora acompanhados pelos da nova geração, uma disposição firme para a continuação da luta iniciada duas décadas antes, mas interrompida durante o intervalo ditatorial. A consciência aprofundada e amadurecida dos problemas relativos à nossa realidade educacional agora mobilizavam um contingente muito mais significativo do que aquele com que tinham contado "os pioneiros". Participavam também da luta estudantes, operários e intelectuais. (ROMANELLI, 1978, p. 172)

1.5 Ideário da primeira metade do século XX no Brasil

O conjunto das ideias políticas, sociais, econômicas, culturais, filosóficas de uma sociedade é fundamental na composição de seu perfil. A análise crítica dos acontecimentos dessa sociedade só é possível a partir do conhecimento das ideologias que marcam sua trajetória. Assim sendo, o período proposto abrange a metade do século XX, do seu início até os anos 1950. Justamente o período no qual estão inseridos os dois manifestos, de 1932 e 1959.

Para Cury (1978), as classes dominantes elaboram discursos com base na representação do real, deve haver harmonia e unidade, ou seja, as contradições no tocante às relações sociais são camufladas, uma vez que essa medida visa assegurar a unidade ideológica, impedindo a consciência dos dominados. Acrescenta que o ser humano além de criar e recriar a realidade, também vai representá-la. "A possibilidade e a realidade do

discurso humano sobre sua ação concreta abre a possibilidade de querer identificar aquilo que é com aquilo que se discursa sobre o que é" (CURY, 1978, p. 2). Para o autor, o grau de divisão do trabalho mais o acesso ao excedente econômico resultam num "empreendimento social", no qual existirão dominadores e dominados. Havendo assim, conflito nos lugares sociais ocupados pelos homens e consequentemente nos seus discursos. Segundo Japiassú e Marcondes:

> O termo "ideologia" é amplamente utilizado, sobretudo por influência do pensamento de Marx, na filosofia e nas ciências humanas e sociais em geral, significando o processo de racionalização — um autêntico mecanismo de defesa — dos interesses de uma classe ou grupo dominante. Tem por objetivo justificar o domínio exercido e manter coesa a sociedade, apresentando o real como homogêneo, a sociedade como indivisa, permitindo com isso evitar os conflitos e exercer a dominação (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 99).

Segundo Cury (1978), no início do século XX, após a Primeira Grande Guerra, verifica-se uma alteração sociocultural no Brasil. A cultura cafeeira tem sua sociedade agrária enfraquecida. A sociedade, até então, não era totalmente capitalista. Com a guerra, países periféricos, como o Brasil, precisaram aumentar sua produção de bens de consumo leve. Para Cury (1978), somado a isso, problemas internos relacionados à alta da produção cafeeira, bem como o descontentamento com o poder em vigor, levam a uma reformulação estrutural-social. O início do século teve, como pano de fundo, greves operárias e as rebeliões militares. Podemos ainda citar a fundação do Partido Comunista, a Semana de Arte Moderna, a reorganização da Igreja Católica e a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) (CURY, 1978, p. 6).

Para Cury (1978), um processo paulatino promoveu mudanças estruturais no Brasil. No mundo, acontecimentos ligados às transformações socialistas abalaram países da Europa e os Estados Unidos. A insatisfação por parte das massas promoveu a transformação capitalista. Tais governos não tencionavam perder seus privilégios, porém foram obrigados a conceder reformas, "[...] intervindo nos processos econômicos e nas relações sociais, de modo a prevenir-se contra ideologias socialistas, vitoriosas na URSS" (CURY, 1978, p.7). No Brasil, pressões vindas dos setores não cafeeiros, das camadas médias urbanas e setores industriais, bem como das massas operárias, sobre os agroexportadores, promoveram alterações sociopolíticas. Aspirações de cunho liberal democrático faziam parte dos grupos dominantes, no entanto, sem a devida participação política. Nesse contexto, os tenentistas propunham uma participação ativa da sociedade e maior intervenção do Estado. Foi justamente esse cenário que fomentou a Revolução de 1930, possibilitando a renovação política e promovendo a

ascensão da elite industrial. Face aos diversos interesses em jogo, como diria Cury (1978), um "'condomínio de poder'(oligarquia regional, dissidências paulistas, camadas médias, tenentes, burguesia industrializante e mesmo oligarcas depostos)" (CURY, 1978, p. 8), a classe dominante entra em crise, abrindo espaço para o Estado, que ganha força e assume como representante dessa classe. O período, que se segue, é marcado pelas ditaduras que garantem a hegemonia americana, cuja meta é a garantia do capitalismo. No entanto, as camadas médias e as massas não recebem essas mudanças com satisfação.

No tocante ao ideário da República Velha, Nagle (2009) destaca as correntes: socialismo, anarquismo e maximalismo; nacionalismo; catolicismo; tenentismo; modernismo e integralismo (antecedentes). Ghiraldelli Jr (2009) divide o ideário, na década de 1930, em quatro grandes conjuntos: Liberal, Católico, Integralista e Comunista. Cury (1978) dá destaque à ideologia Católica, à ideologia dos Pioneiros da Escola Nova e do Estado. Darei destaque aos católicos e aos renovadores, embora diversas correntes ideológicas compusessem a primeira metade do século XX no Brasil, no tocante à educação, esses dois ideários representam diretamente os desejos e aspirações desse período.

1.5.1 O Catolicismo

Para Cury (1978), a ideologia católica apregoava que o mundo estava em crise, o seu início remontava à Idade Média e os períodos posteriores. O motivo principal era de ordem moral, esse afastamento teve início no antropocentrismo, no qual os valores espirituais foram extintos. No decorrer dos séculos, o homem passou por transformações. O autor apresenta, século a século, as correntes filosóficas responsáveis pela transformação do pensamento, pelas quais houve o afastamento de Deus e o fim do espiritualismo. "Esta deificação do homem e da natureza, sem o concurso de Deus, vai conduzindo o próprio homem e a sociedade a um suicídio mortal, cujo ápice seria o Comunismo". (CURY, 1978, p. 29)

Para a Igreja, o mesmo ocorria com o Brasil. Segundo Nagle (2009), com a República, o regalismo chega ao fim, a sociedade religiosa se desvincula da sociedade civil. O autor acrescenta que, nas duas primeiras décadas do século XX, houve tranquilidade nos meios católicos brasileiros e o "chamamento geral" ocorreu na terceira década. Porém, já nos anos de 1920, sob a liderança de D. Sebastião Leme, arcebispo de Olinda, além do apoio de intelectuais católicos, surge a Revista *A Ordem*, além da criação do Centro D. Vital e da Confederação Católica. Cury (1978) ressalta que, para os católicos, o verdadeiro afastamento

da fé cristã vinha de longe, ou seja, desde a Proclamação da República, calcada nos princípios positivistas e maçônicos, alheios à Igreja. Nos anos de 1930, “A intelectualidade católica insiste que esta situação caótica, fruto do laicismo apóstata da Velha República, mostrou o fracasso da civilização burguesa que se consumou na Revolução de 1930, onde estavam presentes as mais diferentes correntes”. (CURY, 1978, p. 39) No tocante à educação, Ghiraldelli Jr (2009) aponta que a Igreja Católica viu nas vias políticas a possibilidade de modificar sua participação na educação, ou seja, com participação ativa na Assembleia Nacional Constituinte, uma vez que, na Constituição de 1891 perdera seu vínculo com o Estado. Destaca também que, embora houvesse adeptos da Escola Nova no meio católico, entre eles Jônathas Serrano e Everardo Backheuser, a Igreja se contrapunha ao pragmatismo de Dewey e aos Pioneiros da Escola Nova. Para o autor, os intelectuais católicos seguiam o tomismo, ou como ele próprio ressalta: o neotomismo.

> Sistema filosófico de Santo Tomás de Aquino e de seus seguidores, sobretudo sua proposta de conciliar os dogmas do cristianismo com a filosofia de Aristóteles. O tomismo foi uma das mais importantes correntes do pensamento escolástico do final do período medieval (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 184).

Ghiraldelli Jr (2009) acrescenta que os católicos receavam a “pedagogia proletária”, no entanto, houve uma adaptação pela construção do escolanovismo católico, posteriormente anunciada no prefácio, feito por Amoroso Lima, para o livro *Tratado de Pedagogia* do monsenhor Pedro Anísio. “Exaltou o texto de Pedro Anísio que estaria recuperando o que havia ‘de bom nesse método de atividade pedagógica, que é o segredo de toda educação fecunda”(GHIRALDELLI JR, 2009, p. 62). A Associação Brasileira de educação (ABE) foi palco de confrontos ideológicos, já nos anos 1920, embora criada com o intuito de promover ideias renovadoras no tocante à educação, duas correntes a compunham: reformadores e católicos, “[...] e a do grupo chefiado pelos católicos, que viam na interferência do Estado um perigo de monopólio e na laicidade e coeducação, uma afronta aos princípios da educação católica” (ROMANELLI, 1978, p. 130). Além disso, Hilsdorf (2003) também ressalta a análise de Marta Carvalho, divergindo quanto à despolitização da ABE, indicando as atividades políticas em prol da modernização nacional, além da identificação de diversos profissionais católicos que compunham essa associação, conclui que, na ABE, a participação dos Pioneiros responsáveis pelo manifesto foi marginal, cabendo aos católicos o maior destaque.

Os católicos, segundo Cury (1978), consideravam que a restauração da Igreja seria possível pela efetivação dos princípios da Tradição, da Escolástica e do Magistério. A tradição, no tocante aos princípios fundamentais do cristianismo; a escolástica, valendo-se dos princípios do tomismo; e o Magistério, garantindo a autoridade. A solução para a crise está nesses três princípios. Para o autor, a aplicação desse ideário garantiria o restabelecimento da Igreja, colocando fim aos percalços provocados pela falta de fé. “Tal objetivo é possível e concretizável, enquanto os leigos, além do apoio da família e da paróquia, encontrarem estes princípios ensinados nas escolas primárias e secundárias, particulares e públicas” (CURY, 1978, p. 42).

Segundo Cury (1978), o papel da educação era importante e fundamental para os católicos. A educação representava o caminho pelo qual a fé seria resgatada, ou seja, “Sem ela não haverá restauração e os espíritos continuarão descrentes e agnósticos. A condição “sine qua” da restauração é a presença de Deus na escola” (CURY, 1978, p. 54).

1.5.2 Os reformadores - Pioneiros da Escola Nova

O momento envolvia o compromisso entre diversas versões ideológicas presentes entre os Pioneiros da Educação. A versão ideológica dos educadores profissionais tinha sua atenção concentrada no fenômeno educativo, o exame da situação do mundo e dos pressupostos antropológico-filosóficos. Da mesma forma que a Igreja Católica, os Pioneiros também concordavam que o mundo estava em crise. Em crise por causa das transformações a partir do avanço científico-tecnológico. Uma transição mundial, envolvendo mudanças materiais, morais sob as influências da ciência, cuja experimentação transformou a vida material, social e moral.

> Ordem e progresso, no início do século XX, superaram a aspiração democrática. Foram entendidos como etapas anteriores necessárias a uma discussão da democracia em termos mais confiáveis. As noções de progresso e democracia não caminharam necessariamente juntas. A ciência poderia trazer a chave, e através dela, seriam mais previsíveis e bem sustentadas as noções de racionalidade de procedimentos, de criação de sistemas nacionais nas áreas de política social- saúde, educação, cultura, patrimônio, relações de trabalho, previdência. Assim, a crença na intervenção do Estado e a fé nos progressos da ciência sedimentaram o projeto intelectual de parte significativa da geração do pós-1930 no Brasil. Num trecho da carta que remeteu a Monteiro Lobato, Anísio Teixeira, intelectual indiscutivelmente associado à democracia e à liberdade, enfatizou: "Estamos em cheio na atmosfera que devia dominar a Europa em 1848. À busca ainda de liberdades políticas e liberdades civis! Quando veremos que o problema da organização, e não o problema político, é o que realmente importa? Preparem-se os homens. Criem-se os técnicos.

> Eles organizarão. Da organização virá a riqueza. E tudo mais, política sã, liberdades etc., etc., virá de acréscimo" (BOMENY, 2001, p. 20).

Para Cury (1978), as transformações advindas da idade Moderna, o maior conhecimento científico, o empirismo, racionalismo, positivismo alteraram a consciência do homem. Essas mudanças criaram novas perspectivas, em face dos avanços alcançados. Ou seja, maior acesso às conquistas materiais, porém, resultando no aumento do ceticismo, inquietação interior e desestrutura social. Desalicerçado, o homem comprometeu sua vida espiritual. Diante desse quadro, as mudanças foram necessárias, o autor faz citações do manifesto de 1932, no qual, constam passagens explicando esse processo. Conclui que, a educação, nesse contexto, também foi atingida, a responsabilidade pelas mudanças sociais não era dela, apenas refletiu o que ocorria com a sociedade. “Ela se ajusta às necessidades destas transformações, canalizando-as para os novos fins. Deve ela transformar-se no instrumento consciente do aperfeiçoamento social inteligente das novas gerações.” (CURY, 1978, p. 68)

> O movimento renovador absorveu muito dos modelos externos. De fato, as inspirações se mesclaram na plataforma do movimento. Da França, os pioneiros retiveram a convicção de que era preciso criar um sistema nacional de educação sob a liderança e condução do Estado. Dos Estados Unidos, mantiveram o exemplo da extensão democrática com a propagação de uma escola pública, laica e gratuita. Mantiveram também a crença de que pela ciência se construiria educação de qualidade. A mescla desses dois modelos nas variantes apontadas – ênfase no sistema, no papel do Estado, na ciência e na reestruturação da sociedade pela educação – aproximou um leque amplo de intelectuais de orientações ideológicas muito distintas que estiveram às voltas com o empreendimento do pós-1930 (BOMENY, 2003, p. 45).

No tocante às mudanças, Cury (1978) destaca que a educação não é regida por *valores absolutos*, que as mudanças são refletidas nos ideais educacionais. O pensamento humano processou mudanças, o desenvolvimento das ciências transformou a economia e a sociedade, em consequência, a escola. A educação foi direcionada para a nova realidade do pensamento moderno, com base na realidade social, fundamentada na ciência e na filosofia. Para tanto, essa renovação necessitava de subsídios, um deles estava na formação dos professores para essa nova realidade, criando-se meios para que se atingissem os novos fins. Cury (1978) menciona que, no caso do Brasil, pelo fato de ser um país jovem, de território amplo, possuía baixa concentração coletiva, dificultando, assim, a comunição entre os núcleos sociais, as trocas econômicas e o intercâmbio moral. Esse quadro contribuiu com o individualismo dos grupos dirigentes, aumentando as distancias entre ricos e pobres, além de dificultar o surgimento das camadas médias. A instabilidade brasileira foi a somatória desses fatores,

“Mais grave que tudo, foi a *ausência de um aparelho cultural* capaz de determinar uma consciência mais nítida da realidade brasileira 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”. (CURY, 1978, p. 71)

Segundo Cury (1978), a salvação para os Pioneiros estava no humanismo científico-tecnológico, ou seja, o homem adaptado às mudanças promovidas pelas máquinas, pelas invenções. Desse quadro, para o autor, também fazia parte a antropologia, na qual prevalece a linguagem científica e sociológica.

> Neste sentido o homem é mais descrito do que definido. E assim, *o homem só existe enquanto ser social*. Indivíduo e sociedade não são termos contraditórios, mas termos que se explicam um pelo outro. Nada há no homem-isolado que tenha nele seu princípio e seu termo. Por isso mesmo as faculdades humanas não existem em si mesmas, senão em função do *meio social* em que possam ser aplicadas e exercidas. Da mesma forma, os ideais morais não podem ser deduzidos fora das relações sociais, próprias de uma sociedade. (CURY, 1978, p. 76)

O papel da educação, para os Pioneiros, segundo Cury (1978), é integrador e promove a adaptação das gerações às novas situações existentes no âmbito social. Para o Brasil, os ideais renovadores assumirão o papel de um “músculo central da estrutura política e social da nação” (CURY, 1978, p. 81), tendo como local privilegiado a escola. Ou seja, o autor cita Fernando de Azevedo, quando destaca a escola, indo além da renovação escolar propriamente dita, dando à escola papel de destaque no tocante à tarefa social e nacional. Para tanto, o autor conclui que os pioneiros consideram uma das máximas, os princípios filosóficos que regem a educação; nesse contexto, o problema da educação não deve ser reduzido apenas à questão técnica, mas sim, como um problema filosófico. “Os princípios filosóficos investigam os valores mentais e morais mais amplos que podem e devem existir na vida social” (CURY, 1978, p. 82).

CAPÍTULO 2: OS MANIFESTOS DE 1932 E 1959

2.1 Os Signatários do Manifesto de 1932

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova contou com a participação de vinte e seis signatários. Entre eles figuraram nomes expressivos da intelectualidade brasileira. O Manifesto foi encabeçado pelos "cardeais da educação", Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. Tidos como *especialistas, técnicos em educação*. Além deles, nomes importantes como o de Sampaio Dória, Afrânio Peixoto, Cecília Meireles, Venâncio Filho, Frota Pessoa, Paschoal Leme, entre tantos. A tabela abaixo, além do nome dos participantes, especifica a profissão e a data de nascimento e morte. Entre eles, muitos eram educadores, num total de pelo menos dezessete com dedicação total ao ensino, os demais eram advogados, médicos, jornalistas, escritores e políticos. Além disso, a coluna, Manifesto de 1959, especifica a participação ou não no referido manifesto. Ou seja, a repetição do nome implica na participação, do contrário, conta a informação: *não participou* ou *falecido*. A intenção foi destacar os que continuaram com o propósito do primeiro manifesto, caso contrário, ou morreram ou por algum motivo desistiram.

Saviani (2010) destaca que nove entre os signatários eram colaboradores de Anísio Teixeira, quando de sua atuação no Distrito Federal. O autor situa o leitor, apresentando pela ordem de assinatura do Manifesto cada signatário. Ghiraldelli (2009), também apresenta alguns signatários, destacando funções exercidas no âmbito da educação.

> Pode-se dizer que o traço comum entre a maioria dos signatários do *Manifesto* era o fato de exercerem função ligada ao magistério. Foram diretores da Instrução Pública do Ensino, além de Sampaio Dória (São Paulo), Fernando de Azevedo (DF), Lourenço Filho (São Paulo) e Anísio Teixeira (Bahia), também Afrânio Peixoto (DF) e Mário Casassanta (Minas Gerais). Os demais tinham, ou naquele momento ou anteriormente, atividades ligadas ao ensino em Escolas Normais, Colégio D. Pedro II ou ensino superior. As tendências políticas variavam: Paschoal Leme, Roldão Lopes de Barros e Hermes Lima tinham aproximações com tendências socialistas, segundo alguns autores. A maioria, porém, mostrava-se identificada às idéias propostas pelo liberalismo. (MATE, p.2)

A tabela a seguir apresenta em ordem alfabética, os signatários do Manifesto de 1932.

Tabela 3 – Relação dos Signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova 1932.

Nome	Manifesto de 1959	Profissão	Nascimento e Morte
A. de Sampaio Doria	Não participou	Educador	1923-1964
A. Ferreira de Almeida Jr.	Não participou	Educador	1892-1971
Afranio Peixoto	Falecido	Educador	1876-1947
Anisio Spinola Teixeira	Anísio Spínola Teixeira	Educador	1900-1971
Armanda Álvaro Alberto	Armanda Álvaro Alberto	Educadora	1892-1974
Attilio Vivacqua	Não participou	Educador	1894-1961
Carlos Delgado de Carvalho	Carlos Delgado de Carvalho	Educador	1884-1980
Carlos Roldão Lopes de Barros	Falecido	Jornalista/educador	1884-1951
Cecília Meirelles	Cecília Meirelles	Professora/escritora/jornalista	1901-1964
Edgar Sussekind de Mendonça	Falecido	Educador	1896-1958
Fernando de Azevedo	Fernando de Azevedo	Educador	1894-1974
Francisco Venâncio Filho	Falecido	Educador	1894-1946
Hermes Lima	Hermes Lima	Educador	1902-1978
J. G. Frota Pessôa	Falecido	Advogado/ Jornalista	1875-1951
José Paranhos Fontenelle	--	Médico	--
Julio de Mesquita Filho	Júlio Mesquita Filho	Jornalista	1892-1969
M. Bergstrom Lourenço Filho	Não participou	Educador	1897-1970
Mario Casasanta	Mário Casassanta	Educador	1898-1963
Nobrega da Cunha	Nóbrega da Cunha	Jornalista	1897-1974
Noemy M. da Silveira	Não participou	Educadora/psicóloga	1902-1988
Paschoal Lemme	Paschoal Lemme	Educador	1904-1997
Paulo Maranhão	Paulo Maranhão	Educador/Jornalista/deputado	1872-1966
Raul Briquet	Falecido	Médico/educador	1887-1953
Raul Gomes	Raul Rodrigues Gomes	Diretor de escola/inspetor escolar	1889-1975
Roquette Pinto	Falecido	Diretor/educador do Museu Nacional	1884-1954
Sezefredo Garcia de Rezende	Não participou	Educador/diretor da Imprensa	1897-1978

Fontes consultadas: Constam em Referências Bibliográficas: Signatários dados biográficos.

2.2 Os Signatários do Manifesto de 1959

Passados vinte e sete anos do primeiro Manifesto, novamente a intelectualidade brasileira vem a público. Dessa vez o número de signatários é mais expressivo, são quase duzentos participantes. Entre eles, doze signatários do Manifesto de 1932.

As bibliografias não dão destaque individual aos signatários do segundo manifesto. No tocante ao Manifesto de 1932, alguns autores fazem referência aos signatários, esmiuçando a trajetória por eles percorrida. No nosso caso, a busca por informações nem sempre alcançou êxito, são dezenas de signatários, que embora importantes, tornaram-se difíceis de referenciar. Apesar dessa dificuldade, foi possível levantar os dados de muitos deles, pelo menos dois terços foram mencionados. Arquivos com verbetes, como o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), da Fundação Getúlio Vargas, ou mesmo, o Centro de Documentação do Pensamento Brasileiro (CDPB), bem como, o Glossário do História e Sociedade no Brasil (HISTEDBR) da Unicamp. Além de outros arquivos, referenciados na bibliografia dessa dissertação, incluindo em alguns casos, o próprio Diário Oficial da União indicava o cargo ocupado pelo signatário, na rede de ensino.

Grande parte dos signatários, assim como no Manifesto de 1932, eram educadores, entre eles muitos sociólogos, antropólogos, médicos, cientistas, físicos, estudiosos de renome internacional, cuja preocupação com a educação era patente. Muitos enfrentaram a repressão, as perseguições políticas, inclusive o exílio. Ghiraldelli (2009) dá ênfase ao fato de que o documento foi subsidiado por intelectuais de diversas correntes de pensamento, liberais, progressistas, socialistas, comunistas, nacionalistas, e que personalidades expressivas dessas correntes estavam presentes, nomes como o de Caio Prado Júnior e de Nelson Werneck Sodré representavam a esquerda, Florestan Fernandes e Fernando de Azevedo a sociologia e, Miguel Reale a ala conservadora.

Outra questão interessante foi a participação de inúmeros cientistas no Manifesto de 1959. Cabe lembrar que segundo Gouvêa (2009), Anísio Teixeira foi perseguido pela Igreja, em 1958, situação na qual foi solicitada sua demissão do INEP. O autor esclarece que nessa época houve grande mobilização a favor de Anísio. Saviani (2010) fala sobre a pressão da Igreja, situação na qual Anísio sofreu ataques e fora acusado de comunista, o pragmatismo de Dewey era associado ao marxismo, sua defesa por “escola única, universal e gratuita” propiciou essa situação e fomentou a ira da Igreja, representada pelo *Memorial dos Bispos.*

Em contrapartida, os intelectuais, cientistas e professores de renome, continua Saviani (2010), foram em defesa de Anísio Teixeira.

> Refiro-me à participação de cientistas e intelectuais nos movimentos de pressão, porém numa perspectiva diferenciada do que até então se deixa entrever. Defendo que houve uma articulação que ultrapassou os muros dos departamentos acadêmicos de determinadas universidades e que teve como liderança a associação que congregava os cientistas e intelectuais e que tinha uma relativa influência no projeto de Juscelino de industrialização e desenvolvimento do Brasil: a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).
> A SBPC foi criada em 1948 e teve na figura de Anísio Teixeira seu presidente no período de 1955 a 1959. [...] Portanto, Anísio no momento da crise de 1958 se encontrava no cargo de Presidente da SBPC tendo como vice Maurício Rocha e Silva (um dos fundadores da entidade) e isto permite afirmar que a mobilização de intelectuais e cientistas teve como ponta de lança a SBPC (GOUVÊA, 2009, p. 10).

A tabela a seguir apresenta em ordem alfabética, os signatários do Manifesto de 1959.

Tabela 4 – Relação dos signatários do segundo Manifesto: Mais uma vez Convocados Manifesto ao povo e ao governo.

Nome	Profissão	Nascimento e Morte
A. Carneiro Leão	Educador	1887-1966
Abraham Hirsz Zimermann	Educador, físico	--
A. Menezes de Oliveira	--	--
Abgar de Castro Araujo Renault	Educador/escritor/político	1901-1995
Adalberto Correia Sena	Educador/jornalista	1901-1982
Afonso Saldanha	Educador	--
Afonso Varzea	Educador	--
Afrânio Coutinho	Educador/médico/jornalista	1911-2000
Alberto Pizarro Jacobina	Escritor - positivista	--
Albino Peixoto	Educador	--
Aldo Muylaert	Educador	--
Alfredina de Souto Sales Sommer	--	--
Alice Pimenta	--	--
Álvaro Kilkerry	Educador	--
Álvaro Palmeiro	--	--
Álvaro Vieira Pinto	Educador/médico/pesquisador/filósofo	1909-1987
Alvércio Moreira Alves	--	--
Amilcar Viana Martins	Educador/médico/ pesquisador	1907-1990
*** Anisio Spinola Teixeira**	Educador	1900-1971
Anne Danon	Educadora/imunologista	--
Antonio Candido de Melo e Souza	Educador/crítico literário	1918
Antônio Ferreira de Almeida Júnior	Educador	1892-1971
*** Armanda Álvaro Alberto**	Educadora	1892-1974
Armando de Campos	Educador/ responsável pela proposta do cinema educativo	--
Arthur Moses	Médico/pesquisador	1886-1967
Augusto de Lima Filho	Jornalista/historiador	1889-1970
Augusto Rodrigues	Educador/artista plástico	1913-1993
Azis Simão	Educador/sociólogo	1912-1990
Baltazar Xavier	Educador	--
Bayart Damaria Bolteaux	Educador/economista	1916-2004
Branca Fialho	Educadora	1896-1965
Carlos Corrêa Mascaro	Educador	1911-1990
Carlos Delgado de Carvalho	Educador	1884-1980
Carlos Lyra	--	--
*** Cecília Meirelles**	Professora/escritora/jornalista	1901-1964
Celita Barcelos Rosa	Educadora	--
Celso Kelly	Educador/escritor/jornalista	--
		Continua

Nome	Profissão	Nascimento e Morte
Cesar Lattes	Educador/físico	1924-2005
Cesar Veiga	--	--
Dalila Quitete	Educadora	
Darci Ribeiro	Educador/sociólogo/antropólogo	1922-1997
David Perez	Educador/jornalista/ Sefaradita	1883-1971
Diógenes Rodrigues de Oliveira	--	--
Douglas Monteiro	--	--
Dulce Kanitz	Educadora	--
Egon Schaden	Educador/ antropólogo	1913-1991
Ester Botelho Orêstes	--	--
Eurípedes Simões de Paula	Educador/advogado/historiador	1910-1977
Euryalo Cannabrava	Educador/filósofo	1908/1979
*** Fernando de Azevedo**	Educador	1894-1974
Fernando Henrique Cardoso	Educador/sociólogo/político	1931
Florestan Fernandes	Educador/sociólogo/pesquisador/político	1920-1995
Francisco Montojos	Engenheiro/educador	1900- ?
Fritz De Lauro	Educador/médico/apoiava o cinema educativo	1907-1983
Gabriel Fialho	Educador/físico	--
Gastão Gouvêa	--	--
Geraldo Bastos Silva	Educador/historiador	--
Gui de Holanda	Educador/historiador	--
Haiti Moussatché	Educador/médico/pesquisador	1910-1998
Helena Moreira Guimarães	--	--
*** Hermes Lima**	Educador	1902-1978
Honório Peçanha	Escultor	1907-1992
Hugo Regis dos Reis	Educador/engenheiro/pesquisador	1914-1990
Inezil Pena Marinho	Educador/Educação Física	1915-1987
Ismael França Campos	--	--
Irene de Melo Carvalho	Educadora	--
José Leite Lopes	Educador/químico/físico/pesquisador	1918-2006
Jacques Danon	Educador/físico/pesquisador	1924-1989
Jaime Bittencourt	--	--
Jaiyme Abreu	--	--
João Cruz Costa	Educador/filósofo/historiador	1904-1978
Joaquim de Faria Góes Filho	Educador	--
Joaquim Pimenta	Educador/advogado	1886-1963
Joaquim Ribeiro	Educador/físico	1906- 1960
Joaquina Teixeira Daltro	Educadora	--
Joel Martins	Educador	1920/1993
Jorge Barata	--	--
Jorge Figueira Machado	Educador	--
		Continuação

Nome	Profissão	Nascimento e Morte
Jorge Leal Ferreira	Educador/físico	1928-1995
José Alberto de Melo	--	--
José Augusto B. de Medeiros	Advogado/político/educador	1884-1971
José de Almeida Barreto	--	--
José de Faria Góes Sobrinho	Educador	--
José Lacerda Araújo Feio	Educador/médico/historiador	1912- 1973
*** Julio de Mesquita Filho**	Jornalista	1892-1969
Juracy Silveira	Educadora	--
Luis Fernando Gouvêa Laboriau	Educador/botânico	1921-1996
Laerte Ramos de Carvalho	Educador/historiador/escritor	1922-1972
Letelba Rodrigues de Brito	--	--
Lídio Teixeira	--	--
Linneu Camargo Schultzer	Educador	--
lsmael França Campos	--	--
Lúcia Marques Pinheiro	--	--
Luis de Castro Faria	Educador/antropólogo	1913-2001
Luís Eucídio Melo Filho	--	--
Luis Palmeira	--	--
lva Weisberg	Educadora/área da psicologia	--
Manoel de Carvalho	--	--
Maria Geni Ferreira da Silva	--	--
Maria Isaura Pereira de Queiroz	Educadora/socióloga	--
Maria José Garcia Wereb	Educadora	1925-2006
Maria Laura Monsinho	--	--
Maria lsolina Pinheiro	--	--
Maria Thetis	Educadora/historiadora	1923-2009
Maria Yedda Linhares	Educadora/historiadora	1921
Mariana Alvim	Educadora/psicóloga	1909-1993
Mário Barata	Educador/historiador	1921-2007
*** Mario Casasanta**	Educador	1898-1963
Mário de Brito	--	--
Mário Travassos	--	--
Mecenas Dourado	--	--
Mendonça Pinto	--	--
Miguel Reale	Educador/ Jurista/filósofo/integralista	1910-2006
Milton da Silva Rodrigues	--	--
Milton Lourenço de Oliveira	--	--
Modesto de Abreu	--	--
Moises Brejon	Educador	--
Nelson Martins	--	--
Nelson Werneck Sodré	Militar/Historiador/escritor/educador	1911-1999
		Continuação

Nome	Profissão	Nascimento e Morte
Neusa Worllo	--	--
Niel Aquino Casses	Educador/filólogo	--
*** Nobrega da Cunha**	Jornalista	1897-1974
Oswaldo Frota Pessoa	Educador/geneticista	1917-2010
Ophelia Boisson	Educadora/pesquisadora	--
Oracy Nogueira	Educador/sociólogo/antropólogo	1917-1996
Otacílio Cunha	Professor da escola Naval/ Almirante/Presidiu o CNPq de 1961 a 1962	1900-1974
Otavio Dias Carneiro	Embaixador/economista/ministro	1912-1968
Oto Carlos Bandeira Duarte F°	--	--
*** Paschoal Lemme**	Educador	1904-1997
Paulo Campos	Advogado/deputado	1920-1999
Paulo Duarte	Advogado/jornalista/pesquisador na área da pré-história	1899-1984
Paulo Leal Ferreira	Educador/físico	1925-2005
*** Paulo Maranhão**	Educador/Jornalista/deputado	1872-1966
Paulo Roberto de Paula e Silva	--	--
Pedro Gouvêa Filho	Cineasta da educação/Diretor Instituto Nacional do Cinema Educativo	--
Perseu Abramo	Sociólogo/educador/jornalista	1929-1996
Raul Bittencourt	Educador/médico/economista	1902-1985
*** Raul Gomes**	Diretor de escola/inspetor escolar	1889-1975
Raul Sellis	--	--
Renato Jardim Moreira	Educador/sociólogo	--
Roberto Cardoso Oliveira	Educador/antropólogo	1928-2006
Roberto Danemann	--	--
Rubens Falcão	Educador/jornalista	1995
Rui Galvão de Andrada Coelho	Educador/sociólogo	1920-1990
Ruth Correia Leite Cardoso	Educadora/Antropóloga	1930-2008
Samuel Wereb	--	--
Sérgio Buarque de Holanda	Educador/advogado/historiador	1902-1982
Silvestre Ragusa	Educador/físico	1933
Silvia Bastos Tigre	Educadora/escritora	--
Silvia Maurer	Educadora/pesquisadora na área da psicologia	1933-2006
Tarcisio Tupinambá	Educador/historiador	--
Tasso Moura	Educador	--
Teófilo Moisés	Educador	--
Terezinha de Azeredo Fortes	Educadora	--
Thales Mello de Carvalho	Educador/matemático	--
Valdemar Marques Pires	Educador	--
Víctor Staviarski	Educador	--
Viriato da Costa Gomes	--	--
		Continuação

Nome	Profissão	Nascimento e Morte
Wilson Cantoni	Educador	--
Wilson Martins	Educador/crítico literário/escritor	1921-2010
Zenaide Cardoso Schultz	Educadora	--
Zilda Faria Machado	--	--

Conclusão

Fontes consultadas: Constam em Referências Bibliográficas: Signatários dados biográficos.
***Signatário fez parte do Manifesto de 1932.**

2.3 Os Manifestos, semelhanças e divergências

O Manifesto de 1932 impressiona pela eloquência, num primeiro momento deparamo-nos com o discurso inflado e contundente: "[...] pretendeu um grupo de educadores, nestes últimos doze anos, transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares" (TEIXEIRA, 1984, p. 408). No entanto, o subtexto nos indica outros caminhos, uma estratificação velada e um discurso que visa interesses políticos pelas vias da educação. Como disse na Introdução, fiquei muito impactada quando do primeiro contato com esse Manifesto, considerando-o corajoso. Porém, minha visão periférica impossibilitava um olhar mais crítico. Em contato com o trabalho de Marta Carvalho é possível, pela historiografia, analisar verticalmente o documento. A autora desvela paulatinamente os escritos de Fernando de Azevedo, no ensaio: A Configuração da *Historiografia Educacional Brasileira,* percorre os caminhos historiográficos pontuando e desmitificando o movimento. É indiscutível a importancia desse Manifesto, sendo ou não "a melhor saída para o povo", foi uma iniciativa em prol da educação, não a melhor, porém esboçava um caminho a ser seguido.

O Manifesto de 1959 buscou o desenlace do que havia começado há 27 anos, o que estava em jogo ia além das propostas iniciais. O caminho percorrido desde 1932, além de longo, trouxe marcas indeléveis para a educação brasileira. Caminho que incluía os Governos de Getúlio Vargas, as perseguições, o Governo de Juscelino, e a questão política que envolvia a educação. O Manifesto de 1959 traz consigo a marca deixada pelo Manifesto de 1932, bem como, toda mobilização em torno do reinício das lutas ideológicas em 1946, por ocasião da elaboração do projeto das Diretrizes e Bases. O "tom" desse documento é outro, a eloquência embora presente é mais amena, o desconforto por não concretizarem as metas do primeiro

Manifesto é perceptível. O fato de logo no início citarem a adesão dos jovens nessa empreitada, foi a estratégia encontrada por Fernando de Azevedo quanto à atualidade das questões apresentadas e reivindicadas no documento.

> O Manifesto de 1959, de certa maneira, dá sequência ao Manifesto de 1932, o complementa e atualiza, com uma visão histórica mais de vinte anos depois. As rupturas que se fariam com o movimento civil-militar de 1964, atingindo globalmente a sociedade, já se delineavam ao longo dos anos de 1950. Estes anos tinham, então, contraditoriamente, a presença ainda do passado pré-1930, a sua temporalidade própria e o futuro, o pós-64 em construção. (SANFELICE, 2007, p. 545)

2.3.1 As Origens dos Manifestos de 1932 e 1959

> Várias narrativas informam que o "manifesto" deve sua origem à IV Conferência Nacional de Educação, realizada pela Associação Brasileira de Educação, ABE, entre os dias 13 e 20 de dezembro de 1931, na cidade do Rio de Janeiro. Na ocasião, os conferencistas discutiram a possibilidade de dar resposta aos discursos lá pronunciados pelo Chefe do Governo Provisório, Getúlio Vargas, e por seu Ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, que solicitaram definições sobre "o 'sentido pedagógico' da Revolução", conforme palavras de Nóbrega da Cunha (CUNHA, Marcus. 2008, p. 1)

O livro: A Revolução e a Educação, – de Nóbrega da Cunha, jornalista e signatário dos Manifestos de 1932 e 1959 – relata com detalhes a IV Conferência Nacional de Educação de 1931. O seu intuito era, segundo o próprio Nóbrega da Cunha, chamar a atenção para os problemas da educação, despertar os líderes, os *homens de responsabilidade*, bem como planejar as soluções da educação no Brasil. Além disso, fica claro o desconforto para com a situação da educação nessa época. Na abertura dos trabalhos, Nóbrega da Cunha inicia seu colóquio repetindo insistentemente uma frase de Francisco Campos, Ministro da Educação: "Que queremos fazer do homem, educando-o?" (CUNHA, Nóbrega, 2003, p. 34). Cunha (2003) se vale dessa frase para despertar os congressistas, ou seja, quanto ao fato de que a educação do homem integral abrange o processo educativo em sua totalidade: do ensino primário ao ensino superior.

> A IV Conferência Nacional de Educação foi convocada para discutir unicamente as questões relativas à educação popular na fase primária. O seu programa, organizado com essa restrita finalidade, não podia permitir o debate em assuntos referentes ao ensino secundário e ao superior, nem, muito menos, o exame do problema geral da educação. Dentro desse tão limitado objetivo, a possibilidade de trabalho eficiente ficou ainda mais reduzida, não só pelo modo por que foram formulados os temas

> para as teses, como também pela própria composição heterogênea da assembleia (CUNHA, Nóbrega, 2003, p. 56).

Segundo Nóbrega da Cunha (2003), faltava à Conferência a autoridade para a resolução de problemas da educação, ou seja, autonomia para ir além do programa pré-determinado. Estavam ali reunidos, os mais renomados e importantes educadores do país. No entanto, essa oportunidade deveria ir além, ou seja, não era um simples encontro no qual seriam discutidas ideias pedagógicas, mas sim um compromisso no qual seria definido o "conceito de educação" e como realizá-lo no Brasil. No tocante à ideologia dos Pioneiros da Escola Nova, fica patente que o próximo passo seria, pelas mãos de Fernando de Azevedo, a elaboração de um manifesto no qual se assumiria o compromisso formal com a educação.

A Conferência prosseguiu com o a coordenação das informações estatísticas, pelas quais seria possível saber, com mais segurança, a situação educacional no Brasil. O trabalho analisaria os dados por região, nos diversos ramos e aspectos. As estatísticas eram no âmbito do ensino profissional, do ensino geral e do ensino primário. Ao todo, foram vinte e sete cláusulas, abarcando as apurações citadas, bem como a administração, o aparelhamento escolar e a didática.

> Quando se reuniu, em dezembro de 1931, a IV Conferência Nacional de Educação, a qual o Governo havia solicitado a elaboração de diretrizes para uma política nacional de educação, a polêmica em torno do ensino leigo e da escola pública se tornou tão acirrada, que não houve clima, nem condições para atender ao pedido do Governo, com o que ficou configurada a falta de uma definição do que era e do que pretendia o movimento renovador. Foi então que os líderes desse movimento resolveram precisar seus princípios e torná-los públicos, através de um documento endereçado "Ao Povo e ao Governo". Surge, pois, o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", publicado em 1932. Ele representou o auge da luta ideológica, porque, se de um lado definiu e precisou a ideologia dos reformadores, de outro, acabou aprofundando os debates e a polêmica que continuou durante a V Conferência Nacional de Educação, reunida no mesmo ano e durante os anos seguintes, segundo testemunho de Fernando de Azevedo, sobretudo por ocasião da elaboração dos projetos das Constituições de 1934 e 1937. Esses debates se fizeram públicos através dos jornais e publicações várias. Só entraram em declínio após a implantação do Estado Novo (ROMANELLI, 1978, p. 144).

Em 25 de fevereiro de 1932, o Manifesto foi lançado, tendo como redator oficial Fernando de Azevedo, porém, Bomeny (2001) assinala que o Manifesto não era mais de um autor, citando o próprio Azevedo que alegava ter esquecido ser ele quem o escreveu. A autora destaca as diversas correntes de pensamento que compuseram o documento, ou seja, Anísio através do pragmatismo norte-americano; Fernando de Azevedo com a versão francesa na qual ficavam claros os papéis da elite e das massas, cabendo à segunda civilizar. Hilsdorf (2003) considera, como já vimos, as seguintes influências: "[...] o grupo de renovadores

liberais pode apresentar a sua posição **programática**, embasada no pensamento pedagógico de Comte, Durkheim e Dewey [...]" (HILSDORF, 2003, p. 95, grifo da autora).

> Dessa vez, todavia, o "Manifesto ao Povo e ao Governo", sem abandonar sua linha de pensamento original, deixava um pouco de lado a preocupação de afirmar os princípios da Escola Nova, para, acima de tudo, tratar do aspecto social da educação, dos deveres do Estado Democrático e da imperiosa necessidade de não só cuidar o Estado da sobrevivência da escola pública, como também de efetivamente assegurá-la a todos. (ROMANELLI, 1978, p. 179)

Após a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, houve um entrave decorrente da política autoritária de Vargas. Com o fim de seu governo, em 1945, a retomada democrática consolidou a Constituição de 1946. O novo contexto político, pós-Estado Novo, possibilitou uma retomada do avanço no âmbito da educação. Segundo Romanelli (1978), estabeleceu-se que ao Governo caberia legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (*art. 5º, item XV, letra 'D'*). Na Constituição de 1946, prossegue Romanelli (1978), foi dedicado o Capítulo II do Título VI à educação e à cultura.

> CAPÍTULO II - *Da Educação e da Cultura*
>
> Art. 166 - **A educação é direito de todos** e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos **princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.**
> Art. 167 - O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.
> Art. 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:
> I - o **ensino primário é obrigatório** e só será dado na língua nacional;
> II - o **ensino primário oficial é gratuito para todos**; o **ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos**;
> III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;
> IV - as empresas indústrias e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores;
> V - o **ensino religioso** constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de **matrícula facultativa** e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável;
> [...] Art. 169 - **Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.**
> Art. 170 - A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios.
> Parágrafo único - O sistema federal de ensino terá caráter supletivo, estendendo-se a todo o País nos estritos limites das deficiências locais.
> Art. 171 - Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino.
> Parágrafo único - Para o desenvolvimento desses sistemas a União cooperará com auxílio pecuniário, o qual, em relação ao ensino primário, provirá do respectivo Fundo Nacional.

> Art. 172 - **Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.**
> [...] Parágrafo único **- A lei promoverá a criação de institutos de pesquisas, de preferência junto aos estabelecimentos de ensino superior.** [...] (CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, 1946, Grifo meu)

Os grifos chamam a atenção para os pontos que convergiam na direção do Manifesto de 1932, ou seja, conforme destaque dado por Romanelli (1978), esse documento estava distante da Constituição de 1937, na qual os poderes públicos se eximiram quanto à obrigatoriedade do Governo em subsidiar o ensino público. Foi justamente nesse clima que o Ministro Clemente Mariani, prossegue a autora, nomeou uma comissão de educadores para a composição de um projeto de reforma da educação nacional. Foi lançado o desafio que resultou no Projeto das Diretrizes de Bases, o qual teve sua aprovação apenas em 1961.

> O projeto de diretrizes e bases da educação nacional, aprovado pela Câmara Federal, foi resultado de uma inesperada reviravolta nos rumos que se assentaram em 1948 no anteprojeto governamental elaborado por uma comissão de distintos educadores, constituída pelo então Ministro Clemente Mariani. A sumária invocação dos motivos orientadores do projeto primitivo vale assim como elemento altamente esclarecedor das tendências agora manifestas. Nesta breve história do projeto de diretrizes é possível caracterizar, numa visão retrospectiva, duas fases de bem definidas disputas. A primeira girou em torno de interpretações do texto constitucional nas quais se defrontam duas concepções antagônicas: a centralizadora, herdeira da letra e espírito da legislação do regime imposto pela carta de 10 de novembro de 1937, e a federativo-descentralizadora que se apoiou na doutrina constitucional do regime instaurado em 1946. (CARVALHO, Laerte, 1960, p. 203)

A lei 4.024, resultado do empenho dos educadores que compuseram a comitiva destacada por Mariani, segundo Bomeny (2003), foi para discussão em 1948, no entanto votada em 1961. A autora discorre afirmando que a presença de Gustavo Capanema como Parlamentar, inibiu as discussões sobre a reforma, ou seja, a aprovação da lei implicava em por à prova o sistema de Vargas, além disso, agora os empecilhos foram causados não mais pela Igreja, mas sim, pelos parlamentares sob a liderança de Carlos Lacerda.

Segundo Laerte Carvalho (1960), o percurso tortuoso do Projeto de Diretrizes e Bases teve a seguinte cronologia:

- Entrada na Câmara Federal em 1948;
- Parecer emitido pelo relator, Deputado Gustavo Capanema, em 14 de junho de 1949;
- Em 27 de junho de 1951, desarquivamento do Projeto;

- Nessa mesma época informe sobre o extravio do Projeto;
- Em 20 de novembro de 1951, foi dado andamento ao Projeto;
- Em 12 de fevereiro de 1952, distribuição do mesmo aos relatores;
- Solicitação de seu envio ao novo Ministro da Educação, tendo como objetivo sua orientação sobre o mesmo, em 15 de abril de 1952;
- Solicitação de substituição do projeto por um anteprojeto elaborado pela ABE, em 22 de abril de 1952;
- Em 7 de maio, uma nova proposta, a análise dos dois projetos, o oficial e o da ABE;
- Em 7,9, 22 e 24 de julho, debate sobre o assunto, a convite do Prof. Acioli, do qual participaram Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Almeida Júnior;
- A morosidade foi presente nos anos de 1953, 1954, pouco se fez sobre o assunto, divergências diversas contribuíram para a demora na aprovação. Questões sobre a interpretação da Constituição quanto aos sistemas de ensino, centralização e descentralização do ensino, foram alguns dos entraves enfrentados;
- Em 1955, o Deputado Carlos Lacerda reproduz o projeto primitivo de diretrizes e bases, apresentando o projeto nº 419-55, Laerte Carvalho (1960) acrescenta que foi solicitada urgência na aprovação;
- Aprovação do parecer da subcomissão em 14 de novembro de 1956;
- Publicação do projeto na Comissão de Educação e Cultura em 12 de fevereiro de 1957;
- Em 29 de maio de 1957, vai para o plenário e retorna para a Comissão de Educação e Cultura, para ajustes propostos em emendas e substitutivos;
- Em 6 de novembro de 1957, nova redação do documento, com as alterações propostas. Entre elas Carvalho (1960) dá destaque ao Título II do Projeto de 1948 – Destaque dado aos objetivos humanos da educação - *"direito primordial da família de promovê-la e acompanhá-la de perto"* e, no tocante às verbas, uma distribuição mais justa dos percentuais: (2%) para o primário, (3%) para o médio, (4%) para o superior e (1%) para a administração;
- Envio para a Mesa do Congresso em junho de 1958;

- Após aprovação do projeto, em 26 de novembro de 1958, o deputado Carlos Lacerda oferece novo substitutivo – Substitutivo Lacerda – arrastando o desenlace dos trâmites de aprovação.
- O projeto retorna pela terceira vez para a Comissão de Educação e Cultura, em janeiro de 1960 é aprovado pela Câmara Federal;
- A Lei foi sancionada em 20 de dezembro de 1961 – Lei 4.024.

2.3.2 As Introduções dos Manifestos de 1932 e 1959

As introduções dos referidos manifestos, nos dão condições de análise quanto às propostas inserias neles. Constituíam o ponto de partida de cada texto. No primeiro parágrafo do Manifesto de 1932, é dada a máxima importância aos problemas da educação. Na concepção dos pioneiros, essa importância vai além dos problemas econômicos. Defendiam que era impossível desenvolver as forças econômicas sem o desenvolvimento da cultura – que implicava no "desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa" – fundamentais para o enriquecimento de uma sociedade. No decorrer dos 43 anos de República, não houve um entrelaçamento entre economia e educação, as duas não caminharam na mesma direção. As reformas parciais não trouxeram soluções no âmbito da educação, em contrapartida ocorreu o abandono e a desolação.

> Na hierarchia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importancia e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico [...] impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o **desenvolvimento das aptidões á invenção e á iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade**. [...] no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido [...] A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e frequentemente arbitrarias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes... (TEIXEIRA, 1984, p. 407, **Grifo meu**)

Saviani (2010) faz referência à abertura do documento, na qual a importância da educação está acima dos demais setores e justifica o empreendimento na reconstrução da educação brasileira. Ghiraldelli (2009) discorre destacando que, num primeiro momento, o texto é contundente, para, na sequência, estabelecer o meio-termo, ou seja, primeiro *subordina o desenvolvimento material à educação*, no entanto, acrescenta que a educação

deveria estar atrelada às reformas econômicas. Concluindo que, no decorrer da Primeira República, as reformas parciais representaram o pecado do país. Cury (1978) destaca que a segregação social estava presente nos programas da educação, sendo as escolas privilégio das elites e que "[...] jamais houve associação entre reforma econômica e educativa" (CURY, 1978, p. 71). Romanelli (1978) acrescenta que o Manifesto estabelecia uma relação dialética necessária entre educação e desenvolvimento, dando destaque à primeira no tocante aos problemas da nação. O documento é composto, além da introdução, por quatro tópicos (Fundamentos; Organização; Bases e; Planejamento) e uma conclusão.

O texto do Manifesto de 1959 inicia com a ênfase dada à gravidade dos problemas no âmbito da educação, passados mais de vinte e cinco anos, obrigava os pioneiros a dar início a uma nova etapa do movimento de reconstrução educacional, agora, também com a participação da nova geração. Destacaram que o novo documento era mais realista e menos doutrinário, mantendo a mesma linha de pensamento. O plano de ação tornara-se um programa de realizações práticas, cuja implantação foi esperada inutilmente por mais de um quarto de século. Algumas práticas foram adotadas por alguns dos signatários do primeiro manifesto, porém, a estrutura geral continuou estagnada. Contém doze tópicos, nos quais são apontadas as causas dessa estagnação, além de uma retrospectiva histórica dos acontecimentos.

Semelhanças:

No Manifesto de 1932, está clara a preocupação com a educação, tanto que ela foi posta acima das questões econômicas. O Manifesto de 1959 também demonstra essa preocupação, porém com outra abordagem, nesse momento fica claro que houve uma trajetória, porém sem o sucesso almejado, afinal, vinte e sete anos passaram desde o primeiro Manifesto.. Falavam das intempéries enfrentadas nessa longa trajetória: "[...] não nos sobressaltam os fantasmas do mêdo e da ameaça que vagueiam nessa cerração, feita de confusões, intencionais ou inconscientes, [...] tentando subtrair-nos aos olhos as necessidades e tendências reais da educação no mundo contemporâneo" (TEIXEIRA, 1959, p.5).

Ambos citam os problemas no âmbito da educação, bem como propõem a solução dos mesmos. No entanto essas soluções não foram alcançadas.

Divergências:

O primeiro Manifesto apresentava um texto passional e contundente, o segundo, de início, coloca a verdade a frente de tudo e se exime da paixão.

O Manifesto de 1932, além de didático, abordou questões pedagógicas consideradas fundamentais pelos pioneiros. Entre elas, os princípios da Escola Nova. Defendeu a filosofia e a ciência no âmbito da educação, considerando-os fundamentais nas reformas educacionais. O Manifesto de 1959 adotou uma postura mais pragmática, emergenciou as realizações práticas da reconstrução do ensino, mesmo porque, a aprovação da Lei de Diretrizes e bases estava estagnada há onze anos.

2.3.3 Tópicos abordados pelos dois manifestos

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova	Manifesto Mais uma vez convocados
Introdução: Movimento de renovação educacional Diretrizes que se esclarecem Reformas e a Reforma 1. Os fundamentos filosóficos e sociais da educação: 2. A organização e administração do sistema educacional: 3. As bases psicobiológicas da educação 4. Planejamento do sistema, conforme os princípios e diretrizes enunciados Conclusão (Saviani, 2010, p. 241)	1. Manifesto ao Povo e ao Governo 2. Um pouco de luz sobre a educação no país e suas causas; 3. Deveres para com as novas gerações; 4. O Manifesto de 32 e o Projeto de Diretrizes e Bases; 5. A escola pública em acusação; 6. Violentas reações a essa política educacional em outros países; 7. As duas experiências brasileiras de “liberdade de ensino”; 8. Em face da Constituição, já não há direito de escolha; 9. A educação – Monopólio do Estado? 10. Pela educação liberal e democrática; 11. Educação para o trabalho e o desenvolvimento econômico; 12. Para a transformação do homem e de seu universo; (Saviani, 2010, p. 293)

2.3.3.1 Manifesto de 1932

A questão filosófica

No Manifesto de 1932, a principal causa apontada, em face da situação na qual se encontrava a educação brasileira, era a determinação dos fins e a aplicação do método científico, ou seja, o aspecto filosófico social e técnico. Para os pioneiros, a ausência do espírito filosófico e científico refletia na administração escolar, pois existia a ausência de uma cultura universitária e a formação era somente literária. Concluíam que, por não termos uma cultura nacional, faltavam unidade e continuidade de pensamento, portanto não havia a possibilidade de orientar a nossa educação. No tocante a esse aspecto, Romanelli (1978) considera o Manifesto inconsistente, pois, a compreensão da realidade educacional dos pioneiros, "[...] estava muito próxima da concepção liberal e idealista dos educadores românticos do século XIX" (ROMANELLI, 1978, p. 145). Além disso, a autora alerta para a incoerência, quando no Manifesto é sugerida a ação isolada do educador, sendo que o conceito de educação disseminado pelos pioneiros era contrário, ou seja, fomentava a ação conjunta. Saviani (2010) diz que, segundo o texto, o educador idealizado pelos pioneiros, teria larga visão, espírito científico, além de se valer das técnicas científicas no impulso da administração escolar.

> Têm-se essa cultura geral, que lhe permite organizar uma doutrina de vida e ampliar o seu horizonte mental, poderá ver o problema educacional em conjunto, de um ponto de vista mais largo, para subordinar o problema pedagógico ou dos métodos ao problema philosophico ou dos fins da educação; se tem um espírito científico, empregará os métodos communs a todo gênero de investigação científica, podendo recorrer a técnicas mais ou menos elaboradas e dominar a situação, realizando experiências e medindo os resultados de toda e qualquer modificação nos processos e nas técnicas, que se desenvolveram sob o impulso dos trabalhos científicos na administração dos serviços escolares. (TEIXEIRA, 1984, p. 408)

Ghiraldelli (2009) aponta que, para os pioneiros, o maior problema da educação era o baixo número de planos de governo. E, além disso, faltava um viés filosófico no tocante à educação, bem como uma visão científica de seus problemas. O autor prossegue afirmando que, no Manifesto, a proposta consistia em diminuir a segregação social e adequar a escola à sociedade moderna. "Portanto, segundo o documento de 1932, a nova filosofia da educação deveria adaptar a escola à modernidade e, para tal, teria de aplicar sobre os problemas educacionais de toda ordem os métodos científicos" (GHIRALDELLI, 2009, p. 42). Para Cury (1978), os reformadores entendiam que todas as transformações do início do século XX,

também transformaram a educação, dessa forma, ela não era regida por valores absolutos. Assim sendo, prossegue o autor, concluíam que “Os ideais educacionais são, pois, concretos, variáveis e relativos no tempo e no espaço, refletindo as transformações da existência e da vida, a cada época histórica” (CURY, 1978, p. 69).

No Manifesto, atentavam para o fato de que os novos ideais educacionais fomentavam o movimento de reconstrução, sendo assim, ocorreu uma transferência dos problemas escolares, da administração para os planos político-sociais. A América espanhola já processava mudanças voltadas para a nova escola. Os Pioneiros criticavam a segregação social presente na República, enquanto que, em outras áreas, como na indústria, houve crescimento.

> Os trabalhos científicos no ramo da educação já nos faziam sentir, em toda a sua força reconstrutora, o axioma de que se pode ser tão científico no estudo e na resolução dos problemas educativos, como nos da engenharia e das finanças. Não tardaram a surgir, no Distrito Federal e em três ou quatro Estados as reformas e, com elas, as realizações, com espírito científico, e inspiradas por um ideal que, modelado à imagem da vida, já lhe refletia a complexidade. Contra ou a favor, todo o mundo se agitou. Esse movimento é hoje uma Idea em marcha, apoiando-se sobre duas forças que se completam: a força das idéas e a irradiação dos fatos. (TEIXEIRA, 1984, p. 408)

Os Pioneiros prosseguem, justificando a necessidade da tomada de posição, uma posição de vanguarda em busca da modernidade. Além disso, os educadores de renome já haviam optado pelas mudanças, formalizando-se assim o documento público. Ou seja, as diretrizes se estabeleciam, tendo como base a renovação escolar, como também, uma posição contrária à escola tradicional. Ghiraldelli (2009) aponta que o Manifesto defendia a escola socializada, com bases na atividade e produção, tendo no trabalho o fundamento da sociedade.

No âmbito da reforma, intitulam “Reformas e a Reforma”, nesse contexto, deixam clara a posição de que eram contra as reformas parciais e que se tornava necessária uma reforma abrangente, total, ou seja, uma grande reforma. Romanelli (1978) acrescenta que, nesse aspecto, os pioneiros apoiavam as reformas de Francisco Campos, por serem de abrangência nacional, por outro lado, diferiam no tocante à extrema centralização proposta por Campos, posto que o manifesto propagava a descentralização. Saviani (2010), ao analisar a questão das reformas, relembra que a reforma dos pioneiros estava em franca expansão quando a Revolução de 1930 eclodiu. Assim sendo, a diferença entre a reforma total e a parcial, no tocante à sua eficácia, se sustenta pelo fato de que a reforma-social age sobre o indivíduo, este, por sua vez, está em contínua evolução, portanto, a reforma deve ocorrer de forma integral.

> Para o grupo, a educação é também a própria condição do humanismo tecnológico. Ela é tida como o maior e o mais difícil problema proposto ao homem, já que ela deve formar o espírito e a unidade da nação, reestabelecer o equilíbrio social e aproximar cada vez mais os homens. É por isso que reformas parciais e fragmentárias devem ser superadas na convergência de todos em direção aos novos fins, elucidados pela educação. (CURY, 1978, p. 80)

Para os *pioneiros* a "falta de visão", existente nas reformas anteriores, não possibilitou a solução dos problemas da educação, consideravam a renovação como um *divisor de águas*. Viam na educação a reforma social, realizada pela ação da escola sobre o indivíduo e dele sobre si mesmo, uma evolução contínua estimulada pela cultura e pela educação.

A função da escola, sua finalidade, variava em função de uma *concepção de vida*, que muda de acordo com a época na qual está inserida, sendo a filosofia determinada pela estrutura da sociedade. Para eles, a *concepção de mundo* variaria em função da camada social a qual pertencesse. Acrescentam que o fim da educação "[...] gira, pois, em torno de uma concepção da vida, de um ideal, a que devem conformar-se os educandos, e que uns consideram abstrato e absoluto, e outros, concreto e relativo, variável no tempo e no espaço" (TEIXEIRA, 1984, p. 410). No manifesto, a educação não é um privilégio que varia de acordo com as condições sociais e econômicas do indivíduo, ela assume um caráter biológico, dando ao indivíduo o direito à educação de acordo com suas potencialidades. Romanelli (1978) complementa que a educação fora convertida em direito, por se tratar de um direito biológico do indivíduo, portanto, estava acima dos interesses de classes. Saviani (2010) destaca que a finalidade biológica proposta pelo Manifesto, corrobora com os princípios: laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação. Para o autor, uma escola pública única, com educação comum e igual para todos.

> 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 hierarchia democrática" pela "hierarchia 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 certa concepção do mundo. (TEIXEIRA, 1984, p. 410)

Também esclareceram que a Educação Nova, pragmática, visava servir aos interesses do indivíduo, situação na qual a escola estava vinculada ao meio social, imperando a solidariedade e a cooperação. Diferente da Escola Tradicional, cujas bases burguesas mantinham o indivíduo isolado. A escola proposta era ativa, via no trabalho a melhor forma de estudar a realidade. Uma escola socializada, ativa, produtiva, ia além através da

solidariedade e cooperação. Apesar do vanguardismo, ficava claro que os valores mutáveis e permanentes seriam poupados, ou seja, não tinham a intenção de romper esse equilíbrio, no qual, na verdade, os mesmos estariam mais seguros com novo sistema de educação.

> Passando ao item “Valores mutáveis e valores permanentes”, o texto afirma que, a partir das fábricas, de cujo seio teria surgido o embrião dessa concepção educacional, erigiu-se o trabalho como base não apenas da formação da personalidade moral. É ele também o único meio para tornar os indivíduos humanos seres cultivados e úteis sob todos os aspectos. (SAVIANI, 2010, p. 244).

O texto discorre traçando um paralelo entre ideal e tradicional, ou seja, como já vimos, tudo que não fizesse parte da ideologia dos *Pioneiros da Educação* seria considerado “tradicional”. Além disso, o discurso em si é interessante e coerente, não fosse o subtexto inserido nele, ou seja, a questão social, democrática e a escola socializada, seriam válidas e bem vindas num país como o nosso, porém, nem todos teriam acesso a essa escola, essa educação de qualidade não tinha como abarcar toda a população de miseráveis que compunham a nação. E nem era essa a intenção desses educadores.

O Estado em face da educação

A função da educação.

Os pioneiros deram início a esse tópico, apontando que, a educação integral reconhecida pelo Estado, era considerada função social e pública. Além disso, "[...] quadro natural que sustenta socialmente o indivíduo, como o meio moral em que se disciplinam as tendências, onde nascem, começam a desenvolver-se e continuam a entreter-se as suas aspirações para o ideal". (TEIXEIRA, 1984, p. 412) Esse intento não excluiu a família, que apoiaria a escola, além da colaboração que deveria existir entre a escola e os pais.

Escola única.

O Manifesto defendia o princípio da *escola para todos*, sem quaisquer restrições, comum e única. Romanelli (1978) reafirma que sendo a escola função do Estado, esse deve oferecê-la, sem que nenhuma classe social seja excluída, devendo esta, ser comum e igual. Para Saviani (2010), esse item reúne os princípios da unidade, autonomia e descentralização. Segundo o autor, unidade, pois, se a proposta da educação reside no desenvolvimento máximo

da capacidade do indivíduo, então, sua função será una. Além disso, o autor discorre, sobre as diferentes fases do crescimento do aluno, princípio que envolve desde a seleção desses com base nas aptidões naturais; fim das escolas que põem a margem seus alunos em função das diferenças econômicas; formação dos professores, além de um salário compatível e condições de trabalho; relação mútua entre e continuidade do ensino; unidade e coerência na função educativa; elementos considerados determinantes do novo programa proposto pelo Manifesto. Ghiraldelli (2009) observa que a escola única proposta, estava limitada à escola estatal, ou seja, não tínhamos como impedir as escolas privadas, diferenciadas e privilegiadas, ou seja, o autor aponta que no Manifesto está explícito que a escola única, pode ser "levada às última consequências" em países com reformas no âmbito da educação que estejam atreladas às relações sóciais, sendo que, o Brasil não oferecia essa possibilidade. Porém, segundo o manifesto, conclui o autor: "então ao menos a escola pública deveria fornecer uma 'educação comum, igual para todos'" (GHIRALDELLI, 2009, p. 45).

Essa escola única abarcava a educação do princípio ao fim? Ou seja, do primário ao superior? Ou simplesmente garantia o primário? Num país com índices de analfabetismo tão elevados, seria impossível alfabetizar e garantir os demais patamares.

A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação.

Para os pioneiros, os princípios acima, sustentavam a finalidade biológica da educação, abarcando todos os atores envolvidos, ou seja, classes, grupos ou crenças. A laicidade garantia ao espaço escolar a possibilidade de formar os indivíduos, independente das disputas religiosas, salvaguardando a integridade da personalidade em formação. A gratuidade possibilitava o acesso à educação, acrescentavam que o ensino obrigatório não poderia ser cobrado se não fosse gratuito. "Decorre daí o imperativo de torná-la compulsória para todos os membros da sociedade. Sua obrigatoriedade constitui também uma forma de extinguir os privilégios de classe, relativamente à educação" (ROMANELLI, 1978, p. 147). Finalizavam ao afirmar que a educação comum punha em igualdade os alunos, tornando a organização mais econômica e a graduação mais fácil. "[...] o princípio de coeducação acentua que ambos estão em pé de igualdade entre si e frente às oportunidades sociais" (CURY, 1978, p. 95).

Porém essa igualdade deixava de existir quando eram levadas em conta as aptidões, ou seja, um aluno com maior potencial tem mais oportunidades que aquele que apresenta dificuldades? Além disso, se o propósito era "formar" o indivíduo, moldando-o, realmente a Igreja seria um empecilho.

Unidade e autonomia.

O Manifesto defendia o princípio de que, a educação ao desenvolver as capacidades do ser humano, deveria ser considerada uma só no tocante à função educacional, os diversos graus atenderiam às diversas fases, no entanto, essas fases orgânicas faziam parte de um todo biológico. Quanto à autonomia da função educacional, o Estado deveria estar atento aos poderes estranhos aos fins da educação, pois ofereciam ameaça às funções biológicas. Tornando-se necessária a autonomia técnica, administrativa e econômica, tendo os meios materiais assegurados a fim de possibilitar a realização da função educacional.

De fato os "poderes estranhos aos fins da educação" promovem distorções e limitam o processo de ensino. No entanto, qual o propósito dos *pioneiros?*

A descentralização

Para os pioneiros, o fato de existir uma educação única não implicava na centralização, pois havia a necessidade de adaptação das diversas regiões brasileiras, ou seja, cada região deveria ter seus interesses atendidos de acordo com suas necessidades e exigências regionais. Portanto, concluíam que unidade não significava uniformidade, pressupunha multiplicidade. Defendiam a atuação do Estado no sentido de salvaguardar os princípios fixados, vigiando, fazendo cumprir as orientações, promovendo o intercâmbio pedagógico e cultural.

> O MEC terá a incumbência de vigiar para garantir a obediência e execução, por todas as instâncias, dos princípios e orientações fixadas na Constituição e nas leis ordinárias, auxiliando e compensando as deficiências e estimulando o intercâmbio entre os estados. A unidade do sistema será garantida, pois, pela coordenação da União. (SAVIANI, 2010, p. 246)

Nesse aspecto Romanelli (1978) defende que o Manifesto choca-se com a essência da Revolução de 1930, bem como, com a proposta da Reforma Francisco Campos, ao defender a descentralização. Pois, ao definir os papeis da União e dos Estados, o manifesto delega a educação em todos os graus a cada Estado e, à União representada pelo Ministério da Educação, a vigilância dos princípios promulgados na Constituição.

Acredito sim na adequação regional, no entanto, essa adequação deve atender às necessidades e demandas de cada região. Ou seja, se uma determinada região, além da pobreza, necessita de todo tipo de incentivos, desde o financeiro, até professores com formação diferenciada, aí sim considero justo, pois, a necessidade requer esse tipo de ação. Porém, o que se faz é justamento o inverso, o melhor vai para quem tem melhores condições.

O processo educativo

O conceito e os fundamentos da educação nova

Nesse momento, o Manifesto apresenta os fundamentos da nova educação, a qual, somente seria possível através da ciência, pondo fim ao empirismo. Tal fato propiciaria o espírito científico e organizado. Acrescentava que o aluno cresceria de dentro para fora e não mais nos moldes da educação tradicional, na qual seria "modelado exteriormente". Essa nova possibilidade respeitava a criança, sua personalidade, considerando os "processos mentais" como "funções vitais", satisfariam assim suas necessidades mentais e espirituais. Dessa forma, segundo o Manifesto, a criança estaria diante de um "meio vivo e natural", fomentado pelo intercâmbio das experiências, sempre atendendo às suas necessidades de criança. O fator psicobiológico do interesse, – condição para a atividade espontânea e estímulo constante propiciando a busca dos recursos ao alcance das crianças, adolescentes e jovens – distinguia a educação nova da tradicional. Para tanto, o Manifesto coloca como premissa que, havia a necessidade de uma reorganização da estrutura social, na qual imperasse um ambiente conectado com a comunidade. Saviani (2010) acrescenta que "Deverá deixar de ser um aparelho formal, desligado do meio social, e transformar-se num organismo vivo, constituindo-se como uma comunidade em miniatura, de modo que coloque as crianças em contato com o ambiente que as rodeia" (SAVIANI, 2010, p. 247).

Nesse contexto, considero os anseios do referido Manifesto, fora de nossa realidade. O reorganizar a estrutura social ia muito além, nosso país além de pobre, tinha uma população carente do básico: saúde, moradia, educação. Como já disse, seria necessária uma revolução social, uma mudança radical na estrutura social do país.

Planejamento do sistema educacional

Nesse momento os pioneiros buscam viabilizar a proposta de reconstrução educacional. Romanelli (1978) cita que o manifesto criticou o sistema educacional vigente, sinalizando que existia uma "estrutura dual", que estava dividida em dois subsistemas, a saber: "[...] o ensino primário e profissional, para os pobres, e o ensino secundário e superior, para os ricos" (ROMANELLI, 1978, p. 148). A autora prossegue apresentando a estrutura desse plano, de forma resumida.

> 1. Na base do sistema, as escolas pré-primárias e o ensino primário, único.
> 2. O ensino primário deveria estar articulado ao secundário, assim organizado:
> a. Uma base comum, de 3 anos (fundamental);
> b. Um ensino diversificado, dividido em:
> - seção predominantemente intelectual – onde se estudariam as humanidades, ciências físicas e matemáticas e ciências químicas e biológicas;
> - seção preferentemente manual, subdividida em:
> - extração de matérias-primas: escolas agrícolas; escolas de mineração; escolas de pesca.
> - distribuição de produtos elaborados: escolas de transportes; escolas de comunicações; escolas de comércio.
>
> 3. O ensino superior devia ser mais diversificado, organizando-se, segundo o sistema universitário, em cursos para carreiras liberais e para as profissões técnicas. (ROMANELLI, 1978, p. 148)

Romanelli (1978) assinala que, segundo o Manifesto, o ponto "nevrálgico da questão" residia justamente nos interesses de classes sinalizados pelo dualismo educacional. No tocante à educação superior, o Manifesto atestava que esta existia a serviço das profissões liberais, engenharia, medicina e direito; no entanto, a proposta consistia em alargar esse universo na busca da ciência e cultura, rompendo a rigidez e abrindo espaço para outras carreiras e pesquisas científicas. Propunham a educação superior subsidiada pelo Estado, a partir dos 18 anos, com o intuito de ir além da formação superior, ou seja, formaria pesquisadores de todas as áreas de conhecimento. Constava também que a profundidade seria alcançada pelas vias da pesquisa, dando à educação o caráter universitário. No subtítulo "O problema dos melhores", os pioneiros colocam a universidade num patamar acima dos outros níveis, atribuindo a missão de formar a elite de pensadores, estando a cargo desses a solução dos problemas científicos, morais, intelectuais, políticos e econômicos. Estabeleceram uma alegoria, em que a educação seria uma pirâmide, na qual as massas comporiam a base, no entanto, repeliam a ideia da segregação pelo viés econômico, ou seja, rechaçaram a formação artificial das elites, dessa forma, os melhores estariam no topo da pirâmide.

> Cabe à universidade, não por motivos econômicos, mas por diferenciação das capacidades mediante a educação fundada na ação biológica funcional, selecionar os mais capazes e elevar ao máximo o desenvolvimento de suas aptidões naturais. Eis aí a via para constituir a elite de que o país precisa para enfrentar a variedade de problemas postos pela complexidade das sociedades modernas (SAVIANI, 2010, p. 249).

O Manifesto também defendeu a formação dos professores, considerando-os parte da elite. Porém, faltava o preparo profissional, apontaram a necessidade da formação em nível universitário. No tocante à tradição das hierarquias docentes, consideravam as divisões acadêmicas – mestre, professor e catedrático – contrárias ao princípio da unidade da função

educacional. Sendo importante sim, formação e remuneração condizentes, possibilitando um desempenho elevado.

Salvo raríssimas exceções, os mais capazes normalmente têm mais subsídios, tem mais oportunidades, são bem tratados, alimentados, recebem mais estímulos, o que em contrapartida possibilita um melhor desempenho. Além disso, a questão do ensino profissional para os pobres e profissões de destaque para os ricos, continua atual. Ou seja, o velho lema: “o rico pensa e o pobre trabalha”.

O papel da escola na vida e a sua função social

Nesse momento, o Manifesto atribui à sociologia a definição da escola diante da vida, o que possibilitou, segundo eles, ver a escola como uma instituição social, necessária à vida. Assim sendo, consideravam necessária a reorganização da educação, criando assim os meios para aumentar a sua abrangência, situação na qual seriam abarcadas as instituições periescolares e pós-escolares, corrigindo assim problemas sociais, presentes nas instituições de ensino. “O Manifesto trata a educação como um problema social, o que é um avanço para a época, principalmente se nos lembrarmos de que a sociologia aplicada à educação era uma ciência nova” (ROMANELLI, 1978, p. 149). Um ponto importante destacado por Romanelli (1978) é que o Manifesto ao considerar a educação uma questão social, além de traçar novas diretrizes, também desperta nos educadores uma nova consciência, uma preocupação até então inexistente.

> Essa tomada de consciência vinha-se processando graças às influência que, desde a segunda década do século, certos educadores vinham recebendo das correntes americanas e europeias ligadas ao chamado movimento das Escolas Novas. Prova disso é a incontestável presença, no Manifesto, na parte referente aos fundamentos da Escola Nova, do pensamento de Dewey acerca do papel do interesse no processo educativo (ROMANELLI, 1978, p. 150).

O Manifesto também fomentou a participação dos pais no universo escolar, sociedades de ex-alunos, a cooperação social entre pais e professores, bem como as instituições com interesse na educação. Pontos de apoio, com viés social, oferecendo subsídios na elevação material e espiritual das escolas. Seguindo essa linha, o Manifesto, também propôs a utilização de recursos como o cinema, a imprensa, o disco e o rádio. Meios não utilizados na educação tradicional, que estava fechada em si, porém esse aparelhamento tornaria a escola moderna capaz de gerar a ação solidária no contexto social.

Considero o pensamento de John Dewey válido e enquanto filosofia de vida extremamente necessário. Porém nossa realidade não permitia tais rompantes, não podíamos ser comparados aos Estados Unidos, não éramos uma democracia e a oportunidade não era o lema brasileiro. Nossa sociedade além de estratificada, não oferecia condições de ascensão social.

Tópico Final

O Manifesto deixou claro que estavam diante de uma situação difícil de ser concretizada, iniciaram o texto afirmando que não alimentavam ilusões no tocante às dificuldades que enfrentariam num plano de reconstrução educacional. Porém, demonstraram empenho e vontade, tendo nos ideais da educação a inspiração necessária para a sua concretização. Apregoaram que os problemas da educação deveriam ser resolvidos de forma científica e que, embora os nacionalistas não apoiassem esse intento, insistindo em deixar o país fora das mudanças, a ciência não tinha fronteiras. Assim sendo:

> [...] a obra de educação deve ter, em toda a parte, uma "unidade fundamental", dentro da variedade de systemas resultantes da adaptação a novos ambientes dessas idéas e aspirações que, sendo estructuralmente scientificas e humanas, têm um caracter universal. E' preciso, certamente, tempo para que as camadas mais profundas do magistério e da sociedade em geral sejam tocadas pelas doutrinas novas e seja esse contato bastante penetrante e fecundo para lhe modificar os pontos de vista e as atitudes em face do problema educacional, e para nos permittir as conquistas em globo ou por partes de todas as grandes aspirações que constituem a substancia de uma nova política de educação. (TEIXEIRA, 1984, p. 423)

Na luta contra os preconceitos vindos dos nacionalistas, os pioneiros, comprometiam-se em continuar sua tarefa na busca dos ideais da reconstrução da educação no Brasil.

2.3.3.2 Manifesto de 1959

Um pouco de luz sobre a educação no país e suas causas

O Manifesto de 1959 aponta para a má organização do ensino. Sua obsolescência, a decadência, a falta de preparo dos docentes. Desses docentes, 2/3 deles eram leigos – dependendo da região, até 3/4 – sem formação. Além disso, os salários eram baixos e impossibilitavam uma revisão dos conhecimentos. O texto discorria apontando também as

causas dos problemas, entre elas, o avanço demográfico, as mudanças econômicas e socioculturais, além do crescimento desordenado da educação que reduziu a ação do Estado. Houve sim, uma expansão quantitativa que rebaixou o nível da qualidade de ensino.

> Se considerar ainda que ultrapassa de 50% da população geral o número de analfabetos no país e que, de uma população em idade escolar (isto é, de 7 a 14 anos) de 12 milhões de crianças, não frequentam escola senão menos da metade ou, mais precisamente, 5.775.246, nada será preciso acrescentar, pois já se terá, com isso, um quadro sombrio demais para lhe carregarmos as côres e desolador demais para nos determos na indagação melancólica de outros fatos e detalhes. (TEIXEIRA, 1959, p.8)

Isentaram o ensino público da situação vigente. No entanto, na falta de planos racionais, atribuíram a falha aos que não previram os acontecimentos, a não expansão do número de escolas, ao não preparo dos professores, bem como seu aparelhamento.

O segundo Manifesto muito se assemelha ao Brasil atual. A falta de preparo docente, crescimento quantitativo, baixa qualidade de ensino. Para um país jovem e carente como o nosso, era difícil crescer de forma calculada e ordenada, embora a educação apresentasse falhas indiscutíveis, quem pode garantir que pelas mãos dos pioneiros de 1932 o quadro seria diferente?

Deveres para com as novas gerações

“Chama atenção para a responsabilidade dos dirigentes para com a formação das novas gerações que se constitui não como um favor, mas como um direito que cabe a elas exigir, pois do atendimento desse direito depende o futuro do país” (SAVIANI, 2010, p. 293).

O Manifesto de 32 e o Projeto de Diretrizes de Bases

Nesse tópico, o Manifesto faz alusão ao primeiro Manifesto de 1932, ao qual é atribuída a ideia que originou a Lei de Diretrizes e Bases. Deram destaque à questão da descentralização, explicando que “Unidade não significa uniformidade. A unidade pressupõe diversidade” (TEIXEIRA, 1959, p.12) Reafirmaram também as responsabilidades tanto da União como dos Estados, o papel de cada um, cabendo ao primeiro vigiar e ao segundo executar as premissas da educação. Finalmente, apresentaram uma retrospectiva de datas e fatos, dando ênfase à importancia ao Manifesto de 1932.

Esse tópico reporta o leitor a uma desculpa, ou quem sabe, no subtexto um pedido de desculpas. Uma forma de evitar que lhes fossem atribuídas responsabilidades quanto ao fracasso do primeiro Manifesto.

A escola pública em acusação

Nesse momento, partiram em defesa da escola pública, veementemente colocaram-se contra as ideias privatistas, rebatendo as críticas feitas à escola pública.

> A luta que se abriu, em nosso país, entre os partidários da escola pública e os da escola particular, é, no fundo, a mesma que se travou e recrudesce ora nesse, ora naquele país, entre a escola religiosa (ou o ensino confessional), de um lado, e a escola leiga (ou o ensino leigo), de outro lado. Êsse, o aspecto religioso que temos o intuito de apenas apontar como um fato histórico que está nas origens da questão, e sem a mais leve sombra de desrespeito aos sentimentos que somos os primeiros a reverenciar, da maioria do povo brasileiro. Ela disfarça-se com freqüência, quando não se apresenta abertamente, sob o aspecto de conflito entre a escola livre (digamos francamente, a educação confessional) e a escola pública ou, para sermos mais claros, o ensino leigo, a cujo desenvolvimento sempre esteve històricamente ligado o progresso da educação pública. (TEIXEIRA, 1959, p.15)

Além disso, a campanha contra o ensino público tinha, como propósito, sustentar as escolas privadas. Nesse sentido, os privatistas tinham em mente três objetivos: “que o ensino seja ministrado pelas entidades privadas e apenas supletivamente pelo Estado; que o ensino particular não seja fiscalizado pelo Estado; que o Estado subvencione as escolas privadas” (SAVIANI, 2010, p. 294). O autor conclui que defendiam um ensino livre da fiscalização do Estado, porém, subsidiado por seus cofres. No tópico seguinte, o Manifesto daria o exemplo da Itália e da França, que viveram situação similar à nossa e que reagiram contra esse princípio. Prosseguiram com o tópico das “experiências brasileiras”, no qual abordam as experiências do ensino livre no Brasil, Reforma Leôncio de Carvalho (1879) e Reforma Rivadávia (1911), apontando que ambas foram nefastas para a educação brasileira. Ainda sobre a questão privatista, no tópico “Em face da Constituição, já não há direito de escolha”, o Manifesto afirmou que a Constituição não dava margens ao projeto privatista, assim sendo, deixava claro que a educação era dever do Estado, tendo na Lei sua aliada: "[...] o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos, e é livre a iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem (Art. 167)".

Considero o ensino dever do Estado, porém, nesse Manifesto a livre iniciativa particular salvaguardada denota um espaço para o ensino diferenciado e de elite.

A educação – monopólio do Estado?

Os Pioneiros se eximiram de fomentar o monopólio estatal da educação. Não eram contra a iniciativa privada, mas sim, clamavam pela liberdade disciplinada. Justificavam que o monopólio existiria se a educação fosse uma via política e ideológica. No entanto, não era um instrumento de dominação, tanto que a legislação oferecia a possibilidade da iniciativa privada. Existiam inúmeras escolas privadas, abertas nesses tantos anos, sem o controle estatal, cuja ordem estava no lucro. Assim, fica clara a fragilidade dos ensinos secundário e superior, boa parte dos quais estava nas mãos da iniciativa privada, 80% cabia às instituições privadas.

Não se trata de monopolizar, mas sim oferecer condições reais de ensino para toda a população.

Pela educação liberal e democrática

O Manifesto partiu em defesa da educação pública, da conquista democrática que possibilitou o avanço da civilização com bases na ciência. “O manifesto posiciona-se em defesa de uma escola pública inspirada nos ideais democráticos, que ministre uma educação liberal e democrática voltada para o trabalho e o desenvolvimento econômico, portanto, para o progresso das ciências e da técnica como base da sociedade industrial’ (Saviani, 2010, P. 295). Tendo como premissa, a escola pública de caráter universal, obrigatória e gratuita em todos os graus e integral, propiciando o desenvolvimento total das crianças e jovens.

Desenvolvimento voltado para a indústria? Ensino profissionalizante?

Educação para o trabalho e o desenvolvimento econômico

O Manifesto defendia que a educação pública deveria estar voltada para o progresso científico e técnico, bem como, para o trabalho e o avanço econômico. Acreditavam que o desenvolvimento econômico estava ligado à educação.

> A educação de todos os níveis deve, pois, como já se indicou em congressos internacionais, "tornar a mocidade consciente de que o trabalho é a fonte de todas as conquistas materiais e culturais de tôda a sociedade humana; incutir-lhe o respeito e a estima para com o trabalho e o trabalhador e ensiná-la a utilizar de maneira ativa, para o bem estar do povo, as realizações da ciência e da técnica", que, entre nós, começaram apenas a ser socialmente consideradas como de importância capital. (TEIXEIRA, 1959, p.29)

Em suma, a busca das massas por uma melhor condição de vida e a ação do Estado propiciando essa ascensão, ampliando o ensino público e estimulando seu uso. Nas palavras

de Rui Barbosa, buscaram substrato para externar esse pensamento de crescimento e melhora de vida das massas.

Mais uma vez, trabalho e crescimento econômico.

Para a transformação do homem e de seu universo

Nesse momento, o Manifesto citou Luiz Reissig, cujo pensamento abordava a necessidade de adaptação do homem à tecnologia, situação que não mais sofria empecilhos no tocante ao ambiente do qual o indivíduo fazia parte. Assim sendo, existia a necessidade do preparo científico e técnico, que habilitaria as novas gerações a atenderem as necessidades da civilização moderna.

Encerramento – A história não avança por ordem...

O momento no qual o Manifesto registra o quanto a economia influiu na educação, tornando-a fundamental à obra do Estado, ou seja, possibilitando a "[...]escola universal, obrigatória e gratuita, e uma sucessão de esforços ininterruptos, através de longos anos, inspirados por uma firme política nacional de educação" (TEIXEIRA, 1959, p. 32). No entanto, os resistentes, os reacionários se opuseram às transformações, tendo como pano de fundo seus interesses de ordem ideológica e econômica. Os pioneiros prosseguiam afirmando que, "sob a capa da liberdade", o que interessa é a retomada da direção ideológica da sociedade, voltando à Idade Média. Por trás disso, estava o interesse de cobrar pelo ensino, que não seria fiscalizado e utilizariam o dinheiro público.

> Esses serão desvios no processo histórico da educação. Mas, já que a história não avança por ordem, trata-se de saber por quais desordens, criadoras ou arruinadoras, queremos estabelecer a nossa ordem. Esta, diz o manifesto, é a estabelecida pela Constituição e consulta os supremos interesses da nação. Após esperar o reconhecimento do desprendimento, desinteresse pessoal e devotamento à causa do ensino por parte dos defensores da escola pública, o manifesto encerra-se reafirmando o direito e o dever dos seus signatários de lutar por uma política que atenda às aspirações educativa das massas populares; e de se opor "a todas as medidas radicais que, sob as aparências enganosas de liberdade, tendem forçosamente a conduzir-nos ao caminho perigoso da anarquia senão das pressões ideológicas, abertas ou dissimuladas" (idem p.80). Esse final reitera o receio de tendências subversivas já manifestado por Fernando de Azevedo no livro *A cultura brasileira*, então identificadas com uma "zona de pensamento perigoso" (SAVIANI, 2010, p. 296).

A diferença entre os Manifestos está clara, ao confrontá-los é possível constatar que o primeiro texto além de político, também trabalhava os conceitos pedagógicos, tendo como caminho a filosofia e a ciência. Os Pioneiros elucidaram detalhadamente cada item abordado. O Manifesto de 1932 foi o resultado da construção do pensamento liberal, como já vimos.

O segundo Manifesto restabelece o assunto pendente do Manifesto de 1932, refletiu sua indignação com o embargo das Diretrizes e Bases de 1948, partiu em defesa dos princípios há muito defendidos. Para Laerte Macedo (1960), a aprovação da LDB, nos moldes propostos pelo Governo, era “um atentado à nossa soberania que poderá abrir as portas para sucessivas violações da lei, até criar o clima favorável à eclosão de uma nova ‘questão religiosa’, de imprevisíveis consequências” (MACEDO, Laerte, 1960, p. 348).

A finalização dada ao Manifesto de 1932 reforça a proposta inicial de reconstrução da educação. Fernando de Azevedo fez um retrospecto de todo o texto, retomou a questão da filosofia e da ciência, abordou as dificuldades que seriam enfrentadas e terminou o texto fazendo duas citações, uma sobre Fichte e a reconstrução da educação alemã e a outra sobre Gustave Belot, em referência ao ideal de democracia.

No Manifesto de 1959, a industrialização foi apontada como responsável pela transformação da economia, processando também mudanças no ensino. Essa situação corroborou com a necessidade de uma escola subsidiada pelo Estado, universal, obrigatória e gratuita, possibilitando assim, um governo amplo com a participação de todos e não só das elites. No entanto, a oposição reacionária representada por Carlos Lacerda, conhecida dos Pioneiros, tentaria impedir esse reforma. Segundo o texto, seria um retrocesso, um retorno à Idade Média. Novamente a questão das escolas particulares subsidiadas pelo Governo foi contestada e acusada de mercantil. Falavam em desprendimento, desinteresse pessoal e devoção à causa do ensino. O patriotismo é lembrado nas palavras de Rui Barbosa.

> "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 inpugnador 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"(TEIXEIRA, 1959, p.33)

2.4 Contribuições dos manifestos de 1932 e 1959

Quando penso nos Manifestos questiono se de fato houve algum acréscimo, melhora ou ganho para nossa educação. Diversos autores referem-se ao Manifesto de 1932 como um *divisor de águas*, concordo e reforço essa afirmação, pois, a partir da sistematização das ideias, da educação enquanto ciência, foi possível analisar, criticar, estabelecer parâmetros e, acima de tudo, vislumbrar melhores propostas de ensino no Brasil. Além disso, de acordo com a autora Libânea Nacif Xavier, o Manifesto defendeu a universalidade de acesso à educação, ou seja, educação para todos, independente de raça, credo e sexo. Um avanço para o Brasil de 1932.

> Os educadores que lideraram as reformas de instrução pública se instituíam como educadores profissionais, ao mesmo tempo em que instituíam uma escola moderna ou uma escola nova, cuja tarefa maior foi a modificação do *habitus* pedagógico. As intervenções pedagógicas dirigidas pelo Estado constituíram parte do processo de uma luta pela cultura, que englobou modos de pensar e sentir. Modos de viver. Nesse sentido, as reformas foram muito mais que organização pedagógica. Constituíram uma reforma dos costumes, alargando a linguagem escolar (além das salas de aula, as bibliotecas, as rádios educativas, o cinema, o laboratório, , os teatros, os salões de festa, as quadras de esporte, os refeitórios, as ruas, as praças, os estádios) e provocando intervenções nos aspectos materiais e simbólicos da escola através dos novos prédios, dos materiais didáticos, da produção de uma literatura pedagógica e de uma dramaturgia que demonstrava ser a escola um estado de espírito, mais do que reunião de equipamentos. Criaram um sistema de ensino. (NUNES, 2003, p. 47)

A sistematização possibilitou a formalização de preceitos pedagógicos, além da possibilidade de transformá-los em lei. Viabilizar e “sacramentar”. Embora o conteúdo do Manifesto de 1932 segregasse, confirmando e reafirmando a imobilidade de nossa sociedade, ainda assim, diante da educação que tínhamos seria um começo. Se de fato o índice de analfabetismo diminuísse e mais brasileiros tivessem acesso à educação, mesmo que profissional, ao fim de algumas décadas sentiríamos os reflexos dessas mudanças. E quem sabe, os netos desses primeiros beneficiados pudessem escrever um futuro mais próximo do ideal?

Quanto ao Manifesto Mais uma vez Convocados: Manifesto ao povo e ao governo, do ponto de vista prático, a proposta inicial não foi sustentada quando a Lei de Diretrizes e Bases foi finalmente aprovada, dois anos depois do segundo Manifesto. No entanto, no tocante à importância histórica, enquanto continuidade de um ideal de ensino e proposta política,

contribuiu sim. Se pensarmos no fato de que houve um exercício democrático em todo o processo que envolve os Manifestos, apesar das inconsistências existentes.

CONCLUSÃO

Ainda hoje nos deparamos com notícias nos jornais, que, além de alarmantes, são desalentadoras. O Manifesto de 1932 tem muitos pontos em comum com a nossa realidade. Ao transpor o texto encontramos a questão da escola pública; única; laica e; gratuita. Sei que hoje a oferta de escolas públicas é imensa, porém em locais mais afastados muitos alunos são obrigados a enfrentar todo tipo de dificuldades para chegar à escola. No tocante à escola única, ela é de fato única se pensarmos na escola pública, porém é única em referência a má qualidade de ensino, ou seja, os alunos tem acesso a uma educação deficitária, com professores desmotivados e mal formados. Escola laica, ainda hoje 50% de nossas escolas praticam o ensino religioso. Quanto à gratuidade, embora os alunos não paguem, o preço pago é alto, quem paga a conta é a população que recebe uma educação e figura entre as piores do planeta.

Notícias como: 17% dos Professores não têm formação ideal para dar aula (Jornal Folha de São Paulo, Caderno Cotidiano, de 19 de fevereiro de 2011); Metade das escolas do país tem ensino religioso (Jornal Folha de São Paulo, Caderno Cotidiano, de 27 de fevereiro de 2011); Professor 'novato' desiste de aulas na rede estadual (Jornal Folha de São Paulo, Caderno Cotidiano, de 21 de março de 2011). A primeira notícia, matéria de Marília Rocha e Natália Cancian, aponta que 16,8% dos professores da rede pública estão em situação irregular. As autoras informam que a LDB exige formação superior do sexto fundamental ao terceiro ano do ensino médio. No entanto a realidade é outra, por exemplo, na Bahia o percentual de professores fora dessa exigência é igual a 50,8%, enquanto que São Paulo apresenta a melhor taxa com 2,25%.

> A secretária de Educação Básica do MEC, Maria do Pilar Almeida e Silva, admite que a situação dos professores sem formação suficiente "fere a lei" e pode comprometer a aprendizagem. Segundo ela, estão em curso políticas articuladas com governos locais para sanar a questão. "Nunca temos resultados rápidos em educação, mas as políticas atuais são bem estruturadas". (ROCHA; CANCIAN, 2011, C1)

Além da formação deficitária dos professores, também existe a questão da desistência da carreira docente. "Por dia, dois docentes recém-concursados abandonam escolas em São Paulo" (TAKAHASHI, 2011, C1). A desistência ocorre por diversos motivos, desde questões voltadas ao desempenho e interesse dos alunos, a situações nas quais os professores têm seus veículos depredados, bem como a questão salarial. "Segundo a coordenadora do curso de

pedagogia da Unicamp, Maria Márcia Malavasi, ‘o cenário é triste’, especialmente na periferia, os professores encontram escolas sem estrutura, profissionais mal pagos, amedrontados e desrespeitados” (TAKAHASHI, 2011, C1). A matéria discorre sobre as motivações das desistências, entre elas estão, a falta de condições de trabalho, salas lotadas, desinteresse dos alunos e baixos salários.

Outra questão é a falta de aptidão para a carreira docente, muitos professores ingressam na profissão em busca de estabilidade, no entanto, depois que ingressam se deparam com a dura realidade das escolas da rede pública. Alguns desistem logo de início, outros insistem e se tornam os piores professores,

No tocante ao ensino religioso, hoje as escolas com essa orientação representam 50% das escolas brasileiras, ou seja, 98 mil escolas, segundo Ângela Pinho da Folha de São Paulo. O censo do ensino básico realizado pelo MEC aponta que metade das escolas brasileiras possui ensino religioso. Segundo o artigo, esse número é fundamentado pela Constituição, na qual a disciplina deve ser ofertada no horário normal da rede pública, embora opcional. As escolas particulares não são obrigadas a oferecer a disciplina, porém, podem obrigar seus alunos a frequentá-la. A autora prossegue informando que existem diversos formatos pelo Brasil afora, há casos em que religiosos ministram a disciplina, em outros são pedagogos, professores de história ou de sociologia. A matéria aponta a controvérsia existente nesse tipo de oferta, ou seja, em 1997, foi retirada a Lei do Veto por ocasião da visita do Papa; em 2008, foi assinado um acordo com o Vaticano, no qual “[...] o ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” (PINHO, 2011, p. C1). A professora Roseli Fischmann, questionada pela jornalista, comenta que essa prática fere o caráter laico do Estado. Schwartsman diz que tecnicamente o Brasil é laico, porém, existe controvérsia na própria Constituição, ou seja, ao invocar “proteção de Deus”, − controvérsia essa restrita à religião católica − além de no artigo 210, prever ensino religioso nas escolas públicas de ensino fundamental. Prossegue quando cita que o Conselho Nacional de Educação (CNE) não determinou fixar PCNs para o ensino religioso. Essa atitude gerou desconforto e cada Estado seguiu suas próprias diretrizes.

> Acre, Bahia, Ceará e Rio de janeiro optaram por um sistema confessional, em que não se distingue da educação religiosa oferecida em escolas ligadas a religiões. Evidentemente, esse tipo de ensino afronta o dispositivo da Lei de Diretrizes e Bases da educação que veda o proselitismo no ensino religioso.
> Alagoas, Amapá, Amazonas, Distrito Federal, Espírito santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins escolheram o modo interconfessional, no qual as religiões hegemônicas se unem para definir valores a ser ensinado aos alunos.
> [...] Apenas São Paulo fez uma leitura crítica dos mandamentos constitucionais e se definiu pelo ensino não confessional. As crianças têm aulas de história das religiões, no que é provavelmente a única forma de aliar o ensino religioso com o princípio da laicidade do Estado (Schwartsman, 2011, C4).

São apresentados os percentuais por Estado, ou seja, o menor índice de escolas com orientação religiosa é o de São Paulo. As regiões do norte e nordeste apresentam índices elevados, no Maranhão esse índice é de 84%. Ou seja, um país ainda sob os olhos da Igreja.

Outro ponto crucial é a questão da alfabetização. Segundo dados do IBGE, a taxa de analfabetismo, a partir dos 15 anos, foi de 9,7% em 2009, ou seja, um total de 14,1 milhões de pessoas. Porém, um ponto importante é o percentual de analfabetos funcionais, ou seja, o número é alarmante, segundo o IBGE, estima-se 20,3%. No primeiro caso, são pessoas sem nenhum estudo e no segundo, pessoas com menos de quatro anos de escolaridade. Sabe-se que o analfabetismo funcional, segundo Haddad, designa incapacidade da leitura e da escrita, recentemente os especialistas consideram que existam graus de analfabetismo. Como já vimos por ocasião do Manifesto de 1959, o analfabetismo tinha a marca de 47% acima dos cinco anos. No entanto, ao pensar na soma dos analfabetos e dos analfabetos funcionais, o percentual salta para desconfortantes 30%. O ensino superior é outra questão crítica no país, segundo a Jus Brasil Notícias, em 2009 foi registrado o índice de 12% da população com nível superior.

Dizer que não houve mudanças, além do pessimismo, revela má vontade em relação ao quadro atual da educação. Por ser uma questão social, cabe citar alguns números apontados pela UNESCO. No ranking, ficamos em 88º lugar entre 127 países. Um desempenho sofrível, no entanto, já foi pior. No desempenho do Brasil, por área de conhecimento, mostra o estudo que os Resultados Preliminares Pisa 2009 vêm crescendo paulatinamente:

Tabela 5 − Resultados Brasil - Preliminares Pisa 2009

Ano	Média	Leitura	Matemática	Ciências
2009	401	412	386	405
2006	384	393	370	390
2003	383	403	356	390
2000	368	396	334	375

Fonte: **Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**
Disponível: www.educarbrasil.org.br/.../**pisa2009**

Se compararmos com os países da América Latina, veremos que existem três países em condições melhores que o Brasil: Chile, Uruguai e México. Porém, no tocante à economia, o Brasil está entre os países que mais crescem, ou seja, perdemos para a China e Índia, com um índice de 7,5%. (EDUCAR BRASIL – ORG, PISA 2009). Excelente, porém esse número seria mais expressivo se houvesse o mesmo desempenho em relação à educação.

Tabela 6 − Desempenho Latino Americano

	MÉDIA	LEITURA	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS
CHILE	**439**	449	421	447
URUGUAI	**427**	426	427	427
MÉXICO	**420**	425	419	416
BRASIL	**401**	**412**	**386**	**405**
COLÔMBIA	**399**	413	381	402
ARGENTINA	**396**	398	388	401
PANAMÁ		371	360	376
PERU		370	365	369

Fonte: **Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**
Disponível: www.educarbrasil.org.br/.../**pisa2009**

Tabela 7 − Evolução Pisa

	2000	2003	2006	2009
OCDE	496	498	493	496
COLÔMBIA	-	-	381	399
BRASIL	368	383	384	401
ARGENTINA	401	-	382	396
MÉXICO	410	397	409	420
CHILE	403	-	431	439
URUGUAI	-	432	422	427
PANAMÁ	-	-	-	369
PERU	317	-	-	368

Fonte: **Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**
Disponível: www.educarbrasil.org.br/.../**pisa2009**

No ranking nacional, os cinco Estados melhor e pior posicionados foram:

Melhores

BR	**401**[2]
DF	**439**
SC	**428**
RS	**424**
MG	**422**
PR	**417**

Piores

BR	**401**
AC	**371**
AM	**371**
RN	**371**
MA	**355**
AL	**354**

Apesar dos progressos, fica claro que a questão social é um problema a ser resolvido. Os Estados que tiveram o melhor desempenho pertencem às regiões cujo poder econômico é maior, embora São Paulo não esteja entre os cinco primeiros estados, seu desempenho está acima da média nacional, em 7º lugar, com 409 pontos. Em contrapartida, as regiões mais pobres são as mais sacrificadas quanto aos seus resultados, nesse caso os Estados do Norte e Nordeste.

As perspectivas apesar dos baixos índices criam expectativa. O Governo atual tem um Plano de Metas voltado para a educação, resta saber se essas metas serão adotadas. Na plataforma de candidatura a então candidata Dilma Rousseff lançou treze pontos dando possibilidade de uma melhor educação no país.

[2] Todos acima da média Brasil.

Os 13 Pontos da Educação para o Brasil seguir mudando

1 – Proteção e desenvolvimento integral da criança: educação infantil e ensino fundamental;
2 – **Educação integral de crianças e jovens e abertura das escolas**;
3 – Formação plena da juventude brasileira: acesso ao ensino médio, à cultura, ao esporte e ao lazer com assistência estudantil;
4 – **Educação profissional e tecnológica: estratégicas para a cidadania e o desenvolvimento do Brasil**;
5 – **Democratização do acesso ao ensino superior e produção de ciência e tecnologia para o desenvolvimento e a soberania nacional**;
6 – **Educação de Jovens e Adultos, Alfabetização e Elevação de Escolaridade;**
7 – Compromisso com a valorização dos trabalhadores da educação;
8 – Assegurar qualidade social, equidade e inclusão na Educação;
9 – Educação para a vida sem violência;
10 – Políticas afirmativas e valorização da diversidade:

- Educação especial;
- Educação no campo;
- Educação ambiental;
- Educação quilombola e das relações étnico raciais;
- Educação indígena;
- Educação voltada à igualdade de gênero;

11 – Federalismo e Sistema Nacional de Educação;
12– Educação democrática com participação da comunidade;
13 – Mais investimento na educação brasileira. (Grifo meu)
www.**dilma**.com.br/.../**dilma**-detalha-**propostas**-para-a-area-de-educacaeo/

A proposta é interessante e vislumbra a mudança que vem sendo processada há alguns anos, desde o Governo de Fernando Henrique Cardoso[3], ou seja, a abertura democrática contribuiu na melhora dos números apresentados. Existe uma tendência de melhora, posto que, uma vez que o país atinge patamares mais elevados na economia mundial, as mudanças além de necessárias são cobradas por órgãos como a UNESCO, Banco Mundial, e torna-se mister mudar. A abertura democrática possibilita ao povo cobrar e exigir melhoras, embora os índices de inserção em cursos superiores ainda sejam baixos, existe uma meta cobrada pela UNESCO: "[...] no sentido de promover o crescimento das melhores universidades e o seu processo de internacionalização. Dessa forma, seria possível transformar essas instituições em centros de excelência mundial, com mais acesso à produção científica de ponta no mundo". O que não podemos admitir é que o Brasil continue numa situação de inferioridade, um bom exemplo foi o trabalho realizado na Coréia do Sul, um país que há vinte anos atrás tinha um sistema de ensino muito abaixo da média.

[3] Cabe lembrar que Fernando Henrique Cardoso e sua esposa foram signatários do Manifesto de 1959.

Referências Bibliográficas

Livros

ARANHA, MARIA Lúcia de Arruda. **História da educação e da Pedagogia: geral e Brasil.** 3ª Ed. – rev. e ampl. – São Paulo: Moderna, 2006.

ASSOCIAÇÃO Brasileira de Educação (Org.). ***Um Educador Brasileiro*: Lourenço Filho (**Livro Jubilar). São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1959.

AZEVEDO, Fernando de. **A Educação entre dois mundos: problemas, perspectivas e orientações.** São Paulo: Melhoramentos, 1985. (Obras completas)

_____. **História de Minha Vida.** Rio, Livraria José Olímpio Editora, 1971.

BOMENY, Helena (Org.). **Constelação Capanema: intelectuais e políticas.** Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas; Bragança Paulista (SP): Ed Universidade de São Francisco, 2001. 202p. 1ª edição – 2001. Disponível em: http://www.cpdoc.fgv.br Acesso em: 25/09/2010.

_____. **Os intelectuais da educação.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

CARVALHO, Laerte Ramos de. **As Diretrizes e Bases: Breve História**. BARROS, Roque Spencer de. In: Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1960.

CARVALHO, Marta M. Chagas de. **A Configuração da Historiografia Educacional Brasileira.** In: FREITAS, Marcos Cezar de. (org.) *Historiografia Brasileira em Perspectiva.* São Paulo: Contexto, 2010.

CARVALHO, Marta M. Chagas de. **A Escola e a República.** São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 9-22.

CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL (de 18 De Setembro De 1946), disponível no site da Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/**constitui%C3%A7ao46.htm**

CUNHA, Nóbrega da. **A Revolução e a Educação.** Brasília: Plano Editora, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

D'ARAUJO, Maria Celina. ***O segundo governo Vargas 1951-1954*: democracia, partidos e crise política.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1992. Capítulos 1º e 2º, p. 20-40. (Série Fundamentos; 90). Disponibilizado em: http://www.cpdoc.fgv.br Acesso em: 25/09/2010.

DEWEY, John. **Democracia e Educação.** Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3 ª Edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FAUSTO, B. **A revolução de 1930: historiografia e história**. 16ª Ed.São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FAUSTO, B. **A revolução de 1930**. In: MOTA, C. G. (org.). *Brasil em perspectiva*. 6° ed., São Paulo: Difel, 1975. (Col. Corpo e Alma do Brasil, XXIII).

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação Brasileira.** São Paulo: Cortez, 2009.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Educação como exercício de diversidade**. Coleção: Educação para todos. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005, p.83-89.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação brasileira: *leituras*.** São Paulo: Thomson Learning, 2007.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia.** 3ª Ed. Revista e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

LEOPOLDI, Maria Antonieta P. O difícil caminho do meio: Estado, burguesia e industrialização no segundo governo Vargas (1951-54). In: GOMES, Ângela de Castro (Org.). *Vargas e a crise dos anos 50*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994, p. 161-203.

LIMA, Hermes. ***Anísio Teixeira: estadista da educação***. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1978.

LOPES, Adriana; MOTA, Carlos Guilherme. **História do Brasil: uma interpretação**. São Paulo: Editora SENAC, capítulos 23 a 27, 2008.

MONARCHA, Carlos; LOURENÇO FILHO, Ruy. (org.) **Por Lourenço Filho: uma biobibliografia.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República.** 3ª ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

NISKIER, Arnaldo. **Educação Brasileira: 500 anos de história, 1500-2000.** São Paulo: Melhoramentos, 1989.

NUNES, Clarice. **Um Manifesto e seus múltiplos sentidos.** In: MAGALDI, Ana Maria; GONDRA, José G. *A reorganização do campo educacional no Brasil: manifestações, manifestos e manifestantes***,** 2003.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. **A questão nacional na Primeira República.** São Paulo: Brasiliense; Brasília: CNPq, 1990, Capítulo 1 - p. 29-47 e Capítulo 10 – p.187-198. Disponibilizado em: http://www.cpdoc.fgv.br Acesso em: 25/09/2010.

PAGNI, Pedro Ângelo. **Do manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000. – 344 p. (Coleção fronteiras da educação)

PANDOLFI, Dulce (Organizadora). **REPENSANDO o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 1999, Cap. 8. Disponível em: http://www.cpdoc.fgv.br Acesso em: 25/09/2010.

PÔRTO JR., Gilson. (Org). **Raízes da Modernidade: O pensamento de Fernando de Azevedo.** Brasília; Ativa Editora, 2004.

REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/ Universidade de São Paulo. V.1, n.1, (dez. 1975). São Paulo, FEUSP, 1975.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** Petrópolis, Editora Vozes Ltda, 1978.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2010. – (Coleção memória da educação)

SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA. **Documenta nº 3.** São Paulo: Croma, 1995.

SOLA, L. **O golpe de 37 e o Estado Novo**. . In: MOTA, Carlos Guilherme. (org.) *Brasil em perspectiva*. 6° ed., São Paulo: Difel, 1975. (Col. Corpo e Alma do Brasil, XXIII).

SOUZA, Maria do Carmo Campelo. **O processo político-partidário na Primeira República**. In: MOTA, Carlos Guilherme. (org.) *Brasil em perspectiva*. 6° ed., São Paulo: Difel, 1975. (Col. Corpo e Alma do Brasil, XXIII).

XAVIER, Libânia Nacif. **Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932).** Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

XAVIER, Maria do Carmo. (Org.). **Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação: A escola no Brasil.** São Paulo, Editora FTD Ltda, 1994.

WEFFORT, Francisco Corrêa. **O Populismo na Política Brasileira.** 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1980.

Artigos

BOMENY, Helena. **O Brasil de JK - Manifesto "Mais uma vez convocados".** Disponível em: http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/ManifestoMaisUmaVez Acesso em: 25/09/2010.

CUNHA, Marcus Vinicius da. **O Manifesto dos Pioneiros de 1932 e a cultura universitária brasileira**. FFCLRP-USP. 6 – Intelectuais, Pensamento Social e Educação, 2008. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo06/ Coordenada%20por %20Jose%20Carlos%20Sousa%20Araujo/Marcus%20Vinicius%20da%20Cunha%20-20 Texto.pdf Acesso em: 11/01/2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os desafios da Construção de um Sistema Nacional de Educação.** Conferência Nacional de Educação, 2005. Acesso em: 11/01/2011 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/jamil_cury.pdf Acesso em: 11/01/2011.

FERRARO, Alceu Ravanello. **Analfabetismo e Níveis de letramento no Brasil: O que dizem os censos?** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13930.pdf Acesso em: 17/10/2010.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Introdução à Educação Escolar Brasileira: História, Política e Filosofia da Educação.** [versão prévia] 2001. Acesso em: 09/12/2010. Disponível em: http://www.miniweb.com.br/educadores/artigos/pdf/introdu-edu-bra.pdf

GOUVÊA, Fernando. **ANÍSIO TEIXEIRA E OS TREZE MINISTROS: A "ESTRATÉGIA DOCE" DE UM "APOLÍTICO" (1951-1964).** ANPED 32ª Reunião, 2009. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT05-5179--Int.pdf Acesso em: 11/01/2011.

_____. **Anísio Teixeira – o nosso pragmatista do século XX fazendo filosofia no começo do século XXI.** *Teias* (1): 119-123, 2000. Acesso em: 09/12/2010. Disponível em: http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path[]=23&path[]=25

MATE, Cecília Hanna. **O MANIFESTO DOS PIONEIROS DE 32 COMO AMPLIAÇÃO DA POLÍTICA REFORMISTA.** Caxambu, 2000. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0202t.PDF Acesso em: 01/02/2011.

ROCHA, Marília; CANCIAN, Natalia. **17% dos professores não têm formação ideal para dar aula.** *Jornal Folha de São Paulo*, 19 de fevereiro de 2011, C.1. – Cotidiano 1.

PINHO, Ângela. **Metade das escolas do país tem ensino religioso.** *Jornal Folha de São Paulo*, 27 de fevereiro de 2011, C.1. – Cotidiano 1.

SANFELICE, José Luis. **O MANIFESTO DOS EDUCADORES (1959) À LUZ DA HISTÓRIA.** Comunicação apresentada ao VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, ocorrido de 17 a 20 de abril de 2006 em Uberlândia (MG, Brasil). Memória da Educação (Uberlândia: ANPEd; SPCE; SBHE; UFU, 2006).

SCHWARTSMAN, Hélio. **Omissão acabou produzindo um mapa caótico da religiões.** *Jornal Folha de São Paulo*, 27 de fevereiro de 2011, C.4. – Cotidiano 1.

TAKAHASHI, Fábio. **Professor 'novato' desiste de aulas na rede estadual.** *Jornal Folha de São Paulo*, 21 de março de 2011, C.1. – Cotidiano 1.

Signatários – Dados biográficos

ABRAHÃO, Eliane Morelli. **Joaquim da Costa Ribeiro.** Disponível em: http://www.cle.unicamp.br/arquivoshistoricos/biografiafjcr.pdf Acesso em: 14/01/2011.

ABRAPSO ORG. **Iva Waisberg Bonow.** Disponível em: http://abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/289.%20mulher,%20educa%C7%C3o%20e%20psicologia.pdf Acesso em: 11/01/2011.

ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS. **Oswaldo Frota Pessoa.** Disponível em: http://www.abc.org.br/article.php3?id_article=636 Acesso em: 11/01/2011.

ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS. **Abraham Hirsz Zimerman.** Disponível em: http://www.abc.org.br/resultado.php3?codigo=azimerman Acesso em: 11/01/2011.

ARQUIVO EDGARD LEUENROTH – AEL – IFCH. **Azis Simão**. Disponível em: http://segall.ifch.unicamp.br/site_ael/index.php?option=com_content&view=article&id=49&Itemid=57 Acesso em: 11/01/2011.

AZEVEDO, Fernando de e outros. **Anísio Teixeira: pensamento e ação.** Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1960. 326p.

BIBLIOTECA VIRTUAL ANÍSIO TEIXEIRA. **Joaquim de Faria Góes Filho.** Disponível em: http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/LuizAntonio.htm Acesso em: 11/01/2011.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **O Anísio Teixeira que eu conheci**. *Revista da FAEEBA*. Salvador, n.5, Seção Depoimento, jan./jun. 1996. p.5-16.

BOMENY, Helena. **Novos talentos, vícios antigos: os renovadores e a política educacional. Estudos Históricos - Os anos 20**, Rio de Janeiro, v.6, nº 11, p.24-39, 1993.

CADERNOS DE PESQUISA V. 37, n 131, 2007. **Maria José Garcia Wereb.** Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a0237131.pdf Acesso em: 12/01/2011.

CADERNOS DE SAÚDE PÚBLICA. **Haity Moussatché** vol. III, nº 1, jan.-mar. de 1987, pp. 98-118. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59701998000200009 Acesso em: 12/01/2011.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. (org.). **Dicionário biográfico da psicologia no Brasil: Pioneiros. Verbete: Noemy da Silveira Rudolfer.** Rio de Janeiro: Imago Editora, 2001. Disponível em: http://www.cliopsyche.uerj.br/arquivo/noemy.html

_____. **Dicionário biográfico da psicologia no Brasil: Pioneiros. Verbete: Raul Carlos Briquet.** Imago Editora - Rio de Janeiro - 2001.
Disponível em: http://www.cliopsyche.uerj.br/arquivo/briquet.html Acesso em: 11/01/2011.

CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS FÍSICAS (CBPF). **Cesar Lattes.** Disponível em: http://www.cbpf.br/Staff/Hist_Lat.html Acesso em: 05/01/2011.

_____. **José Leite Lopes.** Disponível em: http://www.cbpf.br/LeiteLopes/ Acesso em: 05/01/2011.

CENTRO DE LÓGICA EPISTEMOLÓGICA E HISTÓRIA DA CIÊNCIA. **Hugo Regis dos Reis.** Disponível em: http://www.cle.unicamp.br/arquivoshistoricos/?destino=hrr_biografia.html Acesso em: 11/01/2011.

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO DO PENSAMENTO BRASILEIRO. **A. Carneiro Leão.** Disponível em: http://www.cdpb.org.br/dic_bio_bibliografico_leaocarneiro.html Acesso em: 11/01/2011.

_____. **Afrânio Coutinho.** Disponível em: http://www.cdpb.org.br/dic_bio_bibliografico_coutinhoafranio.html Acesso em: 11/01/2011.

_____. **Delgado de Carvalho.** Disponível em: http://www.cdpb.org.br/dic_bio_bibliografico_carvalhodelgado.html Acesso em: 11/01/2011.

_____. **Edgar Roquette Pinto.** Disponível em: http://www.cdpb.org.br/dic_bio_bibliografico___bibliografico_pintoedgar.html Acesso em: 11/01/2011.

_____. **Francisco Venâncio Filho.** Disponível em: http://www.cdpb.org.br/dic_bio_ bibliografico_carvalhodelgado.html Acesso em: 11/01/2011.

_____. **Joaquim Pimenta.** Disponível em: http://www.cdpb.org.br/dic_bio_bibliografico_pimenta.html Acesso em: 11/01/2011.

_____. **José Augusto B. Medeiros.** Disponível em: http://www.cdpb.org.br/dic_bio_bibliografico_augusto.html Acesso em: 11/01/2011.

_____. **Mário Casasanta.** Disponível em: http://www.cdpb.org.br/dic_bio_bibliografico_casasanta.html Acesso em: 11/01/2011.

CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL (CPDOC). **Verbete: Abgar Renault.** Disponível em: http://www.fgv.br/CPDOC/BUSCA/Busca/BuscaConsultar.aspx Acesso em: 11/01/2011.

_____. Verbete: **Adalberto Sena.** Disponível em: http://www.fgv.br/CPDOC/BUSCA/Busca/BuscaConsultar.aspx Acesso em: 11/01/2011.

_____. Verbete: **Fernando Henrique Cardoso.** Disponível em: http://www.fgv.br/CPDOC/BUSCA/Busca/BuscaConsultar.aspx Acesso em: 11/01/2011.

_____. Verbete: **Florestan Fernandes.** Disponível em: http://www.fgv.br/CPDOC/BUSCA/Busca/BuscaConsultar.aspx Acesso em: 11/01/2011.

_____. Verbete: **Jacques Danon.** Disponível em: http://www.fgv.br/CPDOC/BUSCA/Busca/BuscaConsultar.aspx Acesso em: 11/01/2011.

_____. Verbete: **João Cruz Costa.** Disponível em: http://www.fgv.br/CPDOC/BUSCA/Busca/BuscaConsultar.aspx Acesso em: 11/01/2011.

_____. Verbete: **Júlio de Mesquita Filho.** Disponível em: http://www.fgv.br/CPDOC/BUSCA/Busca/BuscaConsultar.aspx Acesso em: 11/01/2011.

_____. Verbete: **Otávio Augusto Dias Carneiro. Disponível em:** http://www.fgv.br/CPDOC/BUSCA/Busca/BuscaConsultar.aspx Acesso em: 11/01/2011.

_____. Verbete: **Paulo Campos. Disponível em:** http://www.fgv.br/CPDOC/BUSCA/Busca/BuscaConsultar.aspx Acesso em: 11/01/2011.

_____. Verbete: **Paulo Maranhão. Disponível em:** http://www.fgv.br/CPDOC/BUSCA/Busca/BuscaConsultar.aspx Acesso em: 11/01/2011.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Antônio Ferreira de Almeida Júnior.** Disponível em: http://www.ceesp.sp.gov.br/educ_almeida.htm Acesso em: 11/01/2011.

_____. **Carlos Corrêa Mascaro.** Disponível em: http://www.ceesp.sp.gov.br/educ_almeida.htm Acesso em: 11/01/2011.

COSTA, Hebe. **Resgatando a Memória dos Pioneiros em psicologia: Roldão Lopes de Barros.** Disponível em: http://redalyc.uaemex.mx/pdf/946/94627107.pdf Acesso em: 13/02/2011.

COUTINHO, Amélia. **Hermes Lima.** In: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). Disponível em: http://www.fgv.br/CPDOC/BUSCA/Busca/BuscaConsultar.aspx Acesso em: 11/01/2011.

DEC. UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Verbete: **Octacílio Cunha.** Disponível em: http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/OtaCunha.html Acesso em: 11/01/2011.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. **Dalila Quitete.** Disponível em: http://www.jusbrasil.com.br/diarios/2267908/dou-secao-1-13-10-1932-pg-6/pdfView#xml=http://www.jusbrasil.com.br/highlight/2267908/Dalila%20Quitete Acesso em: 05/01/2011.

ESPAÇO DO PENSAMENTO MARXISTA E PROGRESSISTA. **Branca Fialho.** Disponível em: http://www.fmauriciograbois.org.br/portal/cdm/revista. int.php?id_sessao =33&id_publicacao=27&id_indice=432 Acesso em: 05/01/2011.

FRENTE INTEGRALISTA BRASILEIRA. **Miguel Reale.** Disponível em: http://www.integralismo.org.br/?cont=781&ox=26&vis= Acesso em: 14/01/2011.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Jacques Danon.** Disponível em: www.fgv.br/cpdoc/historiaoral/arq/Entrevista481.pdf Acesso em: 14/01/2011.

GANDINI, Raquel. **"Antônio Ferreira de Almeida Júnior".** In Maria de Lourdes A. Fávero e Jader M. Britto (org.) Dicionário de Educadores do Brasil. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 1999. Disponível em: http://www.ceesp.sp.gov.br/educ_almeida.htm Acesso em: 14/01/2011.

GIANNOTTI, José Arthur. **João Cruz Costa.** Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000300026 Acesso em: 14/01/2011.

GOUVEIA NETO, Hermano. **Anísio Teixeira: educador singular.** São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1973. 150p.

HANDRO, Walter. **Luiz Fernando Gouvêa Labouriau (1921-1996).** Disponível em: www.cnpdia.embrapa.br/rbfv/pdfs/download.php?file=v8n2p77.pdf Acesso em: 14/01/2011.

HORA, Dayse Martins. Verbete: **José Paranhos Fontenelle.** HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" Faculdade de Educação – UNICAMP. Disponível http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_jose_paranhos_fontenelle.htm **Acesso em: 11/01/2011.**

INSTITUTO CULTURAL AMILCAR MARTINS. Verbete: **Amilcar Vianna Martins.** Disponível em: http://www.icam.org.br/amilcar/depoimento02.html Acesso em: 11/01/2011.

INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA – PIAUÍ. **Francisco Belmonte Montojos.** Disponível em: http://www3.ifpi.edu.br/Sitio/publico/sitio_biblioteca Acesso em: 11/01/2011.

INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO. Verbete: **Antonio Candido de Mello e Souza**. Disponível em: http://www.ihgb.org.br/dicbio.php?id=00015 Acesso em: 11/01/2011.

INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DE SERGIPE. **Maria Thetis Nunes.** Disponível em: http://www.ihgse.org.br/ler.asp?id=148&titulo=artigos Acesso em: 11/01/2011.

INSTITUTO OSWALDO CRUZ. Verbete: **Artur Moses**. Disponível em: http://www.ioc. fiocruz.br/pages/personalidades/ArthurMoses.htm Acesso em: 11/01/2011.

ITAÚ CULTURAL. Verbete: **Augusto Rodrigues.** Disponível em: http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_IC/index.cfm?fuseaction=artistas_biografia&cd_verbete=1195&cd_item=3&cd_idioma=28555 Acesso em: 11/01/2011.

KASTELIC, Eloá Soares Dutra; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Verbete: **Paschoal Lemme**. Disponível em: **http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_Pachoal_Lemme.htm**.

LOURENÇO FILHO, **A vida e a obra de nossos educadores: hoje fala Lourenço Filho**. Formação, Rio de Janeiro, v.3, n.19, p 3-18, 1940. In: Centenário de Lourenço Filho: 1897-1997, 1997, p. 37.

MUSEU DE ASTRONOMIA E CIÊNCIAS AFINS (MAST) – **Portal Acervo Histórico - Luis de Castro Faria.** Disponível em: www.***castrofaria***.*mast.br/trajetoria.htm* Acesso em: 11/02/2011.

MONARCHA, Carlos; LOURENÇO FILHO, Ruy. ***Por Lourenço Filho: uma biobibliografia/*** organização de Carlos Monarcha e Ruy Lourenço Filho, 2001, p. 28.

MEMORIAL JK. **Honório Peçanha.** Disponível em: http://www.memorialjk.com.br/mem/pgs/artistas.htm Acesso em: 11/02/2011.

MENDES, Erasmo Garcia. Biografia: **Paulo Duarte.** Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000300018 Acesso em: 11/02/2011.

MORAES, José Damiro de. **Armanda Álvaro Alberto: uma intelectual em ação nos anos 1930.** Unicamp/FE PPBIG/UNICAMP. Disponível em: http://www.histedbr.fae.

MUSEU NACIONAL – UFRJ. **José Lacerda de Araújo Feio.** Disponível em: http://www.museunacional.ufrj.br/MuseuNacional/Principal/DIRETORES.pdf Acesso em: 14/01/2011.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. GT: Campos Gerais-PR- Universidade Estadual de Ponta Grossa. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_antonio_de_sampaio_doria.htm Acesso em: 14/01/2011.

PROMAF/ES - Governo do Estado do Espírito Santo Secretaria de Estado da Fazenda Projeto de Modernização e Administração Fazendária. **Sezefredo Garcia de Rezende.** Disponível em: http://www.sefaz.es.gov.br/painel/jornal12.htm Acesso em: 11/01/2011.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Disponível em: http://sistemas3.usp.br/tycho/curriculoLattesMostrar?codpes=27793 Acesso em: 14/01/2011.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. **Jaime Abreu.** , Brasília, v. 86, n. 212, p. 39-84, jan./abr. 2005. Disponível em: www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/75/473 Acesso em: 14/01/2011.

REVISTA MORASHA. **David Pérez.** Disponível em: http://www.morasha.com.br/conteudo/ed_anteriores/ed19/sefaraditas.htm Acesso em: 14/01/2011.

REVISTA USP. **Egon Schaden.** Disponível em: http://www.usp.br/revistausp/13/10-bartolomeu.pdf Acesso em: 14/01/2011.

ROCHA, João Augusto de Lima (Org.). **Anísio em movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil.** Salvador: Fundação Anísio Teixeira, 1992. 296 p.

SAVIANI, Demerval. **O protagonismo do professor Joel Martins na pós-graduação.** Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300003 Acesso em: 14/01/2011.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE FÍSICA. **Paulo Leal Ferreira.** Acesso em: http://www.sbf1.sbfisica.org.br/boletim1/msg59.htm Disponível em: 11/01/2011.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTORIA DA CIÊNCIA. **Fritz de Lauro.** REVISTA DA SBHC, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 70-85, jan | jun 2006 p. 10. Disponível em: http://www.sbhc.org.br/pdfs/revistas_anteriores/2006/1/artigos_5.pdf Acesso em: 11/01/2011.
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Eurípedes Simões de Paula.** Disponível em: http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/EuriSPau.html Acesso em: 11/01/2011.

SOUZA, J. Moreira. **Lourenço Filho no Ceará**. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (Org.). ***Um Educador Brasileiro*: Lourenço Filho (**Livro Jubilar). São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1959, p.51.

_____. **Otacílio Cunha.** Disponível em: http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/OtaCunha.html Acesso em: 11/01/2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **José Leite Lopes.** Disponível em: http://www.if.ufrj.br/famous/leite.html Acesso em: 11/01/2011.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Culto da Imortalidade – Afrânio Peixoto**. (Conferência pronunciada em março de 2007 na Academia Brasileira de Letras). Disponível em: http://www.academia.org.br/abl/media/RB53%20-%20Culto%20da%20Imortalidade.pdf Acesso em: 11/01/2011.

VIANA FILHO, Luís. **Anísio Teixeira: a polêmica da educação.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990. 210p.

ZOLNERKEVIC, Igor. **Abrahan Zimerman: Formador de gerações e eterno aluno. (Jorge Leal Ferreira)**. Disponível em: http://www.unesp.br/aci_ses/revista_ unespciencia/ acervo/03/perfil Acesso em: 14/01/2011.

Os Manifestos:

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. **Mais uma vez convocados.** ***Educação e Ciências Sociais*.** Rio de Janeiro, v.4, n.10, abr. 1959. p.5-33.

ANEXOS

ANEXO A – O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova

A RECONSTRUCÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL - AO POVO E AO GOVERNO

Na hierarchia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importancia e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrucção nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões á invenção e á iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação publica, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, á altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentário e desarticulado. A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e frequentemente arbitrarias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes...

Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto philosophico e social) e da aplicação (aspecto técnico) do método científico aos problemas de educação. Ou, em poucas palavras, na falta de espírito philosophico e científica, na resolução dos problemas da administração escolar. Esse empirismo grosseiro, que tem presidido ao estudo dos problemas pedagógicos, postos e discutidos numa atmosfera de horizontes estreitos, tem as suas origens na ausência total de uma cultura universitária e na formação meramente literária de nossa cultura. Nunca chegamos a possuir uma "cultura própria", nem mesmo uma "cultura geral" que nos convencesse da "existência de um problema sobre objetivos e fins da educação". Não se podia encontrar, por isto, unidade e continuidade de pensamento em planos de reformas, nos quais as instituições escolares, esparsas, não traziam, para atraí-as e orientá-las para uma direção, o polo magnético de uma concepção da vida, nem se submetiam, na sua organização e no seu funcionamento, a medidas objetivas com que o tratamento científico dos problemas da administração escolar nos ajuda a descobrir, á luz dos fins estabelecidos, os processos mais eficazes para a realização da obra educacional.

Certo, um educador pode bem ser um filósofo e deve ter a sua filosofia de educação; mas, trabalhando cientificamente nesse terreno, elle deve estar tão interessado na determinação dos fins de educação, quanto tambem dos meios de realizá-los. O físico e o químico não terão necessidade de saber o que está e se passa além da janela do seu laboratório. Mas o educador, como o sociólogo, tem necessidade de uma cultura múltipla e bem diversa; as alturas e as profundidades da vida humana e da vida social não devem estender-se além do seu raio visual; elle deve ter o conhecimento dos homens e da sociedade em cada uma de suas fases, para perceber, além do aparente e do efêmero, "o jogo poderoso das grandes leis que dominam a evolução social", e a posição que tem a escola, e a função que

representa, na diversidade e pluralidade das forças sociais que cooperam na obra da civilização. Têm-se essa cultura geral, que lhe permite organizar uma doutrina de vida e ampliar o seu horizonte mental, poderá ver o problema educacional em conjunto, de um ponto de vista mais largo, para subordinar o problema pedagógico ou dos métodos ao problema philosophico ou dos fins da educação; se tem um espírito científico, empregará os métodos communs a todo gênero de investigação científica, podendo recorrer a técnicas mais ou menos elaboradas e dominar a situação, realizando experiências e medindo os resultados de toda e qualquer modificação nos processos e nas técnicas, que se desenvolveram sob o impulso dos trabalhos científicos na administração dos serviços escolares.

Movimento de renovação educacional

A' luz dessas verdades e sob a inspiração de novos ideais de educação, é que se gerou, no Brasil, o movimento de reconstrucção educacional, com que, reagindo contra o empirismo dominante, pretendeu um grupo de educadores, nestes últimos doze anos, transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares. Não foram ataques injustos que abalaram o prestígio das instituições antigas; foram essas instituições criações artificiais ou deformadas pelo egoísmo e pela rotina, a que serviram de abrigo, que tornaram inevitáveis os ataques contra elas. De fato, porque os nossos métodos de educação haviam de continuar a ser tão prodigiosamente rotineiros, enquanto no México, no Uruguai, na Argentina e no Chile, para só falar na America espanhola, já se operavam transformações profundas no aparelho educacional, reorganizado em novas bases e em ordem a finalidades lucidamente descortinadas? Porque os nossos programas se haviam ainda de fixar nos quadros de segregação social, em que os encerrou a republica, ha 43 anos, enquanto nossos meios de locomoção e os processos de indústria centuplicaram de eficácia, em pouco mais de um quartel de século? Porque a escola havia de permanecer, entre nós, isolada do ambiente, como uma instituição enquistada no meio social, sem meios de influir sobre elle, 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 influencia e de ação?

Embora, a princípio, sem diretrizes definidas, esse movimento francamente renovador inaugurou uma serie fecunda de combates de idéas, agitando o ambiente para as primeiras reformas impelidas para urna nova direção. Multiplicaram-se as associações e iniciativas escolares, em que esses debates testemunhavam a curiosidade dos espíritos, pondo em circulação novas idéas e transmitindo aspirações novas com um caloroso entusiasmo. Já se despertava a consciência de que, para dominar a obra educacional, em toda a sua extensão, é preciso possuir, em alto grau, o habito de se prender, sobre bases solidas e largas, a um conjunto de idéas abstratas e de princípios gerais, com que possamos armar um angulo de observação, para vermos mais claro e mais longe e desvendarmos, através da complexidade tremenda dos problemas sociais, horizontes mais vastos. Os trabalhos científicos no ramo da educação já nos faziam sentir, em toda a sua força reconstrutora, o axioma de que se pode ser tão científico no estudo e na resolução dos problemas educativos, como nos da engenharia e das finanças. Não tardaram a surgir, no Distrito Federal e em três ou quatro Estados as reformas e, com elas, as realizações, com espírito científico, e inspiradas por um ideal que, modelado á imagem da vida, já lhe refletia a complexidade. Contra ou a favor, todo o mundo se agitou. Esse movimento é hoje uma Idea em marcha, apoiando-se sobre duas forças que se completam: a força das idéas e a irradiação dos fatos.

Diretrizes que se esclarecem

Mas, com essa campanha, de que tivemos a iniciativa e assumimos a responsabilidade, e com a qual se incutira, por todas as formas, no magistério, o espírito novo, o gosto da critica e do debate e a consciência da necessidade de um aperfeiçoamento constante, ainda não se podia considerar inteiramente aberto o caminho ás grandes reformas educacionais. É' certo que, com a efervescência intelectual que produziu no professorado, se abriu, de uma vez, a escola a esses ares, a cujo oxigênio se forma a nova geração de educadores e se vivificou o espírito nesse fecundo movimento renovador no campo da educação publica, nos últimos anos. A maioria dos espíritos, tanto da velha como da nova geração ainda se arrastam, porém, sem convicções, através de um labirinto de ideias vagas, fóra de seu alcance, e certamente, acima de sua experiencia; e, porque manejam palavras, com que já se familiarizaram, imaginam muitos que possuem as idéas claras, o que lhes tira o desejo de adquiri-las... Era preciso, pois, imprimir uma direção cada vez mais firme a esse movimento já agora nacional, que arrastou consigo os educadores de mais destaque, e levá-lo a seu ponto culminante com uma noção clara e definida de suas aspirações e suas responsabilidades. Aos que tomaram posição na vanguarda da campanha de renovação educacional, cabia o dever de formular, em documento publico, as bases e diretrizes do movimento que souberam provocar, definindo, perante o publico e o governo, a posição que conquistaram e vêm mantendo desde o inicio das hostilidades contra a escola tradicional.

Reformas e a Reforma

Se não ha país "onde a opinião se divida em maior numero de cores, e se não se encontra theoria que entre nós não tenha adeptos", segundo já observou Alberto Torres, princípios e idéas não passam, entre nós, de "bandeira de discussão, ornatos de polemica ou simples meio de êxito pessoal ou político". lustrados, ás vezes, e eruditos, mas raramente cultos, não assimilamos bastante as idéas para se tornarem um núcleo de convicções ou um sistema de doutrina, capaz de nos impelir à ação em que costumam desencadear-se aqueles "que pensaram sua vida e viveram seu pensamento". A interpenetração profunda que já se estabeleceu, em esforços constantes, entre as nossas idéas e convicções e a nossa vida de educadores, em qualquer sector ou linha de ataque em que tivemos de desenvolver a nossa atividade já denuncia, porém, a fidelidade e a vigor com que caminhamos para a obra de reconstrucção educacional, sem estadear a segurança de um triunfo fácil, mas com a serena confiança na Victoria definitiva de nossos ideais de educação. Em lugar dessas reformas parciais, que se sucederam, na sua quase totalidade, na estreiteza chronica de tentativas empiricas, o nosso programma concretiza uma nova politica educacional, que nos preparará, por etapas, a grande reforma, em que palpitará, com o rythmo accelerado dos organismos novos, o musculo central da estructura politica e social da nação.

Em cada uma das reformas anteriores, em que impressiona vivamente a falta de uma visão global do problema educativo, a força inspiradora ou a energia estimulante mudou apenas de fórma, dando soluções diferentes aos problemas particulares. Nenhuma antes desse movimento renovador penetrou o amago da questão, alterando os caracteres geraes e os traços salientes das reformas que o precederam. Nós assistiamos á aurora de uma verdadeira renovação educacional, quando a revolução estalou. Já tinhamos chegado então, na campanha escolar, ao ponto decisivo e climaterico, ou se o quizerdes, á linha de divisão das aguas. Mas, a educação que, no final de contas, se resume logicamente numa reforma social, não póde, ao menos em grande proporção, realizar-se senão pela acção extensa e intensiva da escola sobre o indivíduo e deste sobre si mesmo nem produzir-se, do ponto de vista das influencias exteriores, senão por uma evolução continua, favorecida e estimulada por todas as forças organizadas de cultura e de educação. As surpresas e os golpes de teatro são

impotentes para modificarem o estado psicológico e moral de um povo. É' preciso, porém, atacar essa obra, por um plano integral, para que Ela não se arrisque um dia a ficar no estado fragmentário, semelhante a essas muralhas pelasgicas, inacabadas, cujos blocos enormes, esparsos ao longe sobre o solo, testemunham gigantes que os levantaram, e que a morte surpreendeu antes do coroamento de seus esforços...

Finalidades da educação

Toda a educação varia sempre em função de uma "concepção da vida", refletindo, em cada época, a filosófica predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade. E' evidente que as diferentes camadas e grupos (classes) de uma sociedade dada terão respectivamente opiniões diferentes sobre a "concepção do mundo", que convém fazer adotar ao educando e sobre o que é necessário considerar como "qualidade socialmente útil". O fim da educação não é, como bem observou G. Davy, "desenvolver de maneira anárquica as tendências dominantes do educando; se o mestre intervém para transformar, isto implica nelle a representação de certo ideal á imagem do qual se esforça por modelar os jovens espíritos". Esse ideal e aspiração dos adultos toma-se mesmo mais fácil de aprender exatamente quando assistimos á sua transmissão pela obra educacional, isto é, pelo trabalho a que a sociedade se entrega para educar os seus filhos. A questão primordial das finalidades da educação gira, pois, em torno de uma concepção da vida, de um ideal, a que devem conformar-se os educandos, e que uns consideram abstrato e absoluto, e outros, concreto e relativo, variável no tempo e no espaço. Mas, o exame, num longo olhar para o passado, da evolução da educação através das diferentes civilizações, nos ensina que o "conteúdo real desse ideal" variou sempre de acordo com a estrutura e as tendências sociais da época, extraindo a sua vitalidade, como a sua força inspiradora, da própria natureza da realidade social.

Ora, se a educação está intimamente vinculada á filosofia da cada época, que lhe define o caracter, 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. Desprendendo-se dos interesses de classes, a que Ela tem servido, a educação perde o "sentido aristologico", para usar a expressão de Ernesto Nelson, deixa de constituir um privilegio determinado pela condição econômica e social do individuo, para assumir um "caracter biológico", com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o individuo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. 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 hierarchia democrática" pela "hierarchia 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 certa concepção do mundo.

A diversidade de conceitos da vida provém, em parte, das diferenças de classes e, em parte, da variedade de conteúdo na noção de "qualidade socialmente útil", conforme o angulo visual de cada uma das classes ou grupos sociais. A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do individuo, e que se funda sobre o principio da vinculação da escola com o meio social, tem o seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação. A escola tradicional, instalada para uma concepção burguesa, vinha mantendo o individuo na sua autonomia isolada e

estéril, resultante da doutrina do individualismo libertário, que teve aliás o seu papel na formação das democracias e sem cujo assalto não se teriam quebrado os quadros rígidos da vida social. A escola socializada, reconstituída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes.

Valores mutáveis e valores permanentes

Mas, por menos que pareça, nessa concepção educacional, cujo embrião já se disse ter-se gerado no seio das usinas e de que se impregnam a carne e o sangue de tudo que seja objeto da ação educativa, não se rompeu nem está a pique de romper-se o equilíbrio entre os valores mutáveis e os valores permanentes da vida humana. Onde, ao contrario, se assegurará melhor esse equilíbrio é no novo sistema de educação, que, longe de se propor a fins particulares de determinados grupos sociais, ás tendências ou preocupações de classes, os subordina aos fins fundamentais e gerais que assinala a natureza nas suas funções biológicas. E' certo que é preciso fazer homens, antes de fazer instrumentos de produção. Mas, o trabalho que foi sempre a maior escola de formação da personalidade moral, não é apenas o método que realiza o acréscimo da produção social, é o único método susceptível de fazer homens cultivados e uteis sob todos os aspectos. O trabalho, a solidariedade social e a cooperação, em que repousa a ampla utilidade das experiências; a consciência social que nos leva a compreender as necessidades do individuo através das da comunidade, e o espírito de justiça, de renuncia e de disciplina, não são, aliás, grandes "valores permanentes" que elevam a alma, enobrecem o coração e fortificam a vontade, dando expressão e valor á vida humana? Um vicio das escolas espiritualistas, já o ponderou Jules Simon, é o "desdém pela multidão". Quer-se raciocinar entre si e refletir entre si. Evitar experimentar a sorte de todas as aristocracias que se estiolam no isolamento. Se quer servir á humanidade, é preciso estar em comunhão com ela...

Certo, a doutrina de educação, que se apoia no respeito da personalidade humana, considerada não mais como meio, mas como fim em si mesmo, não poderia ser acusada de tentar, com a escola do trabalho, fazer do homem uma máquina, um instrumento exclusivamente apropriado a ganhar o salário e a produzir um resultado material num tempo dado. "A alma tem uma potência de milhões de cavalos, que levanta mais peso do que o vapor. Se todas as verdades matemáticas se perdessem, escreveu Lamartine, defendendo a causa da educação integral, o mundo industrial, o mundo material, sofreria sem duvida um detrimento imenso e um dano irreparável; mas, se o homem perdesse uma só das suas verdades morais, seria o próprio homem, seria a humanidade inteira que pereceria". Mas, a escola socializada não se organizou como um meio essencialmente social senão para transferir do plano da abstração ao da vida escolar em todas as suas manifestações, vivendo-as intensamente, essas virtudes e verdades morais, que contribuem para harmonizar os interesses individuais e os interesses coletivos. "Nós não somos antes homens e depois seres sociais, lembra-nos a voz insuspeita de Paul Bureau; somos seres sociais, por isto mesmo que somos homens, e a verdade está antes em que não ha ato, pensamento, desejo, atitude, resolução, que tenham em nós sós seu principio e seu termo e que realizem em nós somente a totalidade de seus efeitos".

O Estado em face da educação

a) A educação, uma função essencialmente pública

Mas, do direito de cada indivíduo á sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente publica, que elle é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. A educação que é uma das funções de que a família se vem despojando em proveito da sociedade política, rompeu os quadros do comunismo familial e dos grupos específicos (instituições privadas), para se incorporar definitivamente entre as funções essenciais e primordiais do Estado. Esta restrição progressiva das atribuições da família, – que tambem deixou de ser "um centro de produção" para ser apenas um "centro de consumo", em face da nova concorrência dos grupos profissionais, nascidos precisamente em vista da proteção de interesses especializados", – fazendo-a perder constantemente em extensão, não lhe tirou a "função especifica", dentro do "foco interior", embora cada vez mais estreito, em que ela se confinou. Ela é ainda o "quadro natural que sustenta socialmente o indivíduo, como o meio moral em que se disciplinam as tendências, onde nascem, começam a desenvolver-se e continuam a entreter-se as suas aspirações para o ideal". Por isto, o Estado, longe de prescindir da família, deve assentar o trabalho da educação no apoio que ela dá á escola e na colaboração efetiva entre país 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 ás vezes oposta.

b) A questão da escola única

Assentado o principio do direito biologico de cada indivíduo á sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar effectivo, por um plano geral de educação, de estructura organica, que torne a escola accessivel, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estructura social do paiz mantém em condições de inferioridade economica para obter o maximo de desenvolvimento de accôrdo com as suas aptidões vitaes. Chega-se, por esta forma, ao principio da escola para todos, "escola commum ou unica", que, tomado a rigor, só não ficará na contingencia de soffrer quaesquer restricções, em paizes em que as reformas pedagogicas estão intimamente ligadas com a reconstrucção fundamental das relações sociais. Em nosso regime politico, o Estado não poderá, de certo, impedir que, graças á organização de escolas privadas de typos differentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinavel de não admittir, dentro do systema escolar do Estado, quaesquer classes ou escolas, a que só tenha accesso uma minoria, por um privilegio exclusivamente economico. Afastada a idéa do monopolio da educação pelo Estado num paiz, em que o Estado, pela sua situação financeira não está ainda em condições de assumir a sua responsabilidade exclusiva, e em que, portanto, se torna necessario estimular, sob sua vigilancia as instituições privadas idoneas, a "escola unica" se entenderá, entre nós, não como "uma conscripção precoce", arrolando, da escola infantil á universidade, todos os brasileiros, e submettendo-os durante o maior tempo possivel a uma formação identica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola official, unica, em que todas as creanças, de 7 a 15, todas ao menos que, nessa edade, sejam confiadas pelos paes á escola publica, tenham uma educação commum, egual para todos.

c) A laicidade, gratuitidade, obrigatoriedade e coeducação

A laicidade, gratuitidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos principios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação á finalidade biologica da educação de todos os fins particulares e parciaes (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito biologico que cada ser humano tem á educação. A laicidade, que colloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectario, subtráe o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, á pressão perturbadora da escola quando utilisada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas. A gratuidade extensiva a todas as instituições officiaes de educação é um principio egualitario que torna a educação, em qualquer de seus graus, accessivel não a uma minoria, por um privilegio economico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebel-a. Aliás o Estado não pode tornar o ensino obrigatorio, sem tornal-o gratuito. A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primario, e se deve estender progressivamente até uma edade conciliavel com o traballio productor, isto é, até aos 18 anos, é mais necessaria ainda "na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a creança e o joven", cuja educação é frequentemente impedida ou mutilada pela ignorancia dos paes ou responsaveis e pelas contingências economicas. A escola unificada não permitte ainda, entre alumnos de um e outro sexo outras separações que não sejam as que aconselham as suas aptidões psychologicas e profissionaes, estabelecendo em todas as instituições "a educação em commum" ou coeducação, que, pondo-os no mesmo pé de egualdade e envolvendo todo o processo educacional, torna mais economica a organização da obra escolar e mais facil a sua graduação.

A função educacional

a) A unidade da função educacional

A consciência desses principias fundamentaes da laicidade, gratuidade e obrigatoriedade, consagrados na legislação universal, já penetrou profundamente os espiritos, como condições essenciaes á organização de um regimen escolar, lançado, em harmonia com os direitos do individuo, sobre as bases da unificação do ensino, com todas as suas consequencias. De fato, se a educação se propõe, antes de tudo, a desenvolver ao maximo a capacidade vital do ser humano, deve ser considerada "uma só" a função educacional, cujos differentes graus estão destinados a servir ás differentes phases de seu crescimento, "que são partes organicas de um todo que biologicamente deve ser levado á sua completa formação". Nenhum outro principio poderia offerecer ao panorama das instituições escolares perspectivas mais largas, mais salutares e mais fecundas em consequencias do que esse que decorre logicamente da finalidade biologica da educação. A selecção dos alumnos nas suas aptidões naturaes, a suppressão de instituições creadoras de differenças sobre base economica, a incorporação dos estudos do magistério á universidade, a equiparação de mestres e professores em remuneração e trabalho, a correlação e a continuidade do ensino em todos os seus graus e a reacção contra tudo que lhe quebra a coherencia interna e a unidade vital, constituem o programma de uma politica educacional, fundada sobre a applicação do principio unificador que modifica profundamente a estructura intima e a organização dos elementos constitutivos do ensino e dos systemas escolares.

b) A autonomia da função educacional

Mas, subordinada a educação publica a interesses transitorios, caprichos pessoaes ou appetites de partidos, será impossível ao Estado realizar a immensa tarefa que se propõe da formação integral das

novas gerações. Não ha systema escolar cuja unidade e efficacia não estejam constantemente ameaçadas, senão reduzidas e annuladas, quando o Estado não o soube ou não o quiz acautelar contra o assalto de poderes estranhos, capazes de impôr á educação fins inteiramente contrarios aos fins geraes que assignala a natureza em suas funções biologicas. Toda a impotencia manifesta do systema escolar actual e a insufficiencia das soluções dadas ás questões de caracter educativo não provam senão o desastre irreparavel que resulta, para a educação publica, de influencias e intervenções estranhas que conseguiram sujeital-a a seus ideaes secundarios e interesses subalternos. Dahi decorre a necessidade de uma ampla autonomia technica, administrativa e economica, com que os technicos e educadores, que têm a responsabilidade e devem ter, por isto, a direcção e administração da função educacional, tenham assegurados os meios materiaes para poderem realizal-a. Esses meios, porém, não podem reduzir-se ás verbas que, nos orçamentos, são consignadas a esse serviço publico e, por isto, sujeitas ás crises dos erarios do Estado ou ás oscillações" do interesse dos governos pela educação. A autonomia economica não se poderá realizar, a não ser pela instituição de um "fundo especial ou escolar", que, constituido de patrimonios, impostos e rendas proprias, seja administrado e applicado exclusivamente no desenvolvimento da obra educacional, pelos próprios orgãos do ensino, incubidos de sua direcção.

c) A descentralização

A organização da educação brasileira unitaria sobre a base e os principios do Estado, no espirito da verdadeira communidade popular e no cuidado da unidade nacional, não implica um centralismo esteril e odioso, ao qual se oppõem as condições geographicas do paiz e a necessidade de adaptação crescente da escola aos interesses e ás exigências regionaes. Unidade não significa uniformidade. A unidade presuppõe multiplicidade. Por menos que pareça, á primeira vista, não é, pois, na centralização, mas na applicação da doutrina federativa e descentralizadora, que teremos de buscar o meio de levar a cabo, em toda a Republica, uma obra methodica e coordenada, de accôrdo com um plano commum, de completa efficiencia, tanto em intensidade como em extensão. A' União, na capital, e aos estados, nos seus respectivos territorios, é que deve competir a educação em todos os graus, dentro dos principios geraes fixados na nova constituição, que deve conter, com a definição de attribuições e deveres, os fundamentos da educação nacional. Ao governo central, pelo Ministerio da Educação, caberá vigiar sobre a obediência a esses principios, fazendo executar as orientações e os rumos geraes da função educacional, estabelecidos na carta constitucional e em leis ordinarias, soccorrendo onde haja deficiência de meios, facilitando o intercarnbio pedagogico e cultural dos Estados e intensificando por todas as fórmas as suas relações espirituaes. A unidade educativa, – essa obra immensa que a União terá de realizar sob pena de perecer como nacionalidade, se manifestará então como uma força viva, um espirito commum, um estado de animo nacional, nesse regimen livre de intercambio, solidariedade e cooperação que,levando os Estados a evitar todo desperdicio nas suas despezas escolares afim de produzir os maiores resultados com as menores despezas, abrirá margem a uma successão ininterrupta de esforços fecundos em creações e iniciativas.

O processo educativo

O conceito e os fundamentos da educação nova

O desenvolvimento das sciencias lançou as bases das doutrinas da nova educação, ajustando á finalidade fundamental e aos ideaes que ela deve proseguir os processos apropriados para realizal-os. A extensão e a riqueza que actualmente alcança por toda a parte o estudo scientifico e experimental da educação, a libertaram do empirismo, dando-lhe um caracter e um espirito nitidamente scientifico e

organizando, em corpo de doutrina, numa série fecunda de pesquizas e experiencias, os principios da educação nova, pressentidos e ás vezes formulados em rasgos de synthese, pela intuição luminosa de seus precursores. A nova doutrina, que não considera a função educacional como uma função de superposição ou de accrescimo, segundo a qual o educando é "modelado exteriormente" (escola tradicional), mas uma função complexa de acções e reacções em que o espirito cresce de "dentro para fóra", substitue o mecanismo pela vida (actividade funccional) e transfere para a creança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação. Considerando os processos mentaes, como "funções vitaes" e não como "processos em si mesmos", ela os subordina á vida, como meio de utilizal-a e de satisfazer as suas multiplas necessidades materiaes e espirituaes. A escola, vista desse angulo novo que nos dá o conceito funccional da educação, deve offerecer á creança um meio vivo e natural, "favoravel ao intercambio de reacções e experiencias", em que ela, vivendo a sua vida propria, generosa e bela de creança, seja levada "ao trabalho e á acção por meios naturaes que a vida suscita quando o trabalho e a acção convem aos seus interesses e ás suas necessidades".

Nessa nova concepção da escola, que é uma reacção contra as tendencias exclusivamente passivas, intellectualistas e verbalistas da escola tradicional, a actividade que está na base de todos os seus trabalhos, é a actividade espontanea, alegre e fecunda, dirigida á satisfacção das necessidades do próprio indivíduo. Na verdadeira educação funccional deve estar, pois, sempre presente, como elemento essencial e inherente á sua propria natureza, o problema não só da correspondencia entre os graus do ensino e as etapas da evolução intellectual fixadas sobre a base dos interesses, como tambem da adaptação da actividade educativa ás necessidades psychobiologicas do momento. O que distingue da escola tradicional a escola nova, não é, de fato, a predominancia dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas actividades, do fator psychobiologico do interesse, que é a primeira condição de uma actividade espontanea e o estimulo constante ao educando (creança, adolescente ou joven) a buscar todos os recursos ao seu alcance, "graças á força de attracção das necessidades profundamente sentidas". E' certo que, deslocando-se por esta fórma, para a creança e para os seus interesses, moveis e transitorios, a fonte de inspiração das actividades escolares, quebra-se a ordem que apresentavam os programmas tradicionaes, do ponto de vista da logica formal dos adultos, para os pôr de accôrdo com a "logica psychologica", isto é, com a logica que se baseia na natureza e no funccionamento do espirito infantil.

Mas, para que a escola possa fornecer aos "impulsos interiores a occasião e o meio de realizar-se", e abrir ao educando á sua energia de observar, experimentar e crear todas as actividades capazes de satisfazel-a, é preciso que ela seja reorganizada como um "mundo natural e social embrionario", um ambiente dynamico em intima connexão com a região e a communidade. A escola que tem sido um apparelho formal e rijido, sem differenciação regional, inteiramente desintegrado em relação ao meio social, passará a ser um organismo vivo, com uma estructura social, organizada á maneira de uma communidade palpitante pelas soluções de seus problemas. Mas, se a escola deve ser uma communidade em miniatura, e se em toda a communidade as actividades manuaes, motoras ou constructoras "constituem as funções predominantes da vida", é natural que ela inicie os alumnos nessas actividades, pondo-os em contato com o ambiente e com a vida activa que os rodeia, para que elles possam, desta forma, possuil-a, aprecial-a e sentil-a de accôrdo com as aptidões e possibilidades. "A vida da sociedade, observou Paulsen, se modifica em função da sua economia, e a energia individual e collectiva se manifesta pela sua producção material". A escola nova, que tem de obedecer a esta lei, deve ser reorganizada de maneira que o trabalho seja seu elemento formador, favorecendo a expansão das energias creadoras do educando, procurando estimular-lhe o próprio esforço como o elemento mais efficiente em sua educação e preparando-o, com o trabalho em grupos e todas as

actividades pedagogicas e sociais, para fazel-o penetrar na corrente do progresso material e espiritual da sociedade de que proveiu e em que vae viver e luctar.

Plano de reconstrucção educacional

a) As linhas geraes do plano

Ora, assentada a finalidade da educação e definidos os meios de acção ou processos de que necessita o indivíduo para o seu desenvolvimento integral, ficam fixados os principios scientificos sobre os quaes se póde apoiar solidamente um systema de educação. A applicação desses principios importa, como se vê, numa radical transformação da educação publica em todos os seus graus, tanto á luz do novo conceito de educação, como á vista das necessidades nacionaes. No plano de reconstrucção educacional, de que se esboçam aqui apenas as suas grandes linhas geraes, procuramos, antes de tudo, corrigir o erro capital que apresenta o actual systema (se é que se póde chamar systema), caracterizado pela falta de continuidade e articulação do ensino, em seus diversos graus, como se não fossem etapas de um mesmo processo, e cada um dos quaes deve ter o seu "fim particular", próprio, dentro da "unidade do fim geral da educação" e dos principios e methodos communs a todos os graus e instituições educativas. De fato, o divorcio entre as entidades que mantêm o ensino primario e profissional e as que mantêm o ensino secundario e superior, vae concorrendo insensivelmente, como já observou um dos signatarios deste manifesto, "para que se estabeleçam no Brasil, dois systemas escolares parallelos, fechados em compartimentos estanques e incommunicaveis, differentes nos seus objectivos culturaes e sociais, e, por isto mesmo, instrumentos de estratificação social".

A escola primaria que se estende sobre as instituições das escolas maternaes e dos jardins de infancia e constitue o problema fundamental das democracias, deve, pois, articular-se rigorosamente com a educação secundaria unificada, que lhe succede, em terceiro plano, para abrir accesso ás escolas ou institutos superiores de especialização profissional ou de altos estudos. Ao espirito novo que já se apoderou do ensino primario não se poderia, porém, subtrahir a escola secundaria, em que se apresentam, collocadas no mesmo nivel, a educação chamada "profissional" (de preferência manual ou mecanica) e a educação humanistica ou scientifica (de preponderancia intellectual), sobre uma base commum de tres annos. A escola secundaria deixará de ser assim a velha escola de "um grupo social", destinada a adaptar todas as intelligencias a uma forma rijida de educação, para ser um apparelho fiexivel e vivo, organizado para ministrar a cultura geral e satisfazer ás necessidades praticas de adaptação á variedade dos grupos sociais. E' o mesmo principio que faz alargar o campo educativo das Universidades, em que, ao lado das escolas destinadas ao preparo para as profissões chamadas "liberais", se devem introduzir, no systema, as escolas de cultura especializada, para as profissões industriaes e mercantis, propulsoras de nossa riqueza economica e industrial. Mas esse principio, dilatando o campo das universidades, para adaptal-as á variedade e ás necessidades dos grupos sociais, tão longe está de lhes restringir a função cultural que tende a elevar constantemente as escolas de formação profissional, achegando-as ás suas proprias fontes de renovação e agrupando-as em torno dos grandes nucleos de creação livre, de pesquiza scientifica e de cultura desinteressada.

A instrucção publica não tem sido, entre nós, na justa observação de Alberto Torres, senão um "systema de canaes de exodo da mocidade do campo para as cidades e da producção para o parasitismo". E' preciso, para reagir contra esses males, já tão lucidamente apontados, pôr em via de solução o problema educacional das massas ruraes e do elemento trabalhador da cidade e dos centros industriaes já pela extensão da escola do trabalho educativo e da escola do trabalho profissional, baseada no exercicio normal do trabalho em cooperação, já pela adaptação crescente dessas escolas

(primaria e secundaria profissional) ás necessidades regjonaes e ás profissões e industrias dominantes no meio. A nova politica educacional rompendo, de um lado, contra a formação excessivamente literaria de nossa cultura, para lhe dar um caracter scientifico e technico, e contra esse espirito de desintegração da escola, em relação ao meio social, impõe reformas profundas, orientadas no sentido da producção e procura reforçar, por todos os meios, a intenção e o valor social da escola, sem negar a arte, a literatura e os valores culturaes. A arte e a literatura tem effectivamente uma significação social, profunda e multipla; a approximação dos homens, a sua organização em uma collectividade unanime, a diffusão de taes ou quaes idéas sociais, de uma maneira "imaginada", e, portanto, efficaz, a extensão do raio visual do homem e o valor moral e educativo conferem certamente á arte uma enorme importancia social. Mas, se, á medida que a riqueza do homem augmenta, o alimento occupa um logar cada vez mais fraco, os productores intellectuaes não passam para o primeiro plano senão quando as sociedades se organizam em solidas bases economicas.

b) O ponto nevralgico da questão

A estructura do plano educacional corresponde, na hierarchia de suas instituições escolares (escola infantil ou pre-primaria; primaria; secundaria e superior ou universitaria) aos quatro grandes periodos que apresenta o desenvolvimento natural do ser humano. E' uma reforma integral da organização e dos methodos de toda a educação nacional, dentro do mesmo espirito que substitue o conceito estatico do ensino por um conceito dynamico, fazendo um appello, dos jardins de infancia á Universidade, não á receptividade mas á actividade creadora do alumno. A partir da escola infantil (4 a 6 annos) até á Universidade, com escala pela educação primaria (7 a 12) e pela secundaria (l2 a 18 annos), a "continuação ininterrupta de esforços creadores" deve levar á formação da personalidade integral do alumno e ao desenvolvimento de sua faculdade productora e de seu poder creador, pela applicação, na escola, para a acquisição activa de conhecimentos, dos mesmos methodos (observação, pesquiza, e experiencia), que segue o espirito maduro, nas investigações scientificas. A escola secundaria, unificada para se evitar o divorcio entre os trabalhadores manuaes e intellectuaes, terá uma solida base commum de cultura geral (3 annos), para a posterior bifurcação (dos 15 aos 18), em secção de preponderancia intellectual (com os 3 cyclos de humanidades modernas; sciencias physicas e mathematicas; e sciencias chimicas e biologicas), e em secção de preferência manual, ramificada por sua vez, em cyclos, escolas ou cursos destinados á preparação ás actividades profissionaes, decorrentes da extracção de materias primas (escolas agricolas, de mineração e de pesca) da elaboração das materias primas (industriaes e profissionaes) e da distribuição dos productos elaborados (transportes, communicações e commercio).

Mas, montada, na sua estructura tradicional, para a classe média (burguezia), emquanto a escola primaria servia á classe popular, como se tivesse uma finalidade em si mesma, a escola secundaria ou do 3º gráo não fórma apenas o reducto dos interesses de classe, que crearam e mantêm o dualismo dos systemas escolares. E' ainda nesse campo educativo que se levanta a controversia sobre o sentido de cultura geral e se põe o problema relativo á escolha do momento em que a materia do ensino deve diversificar-se em ramos iniciaes de especialização. Não admira, por isto, que a escola secundaria seja, nas reformas escolares, o ponto nevralgico da questão. Ora, a solução dada, neste plano, ao problema do ensino secundario, levantando os obstaculos oppostos pela escola tradicional á interpenetração das classes sociais, se inspira na necessidade de adaptar essa educação á diversidade nascente de gostos e á variedade crescente de aptidões que a observação psychologica regista nos adolescentes e que "representam as unicas forças capazes de arrastar o espirito dos jovens á cultura superior". A escola do passado, com seu esforço inutil de abarcar a somma geral de conhecimentos, descurou a propria formação do espirito e a função que lhe cabia de conduzir o adolescente ao limiar das profissões e da

vida. Sobre a base de uma cultura geral commum, em que importará menos a quantidade ou qualidade das materias do que o "methodo de sua acquisição", a escola moderna estabelece para isto, depois dos 15 annos, o ponto em que o ensino se diversifica, para se adaptar já á diversidade crescente de aptidões e de gostos, já á variedade de fórmas de actividade social.

c) O conceito moderno de Universidade e o problema universitario no Brasil

A educação superior que tem estado, no Brasil, exclusivamente a serviço das profissões "liberaes" (engenharia, medicina e direito), não póde evidentemente erigir-se á altura de uma educação universitária, sem alargar para horizontes scientificos e culturaes a sua finalidade estrictamente profissional e sem abrir os seus quadros rijidos á formação de todas as profissões que exijam conhecimentos scientificos, elevando-as a todas a nivel superior e tornando-se, pela flexibilidade de sua organização, accessivel a todas. Ao lado das faculdades profissionaes existentes, reorganizadas em novas bases, impõe-se a creação simultanea ou successiva, em cada quadro universitario, de faculdades de sciencias sociais e economicas; de sciencias mathematicas, physicas e naturaes, e de philosophia e letras que, attendendo á variedade de typos mentaes e das necessidades sociais, deverão abrir ás universidades que se crearem ou se reorganizarem, um campo cada vez mais vasto de investigações scientificas. A educação superior ou universitaria, a partir dos 18 annos, inteiramente gratuita como as demais, deve tender, de fato, não somente á formação profissional e technica, no seu maximo desenvolvimento, como á formação de pesquizadores, em todos os ramos de conhecimentos humanos. Ela deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a triplice função que lhe cabe de elaboradora ou creadora de sciencia (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (sciencia feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitaria, das sciencias e das artes.

No entanto, com ser a pesquiza, na expressão de Coulter, o "systema nervoso da Universidade", que estimula e domina qualquer outra função; com ser esse espirito de profundidade e universalidade, que imprime á educação superior um caracter universitario, pondo-a em condições de contribuir para o aperfeiçoamento constante do saber humano, a nossa educação superior nunca ultrapassou os limites e as ambições de formação profissional, a que se propõem as escolas de engenharia, de medicina e direito. Nessas instituições, organizadas antes para uma função docente, a sciencia está inteiramente subordinada á arte ou á technica da profissão a que servem, com o cuidado da applicação immediata e proxima, de uma direcção utilitaria em vista de uma função publica ou de uma carreira privada. Ora, se, entre nós, vingam facilmente todas as formulas e phrases feitas; se a nossa illustração, mais variada e mais vasta do que no imperio, é hoje, na phrase de Alberto Torres, "mais vaga, fluida, sem assento, incapaz de habilitar os espiritos a formar juizos e incapaz de lhes inspirar atos", é porque a nossa geração, além de perder a base de uma educação secundaria solida, posto que exclusivamente literaria, se deixou infiltrar desse espirito encyclopedico em que o pensamento ganha em extensão o que perde em profundidade; em que da observação e da experiência, em que devia exercitarse, se deslocou o pensamento para o hedonismo intellectual e para a sciencia feita, e em que, finalmente, o periodo creador cede o logar á erudição, e essa mesma quasi sempre, entre nós, apparente e sem substancia, dissimulando sob a superficie, ás vezes brilhante, a absoluta falta de solidez de conhecimentos.

Nessa superficialidade de cultura, facil e apressada, de autodidactas, cujas opiniões se mantêm prisioneiras de systemas ou se matizam das tonalidades das mais variadas doutrinas, se tem de buscar as causas profundas da estreiteza e da fluctuação dos espíritos e da indisciplina mental, quase anarchica, que revelamos em face de todos os problemas. Nem a primeira geração nascida com a republica, no seu esforço heroico para adquirir a posse de si mesma, elevando-se acima de seu meio,

conseguiu libertar-se de todos os males educativos de que se viciou a sua formação. A organização de Universidades é, pois, tanto mais necessaria e urgente quanto mais pensarmos que só com essas instituições, a que cabe crear e diffundir ideaes políticos, sociais, morais e estheticos, é que podemos obter esse intensivo espirito commum, nas aspirações, nos ideaes e nas luctas, esse "estado de animo nacional", capaz de dar força, efficacia e coherencia á acção dos homens, sejam quaes forem as divergências que possa estabelecer entre elles a diversidade de pontos de vista na solução dos problemas brasileiros. E' a universidade, no conjuncto de suas instituições de alta cultura, prepostas ao estudo scientifico dos grandes problemas nacionaes, que nos dará os meios de combater a facilidade de tudo admittir; o scepticismo de nada escolher nem julgar; a falta de critica, por falta de espirito de synthese; a indifferença ou a neutralidade no terreno das idéas; a ignorancia "da mais humana de todas as operações intellectuaes, que é a de tomar partido", e a tendência e o espirito facil de substituir os principios (ainda que provisorios) pelo paradoxo e pelo humor, esses recursos desesperados.

d) O problema dos melhores

De fato, a Universidade, que se encontra no apice de todas as instituições educativas, está destinada, nas sociedades modernas a desenvolver um papel cada vez mais importante na formação das elites de pensadores, sabios, scientistas, technicos, e educadores, de que elas precisam para o estudo e solução de suas questões scientificas, morais, intellectuaes, politicas e economicas. Se o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares, os melhores e os mais capazes, por selecção, devem formar o vertice de uma pyramide de base immensa. Certamente, o novo conceito de educação repelle as elites formadas artificialmente "por differenciação economica" ou sob o criterio da independência economica, que não é nem póde ser hoje elemento necessario para fazer parte delas. A primeira condição para que uma elite desempenhe a sua missão e cumpra o seu dever é de ser "inteiramente aberta" e não sómente de admittir todas as capacidades novas, como tambem de rejeitar implacavelmente de seu seio todos os individuos que não desempenham a função social que lhes é attribuida no interesse da collectividade. Mas, não ha sociedade alguma que possa prescindir desse orgão especial e tanto mais perfeitas serão as sociedades quanto mais pesquizada e seleccionada fôr a sua elite, quanto maior fôr a riqueza e a variedade de homens, de valor cultural substantivo, necessarios para enfrentar a variedade dos problemas que põe a complexidade das sociedades modernas. Essa selecção que se deve processar não "por differenciação economica", mas "pela differenciação de todas as capacidades", favorecida pela educação, mediante a acção biologica e funccional, não póde, não diremos completar-se, mas nem sequer realizar-se senão pela obra universitaria que, elevando ao maximo o desenvolvimento dos individuos dentro de suas aptidões naturaes e seleccionando os mais capazes, lhes dá bastante força para exercer influencia effectiva na sociedade e affectar, dessa forma, a consciencia social.

A unidade de formação de professores e a unidade de espirito

Ora, dessa elite deve fazer parte evidentemente o professorado de todos os graus, ao qual, escolhido como sendo um corpo de eleição, para uma função publica da mais alta importancia, não se dá, nem nunca se deu no Brasil, a educação que uma élite póde e deve receber. A maior parte delle, entre nós, é recrutada em todas as carreiras, sem qualquer preparação profissional, como os professores do ensino secundario e os do ensino superior (engenharia, medicina, direito, etc.), entre os profissionaes dessas carreiras, que receberam, uns e outros, do secundario a sua educação geral. O magisterio primario, preparado em escolas especiaes (escolas normaes), de caracter mais propedeutico, e, ás vezes mixto, com seus cursos geral e de especialização profissional, não recebe, por via de regra, nesses estabelecimentos, de nivel secundario, nem uma solida preparação pedagogica, nem a educação geral

em que ela deve basear-se. A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira differente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções publicas a mais importante, fosse a unica para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundario, devem, no entanto, formar o seu espirito pedagogico, conjunctamente, nos cursos universitarios, em faculdades ou escolas normaes, elevadas ao nivel superior e incorporadas ás universidades. A tradição das hierarchias docentes, baseadas na differenciação dos graus de ensino, e que a linguagem fixou em denominações differentes (mestre, professor e cathedratico), é inteiramente contraria ao principio da unidade da função educacional, que, applicado, ás funções docentes, importa na incorporação dos estudos do magisterio ás universidades, e, portanto, na libertação espiritual e economica do professor, mediante uma formação e remuneração equivalentes que lhe permittam manter, com a efficiencia no trabalho, a dignidade e o prestígio indispensaveis aos educadores.

A formação universitaria dos professores não é sómente uma necessidade da função educativa, mas o unico meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional, uma comprehensão reciproca, uma vida sentimental commum e um vigoroso espirito commum nas aspirações e nos ideaes. Se o estado cultural dos adultos é que dá as directrizes á formação da mocidade, não se poderá estabelecer uma função e educação unitaria da mocidade, sem que haja unidade cultural naquelles que estão incumbidos de transmittil-a. Nós não temos o feiticismo mas o principio da unidade, que reconhecemos não ser possível senão quando se creou esse "espirito", esse "ideal commum", pela unificação, para todos os graus do ensino, da formação do magistério, que elevaria o valor dos estudos, em todos os graus, imprimiria mais logica e harmonia ás instituições, e corrigiria, tanto quanto humanamente possivel, as injustiças da situação actual. Os professores de ensino primario e secundario, assim formados, em escolas ou cursos universitarios, sobre a base de uma educação geral commum, dada em estabelecimentos de educação secundaria, não fariam senão um só corpo com os do ensino superior, preparando a fusão sincera e cordial de todas as forças vivas do magisterio. Entre os diversos graus do ensino, que guardariam a sua função especifica, se estabeleceriam contatos estreitos que permittiriam as passagens de um ao outro nos momentos precisos, descobrindo as superioridades em germen, pondo-as em destaque e assegurando, de um ponto a outro dos estudos, a unidade do espirito sobre a base da unidade de formação dos professores.

O papel da escola na vida e a sua função social

Mas, ao mesmo tempo que os progressos da psychologia applicada á creança começaram a dar á educação bases scientificas, os estudos sociologicos, definindo a posição da escola em face da vida, nos trouxeram uma consciência mais nitida da sua função social e da estreiteza relativa de seu circulo de acção. Comprehende-se, á luz desses estudos, que a escola, campo especifico de educação, não é um elemento estranho á sociedade humana, um elemento separado, mas "uma instituição social", um orgão feliz e vivo, no conjuncto das instituições necessarias á vida, o logar onde vivem a creança, a adolescencia e a mocidade, de conformidade com os interesses e as alegrias profundas de sua natureza. A educação, porém, não se faz somente pela escola, cuja acção é favorecida ou contrariada, ampliada ou reduzida pelo jogo de forças innumeraveis que concorrem ao movimento das sociedades modernas. Numerosas e variadissimas, são, de fato, as influencias que fórmam o homem atravez da existência. "Ha a herança que a escola da especie, como já se escreveu; a familia que é a escola dos paes; o ambiente social que é a escola da communidade, e a maior de todas as escolas, a vida, com todos os seus imponderaveis e forças incalculaveis". Comprehender-se-á, então, para empregar a imagem de C.

Bouglé, que, na sociedade, a "zona luminosa é singularmente mais estreita que a zona de sombra; os pequenos focos de acção consciente que são as escolas, não são senão pontos na noite, e a noite que as cerca não é vasia, mas cheia e tanto mais inquietante; não é o silencio e a immobilidade do deserto, mas o fremito de uma floresta povoada".

Dessa concepção positiva da escola, como uma instituição social, limitada, na sua acção educativa, pela pluralidade e diversidade das forças que concorrem ao movimento das sociedades, resulta a necessidade de reorganizal-a, como um organismo malleavel e vivo, apparelhado de um systema de instituições susceptiveis de lhe alargar os limites e o raio de acção. As instituições periescolares e postescolares, de caracter educativo ou de assistencia social, devem ser incorporadas em todos os systemas de organização escolar para corrigirem essa insufficiencia social, cada vez maior, das instituições educacionaes. Essas instituições de educação e cultura, dos jardins de infancia ás escolas superiores, não exercem a acção intensa, larga e fecunda que são chamadas a desenvolver e não podem exercer senão por esse conjuncto systematico de medidas de projecção social da obra educativa além dos muros escolares. Cada escola, seja qual fôr o seu gráo, dos jardins ás universidades, deve, pois, reunir em tomo de si as familias dos alumnos, estimulando e aproveitando as iniciativas dos paes em favor da educação; constituindo sociedades de ex-alumnos que mantenham relação constante com as escolas; utilizando, em seu proveito, os valiosos e multiplos elementos materiaes e espirituaes da collectividade e despertando e desenvolvendo o poder de iniciativa e o espirito de cooperação social entre os paes, os professores, a imprensa e todas as demais instituições directamente interessadas na obra da educação.

Pois, é impossível realizar-se em intensidade e extensão, uma solida obra educacional, sem se rasgarem á escola aberturas no maior numero possivel de direcções e sem se multiplicarem os pontos de apoio de que ela precisa, para se desenvolver, recorrendo a communidade como á fonte que lhes ha de proporcionar todos os elementos necessarios para elevar as condições materiaes e espirituaes das escolas. A consciência do verdadeiro papel da escola na sociedade impõe o dever de concentrar a offensiva educacional sobre os nucleos sociais, como a familia, os agrupamentos profissionaes e a imprensa, para que o esforço da escola se possa realizar em convergência, numa obra solidaria, com as outras instituições da communidade. Mas, além de attrahir para a obra commum as instituições que são destinadas, no systema social geral, a fortificar-se mutuamente, a escola deve utilizar, em seu proveito, com a maior amplitude possivel, todos os recursos formidaveis, como a imprensa, o disco, o cinema e o radio, com que a sciencia, multiplicando-lhe a efficacia, acudiu á obra de educação e cultura e que assumem, em face das condições geographicas e da extensão territorial do paiz, uma importancia capital. A' escola antiga, presumida da importancia do seu papel e fechada no seu exclusivismo acanhado e esteril, sem o indispensavel complemento e concurso de todas as outras instituições sociais, se succederá a escola moderna apparelhada de todos os recursos para estender e fecundar a sua acção na solidariedade com o meio social, em que então, e só então, se tornará capaz de influir, transformando-se num centro poderoso de creação, attracção e irradiação de todas as forças e actividades educativas.

A democracia, – um programma de longos deveres

Não alimentamos, de certo, illusões sobre as difficuldades de toda a ordem que apresenta um plano de reconstrucção educacional de tão grande alcance e de tão vastas proporções. Mas, temos, com a consciência profunda de uma por uma dessas dificuldades, a disposição obstinada de enfretal-as, dispostos, como estamos, na defeza de nossos ideaes educacionaes, para as existências mais agitadas, mais rudes e mais fecundas em realidades, que um homem tenha vivido desde que ha homens,

aspirações e luctas. O próprio espirito que o informa de uma nova politica educacional, com sentido unitario e de bases scientificas, e que seria, em outros paizes, a maior fonte de seu prestigio, tornará esse plano suspeito aos olhos dos que, sob o pretexto e em nome do nacionalismo, persistem em manter a educação, no terreno de uma politica empirica, á margem das correntes renovadoras de seu tempo. De mais, se os problemas de educação devem ser resolvidos de maneira scientifica, e se a sciencia não tem patria, nem varía, nos seus principios, com os climas e as latitudes, a obra de educação deve ter, em toda a parte, uma "unidade fundamental", dentro da variedade de systemas resultantes da adaptação a novos ambientes dessas idéas e aspirações que, sendo estructuralmente scientificas e humanas, têm um caracter universal. E' preciso, certamente, tempo para que as camadas mais profundas do magistério e da sociedade em geral sejam tocadas pelas doutrinas novas e seja esse contato bastante penetrante e fecundo para lhe modificar os pontos de vista e as atitudes em face do problema educacional, e para nos permittir as conquistas em globo ou por partes de todas as grandes aspirações que constituem a substancia de uma nova politica de educação.

Os obstaculos accumulados, porém, não nos abateram ainda nem poderão abater-nos a resolução firme de trabalhar pela reconstrucção educacional no Brasil. Nós temos uma missão a cumprir: insensiveis á indiferença e á hostilidade, em lucta aberta contra preconceitos e prevenções enraizadas, caminharemos progressivamente para o termo de nossa tarefa, sem abandonarmos o terreno das realidades, mas sem perdermos de vista os nossos ideaes de reconstrucção do Brasil, na base de uma educação inteiramente nova. A hora critica e decisiva que vivemos, não nos permitte hesitar um momento deante da tremenda tarefa que nos impõe a consciencia, cada vez mais viva da necessidade de nos prepararmos para enfrentarmos com o evangelho da nova geração, a complexidade tragica dos problemas postos pelas sociedades modernas. "Não devemos submetter o nosso espirito. Devemos, antes de tudo proporcionar-nos um espirito firme e seguro; chegar a ser serios em todas as cousas, e não continuar a viver frivolamente e como envoltos em bruma; devemos formar-nos principios fixos e inabalaveis que sirvam para regular, de um modo firme, todos os nossos pensamentos e todas as nossas acções; vida e pensamento devem ser em nós outros de uma só peça e formar um todo penetrante e solido. Devemos, em uma palavra, adquirir um caracter, e reflectir, pelo movimento de nossas proprias idéas, sobre os grandes acontecimentos de nossos dias, sua relação comnosco e o que podemos esperar delles. E' preciso formar uma opinião clara e penetrante e responder a esses problemas sim ou não de um modo decidido e inabalavel".

Essas palavras tão opportunas, que agora lembramos, escreveu-as Fichte ha mais de um seculo, apontando á Allemanha, depois da derrota de Iena, o caminho de sua salvação pela obra educacional, em um daquelles famosos "discursos á nação allemã", pronunciados de sua cathedra, emquanto sob as janelas da Universidade, pelas ruas de Berlim, resoavam os tambôres franceses... Não são, de fato, senão as fortes convicções e a plena posse de si mesmos que fazem os grandes homens e os grandes povos. Toda a profunda renovação dos principios que orientam a marcha dos povos precisa acompanhar-se de fundas transformações no regimen educacional: as unicas revoluções fecundas são as que se fazem ou se consolidam pela educação, e é só pela educação que a doutrina democratica, utilizada como um principio de desaggregação moral e de indisciplina, poderá transformar-se numa fonte de esforço moral, de energia creadora, de solidariedade social e de espirito de cooperação. "O ideal da democracia que, – escrevia Gustave Belot em 1919, – parecia mecanismo politico, torna-se principio de vida moral e social, e o que parecia cousa feita e realizada revelou-se como um caminho a seguir e como um programma de longos deveres". Mas, de todos os deveres que incumbem ao Estado, o que exige maior capacidade de dedicação e justifica maior somma de sacrificios; aquelle com que não é possivel transigir sem a perda irreparavel de algumas gerações; aquelle em cujo cumprimento os erros praticados se projectam mais longe nas suas consequencias, aggravando-se á medida que recuam

no tempo; o dever mais alto, mais penoso e mais grave é, de certo, o da educação que, dando ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para affirmar-se e realizal-os, entretém, cultiva e perpetúa a identidade da consciencia nacional, na sua communhão intima com a consciencia humana.

Fernando de Azevedo
Afranio Peixoto
A. de Sampaio Doria
Anisio Spinola Teixeira
M. Bergstrom Lourenço Filho
Roquette Pinto
J. G. Frota Pessôa
Julio de Mesquita Filho
Raul Briquet
Mario Casasanta
C. Delgado de Carvalho
A. Ferreira de Almeida Jr.
J. P. Fontenelle
Roldão Lopes de Barros
Noemy M. da Silveira
Hermes Lima
Attilio Vivacqua
Francisco Venâncio Filho
Paulo Maranhão
Cecília Meirelles
Edgar Sussekind de Mendonça
Armanda Álvaro Alberto
Garcia de Rezende
Nobrega da Cunha
Paschoal Lemme
Raul Gomes.

ANEXO B – Mais uma vez Convocados: Manifesto ao povo e ao governo

Se nem todo o momento será julgado oportuno para dizer a verdade, sobretudo se amarga e dura, não se poderá esperar ocasião para restabelecê-la, que é dever de todos, quando desfigurada, proclamá-la sem rebuços e meias palavras. Mas também sem veemência e brutalidade, que dêsses recursos homens de espírito não seriam capazes de utilizar-se nem necessitam as verdades para serem sentidos ou restauradas na plenitude de sua fôrça. É, pois, num estado de espírito, limpo de paixões e de interêsses, que lançamos êsse novo Manifesto ao povo e ao govêrno. 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 sôbre problemas da gravidade e complexidade com que se apresentam os da educação. A verdade impõe-nos a consciência dizê-la inteira, com sinceridade radical, serena energia e ardor lúcido, sem trazer, porém, o debate a que fomos convocados, a terreno inconveniente, sem lhe imprimir o caráter polêmico, de antagonismos pessoais, a que, em circunstância alguma, deveriam descer, como infelizmente já desceram, as discussões em matéria de tamanha magnitude. No esfôrço para a reconstituição dos fatos e a inteligência das novas condições de vida, não nos sobressaltam os fantasmas do mêdo e da ameaça que vagueiam nessa cerração, feita de confusões, intencionais ou inconscientes, e que, tocada por ventos fortes de um ou outro ponto do horizonte, se adensa cada vez mais à volta de nós, tentando subtrair-nos aos olhos as necessidades e tendências reais da educação no mundo contemporâneo.

Esta mensagem, decorridos mais de 25 anos da primeira que em 1932 nos sentimos obrigados a transmitir ao público e às suas camadas governantes, marca nova etapa no movimento de reconstrução educacional que se procurou então desencadear, e que agora recebe a solidariedade e o apoio de educadores da nova geração. Outras, muito diversas, são as circunstâncias atuais que naturalmente reflete êste novo documento, menos doutrinário, mais realista e positivo, na linha, porém, do pensamento da mesma corrente de educadores. O que era antes um plano de ação para o futuro, tornou-se hoje matéria já inadiável como programa de realizações práticas, por cuja execução esperamos inutilmente, durante um quarto de século de avanços e recuos, de perplexidades e hesitações. Certamente, nesse largo período, tivemos a fortuna de constatar numerosas iniciativas do maior alcance, muitas delas de responsabilidade direta ou sob a inspiração de alguns dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Mas foram elas ou largos planejamentos, parcialmente executados, ou medidas fragmentárias, em setores isolados da educação ou de influências regionais, sem as conexões indispensáveis com as diversas esferas do aparelhamento escolar, cuja estrutura geral não se modificou, mantendo-se incongruente e desarticulada em suas peças fundamentais. Não negamos nenhum dos princípios por que nos batemos em 1932, e cuja atualidade é ainda tão viva, e mais do que viva, tão palpitante que êsse documento, já velho de mais de 25 anos, se diria pensado e escrito nestes dias. Vendo embora com outros olhos a realidade, múltipla e complexa, – porque ela mudou e profundamente sob vários aspectos, – e continuando a ser homens de nosso tempo, partimos do ponto em que ficamos, não para um grito de guerra que soaria mal na boca de educadores, mas para uma tomada de consciência da realidade atual e uma retomada, franca e decidida, de posição em face dela e em favor, como antes, da educação democrática, da escola democrática e progressista que tem como postulados a liberdade de pensamento e a igualdade de oportunidades para todos.

Um pouco de luz sôbre a educação no país e suas causas

A despeito de iniciativas e empreendimentos de primeira ordem, do govêrno federal e de Estados, que importam em reais progressos no campo educacional, surgem por tôda a parte críticas severas a vários

setores da educação no pais, as quais, avolumando–se, tomam as proporções de um clamor geral. A organização do ensino é má, arcaica e, além de antiquada, deficiente a tantos respeitos, todos o afirmam; que a educação pumária, em dois, três ou quatro turnos, se reduziu a pouco mais do que nada, que são em número extremamente reduzido as escolas técnicas e baixou o nível do ensino secundário, ninguém o contesta; que se agravaram desmedidamente os problemas de edificações e instalações escolares, é outra afirmação que caiu no domínio comum e já não precisa, por sua evidência, nem de pesquisas para pô-la à prova dos fatos nem do refôrço de pareceres de autoridades na matéria. O professorado de ensino primário (e mesmo o do gráu 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. Com a proliferação desordenada, sem planejamento e sem critério algum (a não ser o eleitoral), de escolas superiores e, particularmente, de Faculdades de Filosofia, já se podem calcular as ameaças que pesam sôbre êsse nível de ensino, outrora com as poucas escolas tradicionais que o constituiam, e apesar de suas deficiências, um dos raros motivos de desvenecimento da educação nacional. Se se considerar ainda que ultrapassa de 50% da população geral o número de analfabetos no país e que, de uma população em idade escolar (isto é, de 7 a 14 anos) de 12 milhões de crianças, não frequentam escola senão menos da metade ou, mais precisamente, 5.775.246, nada será preciso acrescentar, pois já se terá, com isso, um quadro sombrio demais para lhe carregarmos as côres e desolador demais para nos determos na indagação melancólica de outros fatos e detalhes.

Mas fabricar com todos êsses ingredientes opinião contra a educação pública, como se ela, a vitima, fosse responsável pelo abandono a que a relegaram os governos, é realmente de pasmar. Pois as causas da lamentável situação a que se degradou, por um processo de desintegração de que sòmente agora se dão conta os seus detratores, saltam aos olhos de qualquer cidadão esclarecido e disposto a refletir um pouco sôbre os fatos. Na impossibilidade de alongar-nos na análise de cada uma delas, bastará apontá-las. O rápido crescimento demográfico, nestes últimos trinta anos; o processo de industrialização e urbanização que se desenvolve num ritmo e com intensidade variáveis de uma para outra região; as mudanças econômicas e sócio-culturais que se produziram, em conseqüência, são alguns dos fatôres que determinaram êsse desequilíbrio e desajustamento entre o sistema de educação e as modificações surgidas na estrutura demográfica e industrial do país. Processou-se o crescimento espontâneo da educação, pela própria fôrça das cousas, e tanto mais desordenadamente quanto, em vez de se ampliar, se reduziu a ação coordenadora do poder público, federal e estadual, que não se dispuzeram também a dominar e a canalizar as fôrças sociais e políticas libertadas pelas mudanças que se operaram na estrutura econômica e industrial. A extraordinária expansão quantitativa, provocando um rebaixamento de nível ou qualidade do ensino de todos os graus; a extrema deficiência de recursos aplicados à educação (e, como já escreveu um de nós, "não há educação barata como não há guerra barata"); o excesso de centralização; o desinterêsse ou, conforme os casos, a intervenção tantas vêzes perturbadora da política; a falta de espírito público, o diletantismo e a improvisação conjugaram-se, nesse complexo de fatôres, para criarem a situação a que resvalou a educação pública no país. Freqüentemente, também no plano educacional, "os que não deviam ter a incumbência de nada (para lembrar a frase de Sieyès), encarregaram-se obstinadamente de tudo"; e os políticos, em vez de "marcharem à frente dos acontecimentos, como um general à frente de suas tropas", conforme aconselhava Demóstenes; em vez de "determinarem antecipadamente as medidas capazes de provocar o acontecimento", esperaram, infelizmente, "pelos acontecimentos para assentarem as medidas a serem adotadas".

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. As aperturas financeiras em que sempre se debateu o conjunto educacional, na variedade de suas instituições, não podiam deixar de poderosamente contribuir para embaraçar, retardar senão tolher os seus progressos. Mas êste não é mais do que um dos graves aspectos da questão. Problemas como êsses, eminentemente técnicos, enredam-se, por um lado, no plano administrativo, de dificuldades inextricáveis para quem não possa aspirar aos foros de cousa alguma em matéria de ensino e não tenha adquirido, no estudo e na prática diuturna, conhecimentos especiais e experiência na administração. Não é possível, por outro lado, pretender resolvê-los ou pô-los em via de solução enquanto não se difundir na opinião pública e nas assembléias políticas ou não se lhes incutir na maioria a consciência da importância primordial, da complexidade dos problemas de educação e da irreparabilidade de suas conseqüências. Para responder ao terrível desafio que nos lançam as sociedades modernas, numa fase crítica de reconstrução e de mudanças radicais, o de que necessitaria o país, antes de tudo, é de governos e de câmaras legislativas que se preocupassem em maior medida com a política a longo prazo e cada vez menos com interêsses partidários e locais. Não se trata, pois, agora de apurar responsabilidades que afinal se repartem, em graus diferentes, por todos os setores da vida social, mas de fazer uma oração perante o povo e, particularmente, perante a mocidade, – uma oração em que o mea culpa preceda o sursum *corda*, o ato de contrição ao ato de esperança.

Deveres para com as novas gerações

Precisamos convencer-nos, uma vez por tôdas, que o futuro do Brasil não está na sobra dos conlúios nem no tumulto das assembléias, mas no milagre eterno da sua juventude, nas mãos de nossos filhos. Êle brilha, sobretudo, na profundeza de sua alma, na claridade de seu espírito, no ímpeto de seu idealismo, na chama de seu olhar, – a aurora dos tempos modernos. Ela representa, para cada nação, e em cada geração que surge, uma fonte inesgotável de energias, das quais a maior parte inexploradas, entre nós, e as que são trabalhadas pelo esfôrço do homem, criminosamente desperdiçadas. Não ignoramos a que ponto a juventude atual, em cuja educação se deveria concentrar o máximo de nossos esforços, sem deixar fora das influências educativas nenhuma fração dela, se deixa seduzir pela idéia de liberdade, pela consciência do seu direito à educação e pelo sentimento de revolta contra a falta de escolas e o abandono a que se relegaram as existentes, – escolas não para todos mas para privilegiados na massa enorme da população em idade de frequentá-las. Não é como um favor, mas como um direito que ela exige a educação com altivez e tantas vêzes com energia e veemência. Nenhum sacrifício, no entanto, se tem feito pela nossa mocidade e nenhum govêrno ainda elevou ao primeiro plano de suas cogitações êsse problema fundamental. Que o país pelos seus órgãos competentes não tenha cumprido os seus deveres para com as novas gerações, sistemàticamente esquecidas e entregues, em grande parte, à sua própria sorte, não há sombra de dúvida. Os fatos aí estão para atestá-lo com uma evidência agressiva. Nós mesmos, os que mais por elas temos lutado e exaustivamente temos cuidado dessa questão em vidas inteiras dedicadas ao seu estudo e às suas soluções, não temos escapado, da parte dos que só agora despertaram, estremunhados, para discuti-Ia, às suas críticas e acusações. Cremos, porém, que não temos traído, em momento algum, à nossa missão e não nos cabe a mínima responsabilidade no estado, desolador e inquietante, a que chegou a educação no Brasil. Dos educadores que assinaram o Manifesto de 32 e êste também subscrevem, apoiados nos da nova geração, nenhum, de fato, teve nas mãos, com autoridade ministerial, o poder e os instrumentos para uma ação de larga envergadura e, quando dêles um ou outro dispôs por períodos curtos e para uma obra de âmbito nacional ou circunscrita a êsse ou aquêle Estado, foi sem desfalecimentos e sob a

inspiração dos mesmos ideais que se empenharam em reformas profundas e em realizações que ficaram. No entanto, não desejamos de forma alguma, também, nós, esquivar-nos à confissão pública de culpa, onde porventura a tenhamos tido, por ato, negligência ou omissão.

O Manifesto de 32 e o projeto de Diretrizes e Bases

É nesse mesmo Manifesto, tantas vêzes incompreendido e mal interpretado, que foi lançada a idéia que se procura agora concretizar no projeto de lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, em discussão na Câmara de Deputados. Vale a pena de desenterrar os fatos mais significativos dessa pequena história que já tem pouco mais de um quarto de século e é afinal um dos episódios do próprio movimento de reconstrução educacional de que tiveram alguns de nós a iniciativa e por que vimos lutando sem descanso, entre incompreensões e hostilidades. Mas, antes de irmos aos fatos, é do maior interêsse lembrar um dos trechos dêsse documento, referentes à matéria. "A organização da educação sôbre a base e os princípios fixados pelo Estado, no espírito da verdadeira comunidade popular e no cuidado da unidade nacional, não implica um centralismo estéril e odioso, ao qual se opõem as condições geográficas e sócio-culturais do país e a necessidade de adaptação da escola aos interêsses e às exigências regionais. Unidade não significa uniformidade. A unidade pressupõe diversidade. Por menos que pareça à primeira vista, não é, pois, na centralização mas na aplicação da doutrina federativa e descentralizadora que temos de buscar o meio de levar a cabo, em tôda a república, uma obra metódica e coordenada, de acôrdo com um plano comum, de grande eficácia, tanto em intensidade quanto em extensão. Ao Distrito Federal e aos Estados, nos seus respectivos territórios, é que deve competir a educação em todos os graus, dentro dos princípios gerais fixados na nova Constituição que deve conter, com a definição de atribuições e deveres, os fundamentos da educação nacional. Ao govêrno central, pelo Ministério da Educação, caberá vigiar sôbre a obediência a êsses princípios, fazendo seguir as orientações e os rumos gerais estabelecidos na Carta Constitucional e em leis ordinárias, socorrendo onde haja deficiência de meios, facilitando o intercâmbio pedagógico e cultural dos Estados e intensificando por tôdas as formas as suas relações espirituais". O texto é claro e positivo, e é dêle, como do programa da política educacional extraído do Manifesto, que provieram os textos respectivos de duas Constituições, na elaboração dos quais participaram alguns de seus signatários.

Em defesa da idéia sustentada nêsse documento e mais claramente definida no número I, letra b do programa educional que dêle se extraiu, sairam a campo os educadores e escritores que o subscreveram. Na 5ª Conferência Nacional de Educação que se reuniu em Niterói em janeiro de 1933, retomamos a questão nos têrmos em que a colocamos no Manifesto. Foi dos debates travados sôbre o assunto em comissão especial e, a seguir, no plenário, que saiu o primeiro anteprojeto, traçado em suas grandes linhas, das diretrizes e bases da educação, de acôrdo com o referido Manifesto. A Constituição de 1934 acolhera a idéia num dispositivo constitucional, depois de entendimentos com um grupo de Deputados à Assembléia Constituinte, promovidos pela Associação Brasileira de Educação que, teve parte realmente importante nesse trabalho. A Carta Constitucional outorgada em 10 de novembro de 1937 o suprimiu, em conformidade com as idéias centralizadoras que voltaram a dominar, ao ser instaurado no país o Estado autoritário. Restaurado o regime democrático, a Constituição de 1946 restabeleceu a disposição que consagra o princípio de descentralização e manda proceder, por lei complementar, à fixação das diretrizes e bases da educação nacional. No governo do Marechal Eurico Dutra, o Ministro Clemente Mariani constituiu em 1947 uma Comissão de 15 professôres, por êle escolhidos e designados, para elaborarem o projeto de lei que, aprovado pelo Ministro que de perto acompanhou êsses trabalhos com alta compreensão dos problemas educacionais e uma firmeza e dedicação exemplares, e encaminhado ao Presidente da República, foi por êste submetido em 1947 à

apreciação da Câmara de Deputados. Está claro que, decorrido mais de um decênio de sua elaboração, o projeto primitivo deveria ser reexaminado, – e efetivamente o foi com alto critério pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara, para o melhorar e ajustá-lo às condições atuais. As modificações que comportava, foram introduzidas sem lhe desfigurarem a estrutura e, particularmente, – o que prevalece a tudo, – sem o desviarem dos dispositivos constitucionais e dos princípios que os inspiram.

A escola pública em acusação

Quando, porém, o Congresso se dispunha a iniciar a discussão dêsse projeto de lei que ali passara por um dilatado período de hibernação, desencadeia-se inesperadamente uma ofensiva contra a escola pública, em nome da liberdade de ensino. Não precisamos olhar de perto demais essa estranha concepção de liberdade, defendida em documento público que tem tido ampla divulgação. Receiamos muito que ela não suporte bem a análise, em tôdas as suas implicações econômicas, religiosas e políticas. Todavia, cremos entender bem o que querem dizer; e um manifesto de educadores não poderá esquivar-se a atacar de frente as questões que envolve e é preciso distinguir e destacar, para esclarecer a nossa posição, ainda que nos custe essa sinceridade dissabores e incompreensões. A luta que se abriu, em nosso país, entre os partidários da escola pública e os da escola particular, é, no fundo, a mesma que se travou e recrudesce ora nesse, ora naquele país, entre a escola religiosa (ou o ensino confessional), de um lado, e a escola leiga (ou o ensino leigo), de outro lado. Êsse, o aspecto religioso que temos o intuito de apenas apontar como um fato histórico que está nas origens da questão, e sem a mais leve sombra de desrespeito aos sentimentos que somos os primeiros a reverenciar, da maioria do povo brasileiro. Ela disfarça-se com freqüência, quando não se apresenta abertamente, sob o aspecto de conflito entre a escola livre (digamos francamente, a educação confessional) e a escola pública ou, para sermos mais claros, o ensino leigo, a cujo desenvolvimento sempre esteve històricamente ligado o progresso da educação pública. Mas, continuando a decomposição do problema em seus elementos principais, implica essa campanha contra a escola pública, se não é um dos fatores que a desencadearam um aspecto econômico: é praticamente uma larga ofensiva para obter maiores recursos do Estado, do qual se reclama, não aumentar cada vez mais os meios de que necessita o ensino público, mas dessangrá-lo para sustentar, com o esgotamento das escolas que mantem, as de iniciativa privada. O grave documento a que acima nos referimos, "apresenta, de fato, como suas linhas mestras (nas palavras, insuspeitas e autorizadas, d’"0 Estado de S. Paulo") êstes três princípíos fundamentais: 1) o ensino será ministrado sobretudo pelas entidades privadas e, supletivamente, pelo poder público; 2) o ensino particular não será fiscalizado pelo Estado; 3) o Estado subvencionará as escolas privadas, a fim de que estas possam igualar os vencimentos dos seus professôres aos dos professôres oficiais. É, como se vê (conclui o grande diário), a instituição no Brasil, do reinado do ensino livre: livre da fiscalização do Estado, mas remunerado pelos cofres públicos" ... [(1)]

O aspecto político de que se procura enredá-la, é outro não menos importante dessa questão, complexa demais para não termos o cuidado de a desemaranhar, restabelecendo-a em seus dados históricos e suas possíveis implicações atuais. A direita apoia, em geral, a escola livre, e a esquerda, a escola pública, e, por ter sido freqüentemente assim, a tendência é de deslocar uma questão que se devia pôr em têrmos de interêsse geral e acima de partidos, para o terreno de uma luta religiosa, devido às suas implicações confessionais, – o que é preciso evitar por tôdas as formas, – ou de uma luta entre grupos políticos, igualmente prejudicial ao debate do problema que temos o dever de examinar em face da Constituição Federal e conforme os princípios que regem as instituições democráticas. Pois, em primeiro lugar já por várias vêzes direita e esquerda se aliaram na defesa da escola pública e, em segundo lugar, não falamos em nome de partidos, mas sob a inspiração e em defesa daqueles

princípios. Em matéria religiosa, somos pela liberdade de culto e de crenças e erguemo-nos, com o Père J. Henri Didon, dominicano e notável orador sacro, contra todos aqueles que "querem fazer da religião um instrumento da política (*instrurnentum regni*)" e contra todos aqueles que "querem fazer da política um instrumento da religião". Eu tenho a observar (escreveu o grande dominicano) "que nada na fé católica, nada na autoridade eclesiástica se opõe a uma opinião liberal, republicana, democrática. Chegou a hora talvez em que o Catolicismo deve demonstrar por fatos públicos que sua larga idéia de universalidade não é uma palavra vã e que há nêle lugar para tôdas as opiniões políticas desde que elas respeitem a verdade, a justiça e a virtude." (2) Ora, somos todos os que assinamos êsse Manifesto, educadores republicanos e democráticos, fiéis aos mais altos valores da tradição liberal. E, quando se trata de problemas como os da educação, entendemos que essa é "uma das questões em cujo terreno (as palavras são de Rui Barbosa) são intrusas as paixões políticas, questão a que devemos todos concorrer com a consciência limpa de antagonismos pessoais e de que se deve banir o gênio da agitação, como mau companheiro da ciência e, nestes domínios, perigoso inimigo da verdade". (3)

Violentas reações a essa política educacional em outros países

Essa política educacional, armada em nome de uma "liberdade total" no ensino, já foi proposta na Itália, em 1947, e, ainda êste ano, voltou a agitar os meios escolares na França, em que os partidários da escola livre, no grande Congresso que se reuniu em Caen, reabriram a questão. No documento que aqui pretendeu consagrá-la, não há, pois, nenhuma invenção nova, nenhuma nova idéia. O programa que apresenta, nada tem de revolucionário. É velho e revelho no estrangeiro e em nosso próprio país. Em 1947, na Itália, quando se discutia o projeto da Constituição (lembrava "0 Estado de S. Paulo" em uma de suas excelentes notas, já citada), as bancadas mais próximas da Santa Sé propuseram que à nova Carta se incorporasse o pacto de Latrão, convencionado em 1929 entre o Vaticano e Mussolini. No tocante ao ensino, isto equivalia a uma política educacional idêntica à que foi sugerida para o Brasil, – ensino livre não fiscalizado, mas subvencionado pela Nação. Uma onda de protestos ergueu-se em todo o país, encabeçada pelas mais altas figuras da intelectualidade peninsular. Benedetto Croce que foi dos mais ativos no combate, escreveu: "será a nossa renúncia às grandes conquistas do século dezenove (...). A despeito do clamor dos intelectuais, a proposta passou. Mas a vitória foi aparente, e não real. A mesma Constituição que no art. 7º adotou o pacto de Latrão, inscreveu depois, em dois tópicos do art. 33, dispositivos que limitam as prescrições daquele pacto. Um dêles assegura "às entidades e aos particulares" o direito de manter escolas e institutos de educação, mas "sem ônus para o Estado", e o outro estabelece o exame de Estado para a admissão às várias ordens e graus de ensino, para a conclusão dos cursos e para a habilitação ao exercício profissional. A Itália, portanto, não parece ter renunciado às conquistas do século XIX, tanto que Guido Gonella, Ministro da Instrução Pública, em 1950, pôde escrever, a respeito das relações entre o Estado e a educação, que das três posições admissíveis, – a de monopólio, a de liberdade total e a de liberdade disciplinada, fôra escolhida esta última: "na solução que poderemos chamar orgânica, isto é, de liberdade disciplinada pelo Estado, as entidades e os particulares têm o direito de criar escolas, mas dentro do quadro das normas gerais fixadas pelo Estado, ao qual compete o poder de intervir, em defesa do bem comum, na atribuição dos títulos escolares legalmente válidos para a vida social. A nossa Constituição (concluiu o Ministro), – com o instituto da equivalência e do exame do Estado, – prevê exatamente essa terceira solução".

A batalha que se travou na Itália há pouco mais de dez anos entre os partidários da liberdade total e os da liberdade disciplinada, entre os do ensino livre e os do ensino público, com a vitória afinal dêstes, já se anunciou na França com um ímpeto inicial que prometia graves conflitos e parece ter-se esmorecido. "0 govêrno sentiu perfeitamente o perigo" diante das fôrças contrárias que ràpidamente se

mobilizaram e se dispunham para a luta. "Os partidários da escola livre (observa Gilles Lapouge, em nota para "0 Estado de S. Paulo", e o confirma o semanário "L'Express", de Paris) tinham a impressão de que o espírito laico estava regredindo na França e, por isso, não seria muito grande a resistência dos partidários da escola pública. Foi êsse, sem dúvida, o seu êrro, pois, imediatamente o outro campo mobilizou, como por encanto, suas fôrças e lançou no país uma contra-ofensiva extremamente severa". Ela representa uma violenta reação contra a perigosa tentativa de se renegar, na França, ainda que temporàriamente, uma dessas "grandes conquistas do século XIX", a que se referia Benedetto Croce, e que é a escola pública. Se se considerarem a campanha que teve de sustentar Jules Ferry quando, Ministro da Instrução Pública de 1879 a 1882, empreendeu a reforma de legislação de ensino, e a agitação considerável que levantaram então suas propostas, provocando o choque entre os partidários do ensino religioso e os defensores da instrução leiga, poder-se-á avaliar, em tôda a sua extensão e gravidade, a oposição que já suscitou, com a recrudescência da crise que traz no bôjo, a nova ofensiva contra a escola pública nesse país. Pois, há perto de oitenta anos, por iniciativa de Jules Ferry, com quatro projetos de lei, em que se encontravam ali disposições extremamente duras, é que se tornaram as funções pedagógicas independentes do exercício do culto, se estabeleceram a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário e se assegurou a restituição da colação dos graus do Estado.

As duas experiências brasileiras de "liberdade de ensino"

Também entre nós o mesmo regime de liberdade total já foi não só proposto mas experimentado 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. A "novidade" inventara-se então para uso do Brasil e em condições muito diferentes daquelas em que agora se repete: sociedade mais estável, fundada na economia rural, de organização patrimonialista e pouco diferenciada nos seus quadros, – naquela época; sociedade, hoje, baseada na economia industrial, de estrutura complexa, cada vez mais diversificada sob a ação dinâmica do processo de industrialização e, urbanização. Aparelhamento escolar, ainda muito simples e medíocre, então, constituído de dois sistemas superpostos e desarticulados: o popular (ensino primário, normal e o de ofícios), cujas bases apenas se começava a lançar; e o de formação de elites, pelas escolas secundárias e superiores, de número restrito; conjunto educacional de estrutura de todos os graus e tipos e em face crítica de crescimento e reorganização. Pois bem, "as duas experiências brasileiras de "liberdade de ensino" (observa com tôda razão "0 Estado de S. Paulo" em nota já por duas vêzes citada) foram profundamente nefastas para a educação da juventude e só contribuíram para desmoralizar ainda mais o ensino do país. Cada uma delas teve fisionomia particular. A de 1879, do Ministro Leôncio de Carvalho abusou demagògicamente da expressão "ensino livre", a fim de captar o apoio da mocidade acadêmica que naquela época constituía uma verdadeira potência. O que vigorou, da decantada reforma, foi a dispensada, dada aos alunos, de assistir às aulas, e a proibição, imposta aos professares, de chamar os alunos à lição. Ficaram desertas as Academias; ninguém mais estudou; formaram-se, às dezenas, bacharéis e médicos "elétricos", até que a própria Câmara Federal, em 1895, impressionada com a iminência do "naufrágio do ensino superior brasileiro", reagisse para repor as cousas nos devidos lugares. A outra experiência ocorreu no quatriênio Hermes da Fonseca mediante a reforma Rivadávia que arrastou o Estado (como pretende o substitutivo de agora) para o caminho da abstenção e que (também como o substitutivo) instituiu a liberdade sem contrôle e a ampla autonomia dos institutos oficiais. Foi uma catástrofe sob todos os aspectos, inclusive o moral, como o demonstrou, em corajoso relatório, o Ministro Carlos Maximiliano. Tudo isso (conclui "0 Estado de S. Paulo") nos leva a encarar com grande apreensão a ameaça dessa terceira experiência, muito mais perigosa que as anteriores, porque envolve também os combatidos recursos financeiros do país".

Em face da Constituição, já não há direito de escolha

Supondo, pois, gravitar para a liberdade, os projetos que querem instaurá-la sem limitações, gravitam mas é para a desordem e a anarquia na educação. Pretendendo subtrair ao Estado os deveres que a Constituição lhe atribuiu, e que alcançam é largar o ensino a tôda espécie de influências de grupos de pressão, divergentes e contraditórias. Mas a verdade é que entre as três posições que se podem tomar em face do problema, – a do monopólio do Estado, a de liberdade total e a de liberdade disciplinada, não nos resta mais o direito de escolha: a Constituição Federal já a adotou, em têrmos positivos. O documento a que aludimos, inverte totalmente êsses têrmos; o que é principal (ensino público) na Carta Constitucional, passa a ser, nêle, supletivo, e o que supre, completa ou substitui, isto é, a iniciativa privada, toma o lugar às funções ou ao papel que ao Estado atribuiu. Senão vejamos os dispositivos constitucionais e demos a palavra a quem tem autoridade para proferi-la, quando se trata de questão de direito, – a um jurista, seja, por exemplo, o dr. Jayme Junqueira Ayres que os aponta com admirável lucidez em parecer sôbre a matéria. "Um dos princípios firmemente assentes na Constituição Brasileira é o de que "o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos, e é livre a iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem (Art. 167)". Não caberá aqui (pondera o ilustre jurista) relembrar que êste princípio é uma conquista da idade moderna e contemporânea: corre ao poder público o dever de ministrar a educação popular. O que sobretudo cumpre e importa, é observá-lo mais do que louvá-lo. E cumpre, por igual, observar o da liberdade à iniciativa particular, de ministrá-Ia, respeitadas as leis respectivas". E acrescenta, em outra passagem, com sua reconhecida autoridade: "Muito importa, pois, o que está escrito no art. 171: "Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino". Com o dispositivo acima ou sem êle, tal poder seria igualmente dos Estados. Mas o fito da Constituição, no caso, não foi só o de reconhecer um direito, mas sim de incumbir um dever. Daí, a ênfase. É não só franquia, mas ônus ou obrigação de cada Estado organizar o seu sistema de ensino. Cada Estado deve ter seu sistema local, e dêle não pode demitir-se. E nenhuma ênfase se dirá mais justa e necessária do que esta que proclama a indemissibilidade dos Estados de seu dever de "ministrar" ensino ao povo brasileiro. Tão decididamente interessada está a Constituição em que os Estados mantenham e desenvolvam seus sistemas como principais que ao sistema particular da União deu o caráter supletivo, destinado a suprir as deficiências locais, e obrigou a União a cooperar pecuniàriamente para o desenvolvimento daqueles sistemas estaduais". (4)

A educação – monopólio do Estado?

A vista dos termos da Constituição de 1946 e do projeto n.º 2.222-B/57, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quem poderá afirmar a sério que o que consagrou aquela e êste estabeleceu, tenha importado ou importe em erigir em monopólio do Estado a educação nacional? O parecer em que se procurou discriminar o que é constitucional do que não o é, e se recorda que "corre ao poder público o dever de ministrar a educação" e que a escola pública é uma conquista da idade moderna, poderá porventura ser suspeitado, quando interpreta a rigor os dispositivos constitucionais, de pretender transferir para o Estado a exclusividade monopolisante da educação? Onde a prova em defesa da tese reacionária de que o Estado coage os pais e a liberdade de pensamento e de escolha das instituições em que prefiram educar os filhos, quando e só porque fornece o ensino público? E, quanto a nós, quem nos ouviu advogar a causa da educação como privilégio exclusivo do Estado e, portanto, a supressão às entidades privadas da liberdade de abrir escolas de quaisquer tipos e graus, respeitadas as leis que regulam e tem, no interêsse comum, de regular a matéria? Quem nos encontrou, em alguma trincheira, pugnando pelo monopólio do Estado ou nos pode acusar de, em qualquer escrito ou de viva voz, ter procurado impor ou mesmo indicar à mocidade escolar ideologia dêsse ou daquele partido,

como política estatal da educação? Porque não nos dispomos a fanfarrear nas festas do ensino livre, nessa orgia de tentativas e erros a que resvalaria a educação no país, não se segue nem se há de concluir que pregamos o monopólio do Estado. Pela liberdade disciplinada, é que somos. Monopólio só existiria quando a educação funcionasse como instrumento político e ideológico do Estado, como um instrumento de dominação. Que não existe êle entre nós, 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 ôlho inquisidor e implacável do Estado, mas com uma indulgência excessiva dos poderes públicos em face de deficiências de tôda ordem e de ambições de lucro, a que, salvo não poucas e honrosas excepções, 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.

Se, na esfera do ensino fundamental comum, certamente menos lucrativo, dos 5.775.246 alunos matriculados, não frequentam escolas particulares senão 720.746 (e, por isso mesmo, pela preponderância da escola pública, o que temos de melhor, apesar de tôdas as suas deficiências, é o ensino primário), atinge a 80% o ensino secundário entregue a particulares, – e daí exatamente decorre tôda a grave crise em que se debate êsse grau de ensino no país. Onde, pois, como se vê, cumpriu o Estado com mais zêlo os deveres que lhe impôs a Constituição, progrediu o ensino, – é a parte referente à educação fundamental e superior; e onde dêle se descuidou, descarregando suas obrigações às costas de entidades privadas, como no caso do ensino secundário, é o que de pior se exertou no sistema geral de educação. O dia em que êsse grau de ensino (o "secundário", que passou a sê-lo no sentido pejorativo da palavra) tiver dos poderes públicos a atenção que requer, e se inverter, em consequência, pela expansão do ensino público, a referida porcentagem, alcançando o Estado mais 40 ou 60% dos 80 que cabem agora a instituições particulares, o ensino de nível médio, na diversidade de seus tipos de escolas (sobretudo secundárias e normais), tornará o impulso que adquiriu o ensino primário, com tôdas as suas deficiências de escolas e instalações, e entrará numa fase de reconstrução e de progressos reais. A educação pública, por tôda a parte, está sujeita a crises periódicas, mais ou menos graves, e a bruscos e passageiros eclipses. Ela atravessa, entre nós, agora, por causas conhecidas e outras por investigar, uma dessas fases atribuladas. O que se propõe, porém, para superar a crise que a aflige e tende a agravar-se, segundo todos os indícios, não são providências para resolvê-la, mas uma liberdade sem praias em que acabará por submergir tôda a organização de ensino público que, desde os começos da república, se vem lentamente construindo e reconstruindo, peça por peça, através de dificuldades imensas.

Pela educação liberal e democrática

Essa nova investida que irrompeu contra a interferência do Estado em matéria de ensino, e com ares de reação contra um suposto monopólio, parece ignorar que a educação pública, – grande conquista da democracia liberal no século XIX, já adquiriu tal prestígio e solidez em todos os países e, entre nós mesmos, com mais de um século de tradição, que, se fôr desmantelada, será para ressurgir mais cedo mais tarde, com maior fôrça de expansão. De fato, (permitam-nos recorrer, ainda uma vez, à mesma e importante nota de "O Estado de S. Paulo"), "foi no decurso do referido século que o Estado moderno veio chamando a si, progressivamente, a iniciativa de criar e manter escolas de todos os graus e, principalmente, de estender de ano em ano a rêde escolar primária, destinada a formar, ainda que de modo incipiente, o cidadão das comunidades nacionais, – comunidades que se expandiam e se diversificavam em todos os sentidos e que, por isso mesmo, precisavam apoiar-se sôbre uma base afetiva e cultural comum, se quisessem viver em paz e governar-se democràticamente". 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. Não há outro meio de subtrair a educação aos antagonismos e conflitos de grupos de pressão que tendem a arrastá-la dessa para aquela ideologia, dêsses para aqueles interêsses, que êles representam. 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 democratização progressiva de nossa sociedade (e com que dificuldades se processa ao longo da história republicana) exige, pois, não a abolição, – o que seria um desatino, – mas o aperfeiçoamento e a transformação constante de nosso sistema de ensino público. 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.

Mas a educação pública por que nos batemos, ontem como hoje, é a educação fundada em princípios e sob a inspiração de ideais democráticos. A idéia 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. A educação tornou-se uma função ou caiu "sob a ingerência e direção do público", pela extensão, gravidade de suas consequências e sua qualidade de irreparáveis; e ao Estado que tem um papel social de assimilação, que estabelece "a solidariedade entre as diversas partes da comunidade nacional, as associa a uma vida comum, solda a dependência entre as gerações", nas palavras ele Félix Pécaut, compete, promovendo a educação pública, promover a convergência e a harmonia dos esforços humanos lá onde aqueles que olham de baixo não vêm senão luta e competição de grupos. A escola pública concorre para desenvolver a consciência nacional: ela é um dos mais poderosos fatores de assimilação como também de desenvolvimento das instituições democráticas. Entendemos, por isso, que a educação deve ser universal, isto é, tem de ser organizada e ampliada de maneira que seja possível ministrá-la a todos sem distinções de qualquer ordem; obrigatória e gratuita em todos os graus; integral, no sentido de que, destinando-se a contribuir para a formação da personalidade da criança, do adolescente e do jovem, deve assegurar a todos o maior desenvolvimento de suas capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas. Fundada no espírito de liberdade e no respeito da pessoa humana, procurará por tôdas as formas criar na escola as condições de uma disciplina consciente, despertar e fortalecer o amor à pátria, o sentimento democrático, a consciência de responsabilidade profissional e cívica, a amizade e, a união entre os povos. A formação de homens harmoniosamente desenvolvidos, que sejam de seu país e de seu tempo, capazes e empreendedores, aptos a servir no campo que escolherem, das atividades humanas, será, num vasto plano de educação democrática, o cuidado comum, metódico e pertinaz, da família, da escola e da sociedade, todo o conjunto de suas instituições.

Educação para o trabalho e o desenvolvimento econômico

Não ignoramos que a nação é uma "realidade moral"; mas, se a educação não pode, por isso mesmo, desconhecer nenhum dos aspectos morais, espirituais e religiosos dessa realidade, rica de tradições e lembranças históricas, ela deve igualmente fazer apêlo a tôdas as fôrças criadoras para pô-las a serviço dos interêsses coletivos do povo e da cultura nacional. 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 indiferentes a educação de todos os graus. Se nesse ou naquele setor, como o ensino de grau médio e, especialmente, o técnico, a precária situação em que ainda se encontra a educação, está ligada ao estágio de desenvolvimento econômico e industrial, ou, por outras palavras, se dêste dependem os seus progressos, é legítimo indagar em que sentido e medida a educação, em geral, e em particular, a preparação científica e técnica pode ou deve concorrer para a emancipação econômica do país. Os povos vêm demonstrando que "o seu poder e sua riqueza dependem cada vez mais de sua preparação para alcançá-los ". Não há um que desconheça e não proclame a importância e a eficácia do papel da educação, restaurada em bases novas, na revisão de valores e de mentalidade, na criação de novos estilos de vida, como na participação do próprio progresso material. Se insistimos neste ponto e lhe damos maior ênfase, não é sòmente pelas conclusões a que nos leva a análise da civilização atual e de suas condições especiais, como também por ser êsse, exatamente, em nosso sistema de ensino, um dos aspectos mais descurados. A educação de todos os níveis deve, pois, como já se indicou em congressos internacionais, "tornar a mocidade consciente de que o trabalho é a fonte de tôdas as conquistas materiais e culturais de tôda a sociedade humana; incutir-lhe o respeito e a estima para com o trabalho e o trabalhador e ensiná-la a utilizar de maneira ativa, para o bem estar do povo, as realizações da ciência e da técnica", que, entre nós, começaram apenas a ser socialmente consideradas como de importância capital.

A revolução industrial, de base científica e tecnológica que se expande por tôda a parte, em graus variáveis de intensidade; as reivindicações econômicas ou a ascensão progressiva das massas e a luta para melhorar suas condições de vida (pois a riqueza está evidentemente mal distribuída e, como tantas vêzes já se lembrou, "não devemos pensar que podemos impunemente continuar a enriquecer enquanto o resto da população empobrece"); e, finalmente, a expansão do nacionalismo pelo mundo inteiro, são fatos sumamente importantes a que não nos arriscamos a fechar os olhos, e cujas repercussões, no plano educacional, se vão tornando cada vez mais largas e profundas. O nosso aparelhamento educacional terá também de submeter-se a essas influências para ajustar-se às novas condições, e só o Estado, pela amplitude de, seus recursos e pela larguesa 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 e estimulando, por todos os meios, as iniciativas de entidades e particulares. A inteligência racional e o espírito e métodos científicos, que não obtiveram os seus primeiros e grandes triunfos senão no século XIX, denunciam a sua difusão, por igual, nas sociedades capitalistas e socialistas, pela aplicação crescente das novas técnicas em todos os domínios, pelas crises e rupturas de organização econômica e social que provocaram, modificando profundamente os modos de vida e os estilos de pensamento. Além de intelectuais e estudiosos, cada vez mais competentes espíritos criadores, nos domínios da filosofia, das ciências, das letras e das artes, "temos que preparar (observou com razão um de nós) a grande massa de jovens para as tarefas comuns da vida, tornadas técnicas senão difíceis, pelo tipo de civilização que se desenvolveu em consequência de nosso progresso em conhecimento, e para os quadros vastos, complexos e diversificados das profissões e práticas, em que se expandiu o trabalho especializado. Mudaram, pois, os alunos, – hoje todos e não apenas alguns –; mudaram os mestres, – hoje numerosos e nem todos especialmente chamados pela paixão do saber; e mudaram os objetivos da escola, hoje práticos, variados e mais profissionais e de ciência aplicada do que de ciência pura e desinteressada". É o que mais ou menos já propugnava Rui Barbosa, no alvorecer deste século, quando mostrava a necessidade de "limitar as superabundâncias da teoria, de robustecer científica e profissionalmente, a um tempo, o ensino, saturando-o de prática, de trabalhos investigativos, de hábitos experimentais".

Para a transformação do homem e de seu universo

E aqui ferimos um ponto que é da maior importância, sôbre o qual nos temos detido muitas vêzes e escreveu Luis Reissig uma página excelente, em que analisa a técnica, como fator revolucionário na educação. O fato de, na apreciação dêsses problemas, coincidirem com frequência os pontos de vista de pensadores e educadores de países diferentes, é um dos sinais mais característicos da semelhança que apresentam, na civilização industrial, as situações concretas que ela vem criando por tôda a parte e que impelem às mesmas reflexões. 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 dêste; mas, quando as condições de seu meio pareciam manter um recalcitrante estado de fixidez, como no caso da economia agro-pecuária, – 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 a 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. Já não deve preocupar tanto o homem (as palavras ainda são de Reissig) o tipo do ambiente em que esteja vivendo, para ajustar a êste o seu sistema de ensino, embora deva relacionar ambos, pois está em caminho de mudar radicalmente tôda a classe de condições que sejam dadas. Antes havia de aceitá-las e aproveitá-Ias o melhor possível (...); mas agora não há nada impossível, em princípio, para o homem, no que toca à transformação das condições de seu ambiente, favoráveis ou adversos".[(5)] Daí, a necessidade de uma preparação científica e técnica que habilitará as gerações novas a se servirem, com eficácia e em escala cada vez maiores, de todos os instrumentos e recursos de que as armou a civilização atual.

A história não avança por ordem ...

As profundas transformações operadas em consequência "da preponderância da economia industrial sôbre as formas economicas que a precederam", determinam, de fato, e tem de determinar, nos sistemas de ensino, grandes mudanças que permitam "ampla participação de todos os estudos e práticas, desde a escola primária completa até os mais altos níveis de estudos superiores". Já se vê, mais uma vez, que essa participação, com a amplitude que deve ter, para colher tôda a população em idade escolar, não pode ser senão obra do Estado, pela escola universal, obrigatória e gratuita, e uma sucessão de esforços ininterruptos, através de longos anos, inspirados por uma firme política nacional de educação. Ela significará, na justa observação de Reissig, "a maior revolução educacional de todos os tempos, porque será a primeira expressão popular da capacidade da maioria para administrar, organizar e governar, como só até agora tem podido fazê-lo as elites". A tudo isso, como a qualquer plano de organização, em bases mais sólidas e democráticas, da educação nacional, opõem-se abertamente as fôrças reacionárias, e nós sabemos muito bem onde elas se encontram e quais são os seus maiores redutos de resistência. Na luta que agora se desfechou e para a qual interêsses de vária ordem, ideológicos e econômicos, empurraram os grupos empenhados em sustentá-la, o que disputam afinal, em nome e sob a capa de liberdade, é a reconquista da direção ideológica da sociedade, – uma espécie de retôrno à Idade Média, e os recursos do erário público para manterem instituições privadas, que, no entanto, custeadas, na hipótese, pelo Estado, mas não fiscalizadas, ainda se reservariam o direito de cobrar o ensino, até a mais desenvolta mercantilização das escolas. Serão desvios e

acidentes no processo histórico de desenvolvimento da educação no país: a história, porém, não avança por ordem ou dentro de um raciocínio lógico, e o problema é antes saber através de qual das desordens, criadoras ou arruinadoras, procuraremos, chegado o momento, encaminhar a nossa ordem, que é a que a Constituição Federal estabeleceu e consulta os supremos interêsses da nação. 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 inpugnador 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". [(6)] E nós, patriotas também, – mas não exclusivamente, – e educadores que nos prezamos de ser, temos não só o direito mas o dever de lutar por uma política que possa acudir "à sêde incoercível de educação nas massas populares", a que já se referia Clemente Mariani, e de opor-nos a tôdas as medidas radicais que, sob as aparências enganadoras de liberdade, tendem forçosamente a conduzir-nos ao caminho perigoso da anarquia senão das pressões ideológicas, abertas ou dissimuladas.

Fernando de Azevedo
Júlio Mesquita Filho
Antônio Ferreira de Almeida Júnior
Anísio Spínola Teixeira
A. Carneiro Leão
José Augusto B. de Medeiros
Abgar Renault
Raul Bittencourt
Carlos Delgado de Carvalho
Joaquim de Faria Góes Filho
Arthur Moses
Hermes Lima
Armanda Alvaro Alberto
Paulo Duarte
Mário de Brito
Sérgio Buarque de Holanda
Nelson Werneck Sodré
Milton da Silva Rodrigues
Nóbrega da Cunha
Florestan Fernandes
Pedro Gouvêa Filho
A. Menezes de Oliveira
João Cruz Costa
Afrânio Coutinho
Paschoal Lemme
José de Faria Góes Sobrinho
Haiti Moussatché
J. Leite Lopes
Gabriel Fialho
Jacques Danon
Maria Laura Monsinho
Maria Yedda Linhares
Anne Danon
Roberto Cardoso Oliveira
Oracy Nogueira
Luis de Castro Faria
Amilcar Viana Martins
Branca Fialho

Euryalo Cannabrava
Thales Mello de Carvalho
Ophelia Boisson
Francisco Montojos
Joaquim Ribeiro Darci Ribeiro
Egon Schaden
Jaiyme Abreu
Juracy Silveira
Lídio Teixeira
Eurípedes Simões de Paula
Carlos Correia Mascaro
Renato Jardim Moreira
Azis Simão
Maria Isaura Pereira de Queiroz
Lúcia Marques Pinheiro
Armando de Campos
Laerte Ramos de Carvalho
Maria José Garcia Wereb
Fernando Henrique Cardoso
Samuel Wereb
Ruth Correia Leite Cardoso
Carlos Lyra
Joaquim Pimenta
Alice Pimenta
Maria lsolina Pinheiro
Rui Galvão de Andrada Coelho
Mário Barata
Luís Eucídio Melo Filho
Mário Travassos
José Lacerda Araújo Feio
Otacílio Cunha
Víctor Staviarski
Cesar Lattes
José Alberto de Melo
L. Laboriau
0. Frota Pessoa
Celso Kelly
Álvaro Kilkerry
Bayart Damaria Bolteaux
Afonso Varzea
Mário Casassanta
Luis Palmeira
Joel Martins
Fritz Delauro
Raul Rodrigues Gomes
Mecenas Dourado
Perseu Abramo
lva Weisberg
Linneu Camargo Schultzer
Alvércio Moreira Alves
Douglas Monteiro
David Perez
Moises Brejon
Paulo Leal Ferreira
José de Almeida Barreto
Paulo Roberto de Paula e Silva
Afonso Saldanha
Jorge Leal Ferreira
Jorge Barata
A. H. Zimermann

Cesar Veiga
Diógenes Rodrigues de Oliveira
Mendonça Pinto
Silvestre Ragusa
Augusto Rodrigues
Nelson Martins
Dulce Kanitz
Paulo Maranhão
Neusa Worllo
Alvaro Palmeiro
Rubens Falcão
Otavio Dias Carneiro
Jaime Bittencourt
Geraldo Bastos Silva
Letelba Rodrigues de Brito
Joaquina Daltro
Honório Peçanha
Helena Moreira Guimarães
Ester Botelho Orêstes
Mariana Alvim
Aldo Muylaert
Irene de Melo Carvalho
Tasso Moura
Cecília Meirelles
Maria Geni Ferreira da Silva
Jorge Figueira Machado
Paulo Campos
Tarcisio Tupinambá
Baltazar Xavier
Teófilo Moisés
Gastão Gouvêa
Albino Peixoto
Dalila Quitete
Augusto de Lima Filho
Miguel Reale
Manoel de Carvalho
Wilson Martins
Milton Lourenço de Oliveira
Roberto Danemann
Silvia Bastos Tigre
Wilson Cantoni
Raul Sellis
Silvia Maurer
Gui de Holanda
Adalberto Sena
Antonio Candido de Melo e Souza
Inezil Pena Marinho
Maria Thetis
Alberto Pizarro Jacobina
Álvaro Vieira Pinto
Modesto de Abreu
Zenaide Cardoso Schultz
Celita Barcelos Rosa
lsmael França Campos
Zilda Faria Machado
Iracema França Campos
Alfredina de Souto Sales Sommer
Oto Carlos Bandeira Duarte Filho
Valdemar Marques Pires
Viriato da Costa Gomes

Niel Aquino Casses
Terezinha de Azeredo Fortes
Hugo Regis dos Reis