



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO
DA EDUCAÇÃO BÁSICA

AS BATALHAS DE ANÍSIO TEIXEIRA: análise do contexto de influência do I Plano
Nacional de Educação

Márcia Helena Amâncio

BRASÍLIA - DF

ABRIL/2017



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS
E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

AS BATALHAS DE ANÍSIO TEIXEIRA: análise do contexto de influência do I Plano
Nacional de Educação

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação. Orientador: Prof. Dr. Remi Castioni.

BRASÍLIA - DF

ABRIL/2017

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Amâncio, Márcia Helena Amâncio
AAS799 AS BATALHAS DE ANÍSIO TEIXEIRA: análise do
b contexto de influência do I Plano Nacional de
Educação / Márcia Helena Amâncio Amâncio; orientador
Remi Castioni Castioni. -- Brasília, 2017.
203 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2017.

1. Plano Nacional de Educação. 2. Anísio Teixeira .
3. Planejamento Educacional. 4. Contexto de
Influência . I. Castioni, Remi Castioni, orient. II.
Título.

Universidade de Brasília

Faculdade de Educação – Doutorado em Educação
Área de Concentração: Políticas públicas e gestão da Educação Básica

Banca Examinadora

Prof. Dr. Remi Castioni - Universidade de Brasília
(Orientador)

Prof. Dr^a. Adriana Sales de Melo - POGE
(Examinadora Interna)

Prof. Dr. Celio da Cunha - Pontifícia Universidade Católica de Brasília
(Examinador Externo)

Prof. Dr. João Augusto de Lima Rocha - Escola Politécnica/UFBA
(Examinador Externo)

Prof. Dr. Bernardo Kipnis - Universidade de Brasília
(Suplente)

Brasília, 18 de abril de 2017.

Ao meu marido Arnaldo que se foi
23/03/1960-06/01/2017

Arnaldo Felipe, sem o seu incentivo, o seu apoio, a sua companhia, a sua confiança, a sua maturidade emocional, desde o processo seletivo, eu não chegaria aqui. Viver ao seu lado mais cem anos não me permitirão agradecer cada sorriso, ao me ver, todas as quintas-feiras, descer do ônibus às duas horas da manhã. E foram dois anos. Obrigada pelo convívio com você fomentar meu desejo de ser, a cada dia, eu melhor que eu! *Primavera, 18/11/2016*

Hoje, resta me prosseguir ancorada em tudo que aprendi com você! *Verão, 18/03/2017.*

Para as minhas Marias:

Mariama, Maria Luísa e Marias Eduardas.

Para os meus Joãos:

João Benedito Amâncio (*in memoriam*) e João Felipe.

Para o Matheus

Quero a utopia, quero tudo e mais
Quero a felicidade nos olhos de um pai
Quero a alegria, muita gente feliz
Quero que a justiça reine em meu país!

Coração Civil, de Milton Nascimento

AGRADECIMENTOS

Esquecer e lembrar são duas dimensões de que é feita a memória

Laura Maria Coutinho

Neste momento é oportuno utilizar a segunda dimensão. Aliada a cada lembrança, minha eterna gratidão...

Ao professor Dr. Remi Castioni: ao me estender a mão permitiu que eu realizasse e vivenciasse um sonho.

À professora Maria Abádia da Silva, mais uma vez, por tudo, o meu muito obrigada!

Aos professores Dr. Célio da Cunha e Dr. João Augusto de Lima Rocha, Dr^a Adriana Sales pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação que iluminaram o percurso desta Tese.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação: Dra. Silvia Yannoulas, Dr. Bernardo Kipnis, Dr. Marcelo Húngaro, Dr. Jose Vieira, Dr. Gabriel Palafox, Dra. Maria Abádia da Silva que contribuíram para minha formação acadêmica.

A Leziany Silveira Daniel e a Lielva Aguiar pela atenção com o envio dos textos esgotados.

À Raquel Souza e Maria Marta. Mais do que colegas de viagens e disciplinas, amigas com quem dividi alegrias, dúvidas e angústias. Sempre prontas com um material a trocar e palavras de incentivo que resultaram em muitas aprendizagens.

À Rosa Maria Ferreira. Mais que uma coordenadora de curso e parceira de trabalho: amiga, pesquisadora, historiadora e escritora que muito admiro e respeito. *Darling*, obrigada a você e a sua *Escrita Criativa* por dividir comigo uma “paixão” pelo sujeito histórico Anísio.

Ao Alex Cunha, (meu irmão de alma), Carlos Junior (filho que a vida me deu), Rodrigo Pereira, Liana Albuquerque e Juliana Duarte: sou imensamente grata ao universo por conspirar em favor de nosso encontro.

Aos amigos Mariel e Fred, Reinado Scotton e Gerson Tavares que ratificaram o valor de nossa amizade neste momento doloroso em minha vida. A mesma gratidão eu tenho por um grupo de professoras, mais que colegas de trabalho, amigas, da Escola Municipal Maria Inez

Rubinger de Q. Rodrigues. Não preciso citar os nomes, o reconhecimento ocorre em nossa convivência diária, dentro e fora da Escola.

À Madalena, querida Madá, Maria Olinta, nossa Maria, e Flaviana, a Fafá. Minha irmã e minhas sobrinhas de almas. Obrigada por me abrirem as portas de suas casas, em Brasília, e de seus corações. A mesma gratidão se estende à amiga de uma vida, Marley, “Marlinha” e sua família, minha casa em Uberlândia.

À Mariinha, minha mãe e meus irmãos: Thety, Tiziu, Lúcia e Arilson, por toda a minha vida, e em especial pelos últimos três meses, muito obrigada.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. ANÍSIO TEIXEIRA: EXPERIÊNCIAS DE VIDA E DE PENSAR	24
1.1. Uma vida em sete ciclos.....	26
SEGUNDA PARTE	60
2. CONFLUÊNCIAS INTERNAS DO I PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	61
2.1. Das questões filosóficas ao embate político.....	73
2.1.1. As formulações de John Dewey	73
2.1.2 A questão da função social da escola pública e do papel do Estado na educação.....	84
3.1.A Aliança para o Progresso: um projeto anticomunista na América Latina	111
3.2. A educação como meta específica de um plano governamental	129
TERCEIRA PARTE	143
4.ANÍSIO TEIXEIRA E PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - 1962	144
4.1. O contexto educacional do Brasil na década de 1960	146
4.2. I PNE por dentro: os significados de suas formulações	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
REFERÊNCIAS	183

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema o pensamento político e pedagógico de Anísio Teixeira para o planejamento educacional. Em se tratando da temática do planejamento educacional, pouco se fala de uma das grandes obras de Anísio Teixeira: o I Plano Nacional de Educação, o PNE 1963 -1970, o que justifica a escolha do objeto. Assumindo como metodologia de análise o referencial do Ciclo de Políticas, a intenção do trabalho é caracterizar o contexto que influenciou a concepção de educação pública cunhada pelo educador baiano, e que levou à formulação do PNE 1963-1970, percorrendo as influências da internacionalização das políticas educacionais, os embates de grupos de interesse na formulação do I Plano Nacional de Educação. Para análise, além dos textos de Anísio Teixeira, foram selecionados estudos acadêmicos, legislações, documentos do Acervo da Fundação Getúlio Vargas, da Biblioteca virtual Anísio Teixeira, da gestão de Darcy Ribeiro no Ministério da Educação, e referências bibliográficas que permitiram estabelecer as conexões entre a trajetória do pensamento anisiano e um contexto histórico em que *conceito* (teoria) e *realidade em movimento* (prática) se unificam. Utilizamos como fontes primárias, documentos dos arquivos da Fundação Getúlio Vargas, do Memorial Darcy Ribeiro e referentes ao Plano Nacional de Educação. Uma vez concluída, a pesquisa revelou que no período em tela a concepção de planejamento educacional foi defendida como instrumento de racionalidade tecnocrática, sem participação da sociedade no processo. Naquele momento, os organismos internacionais influenciaram diretamente na definição de metas com relação a educação e ao planejamento racionalizado. Ao mesmo tempo, pela intervenção de Anísio Teixeira, a agenda do planejamento educacional para aquele período recebeu valores fundamentais de concepção de homem, de sociedade, de educação, ratificando a efetivação do direito à educação como uma responsabilidade estatal no campo social. Adicionalmente, as metas quantitativas para o Plano foram adaptadas à realidade brasileira. Finalmente, cabe ressaltar que o PNE 1963-1970 é um documento histórico, que sintetiza as batalhas de Anísio Teixeira por uma educação democrática, eficiente e libertadora de preconceitos.

Palavras-chave: Anísio Teixeira. Política Pública. PNE. Educação Pública.

ABSTRACT

This research has as theme the political and pedagogical thought of Anísio Teixeira for the educational planning. Regarding educational planning, little is said about one of the great works of Anísio Teixeira: the 1st National Plan of Education, PNE 1963-1970, which justifies the choice of the object. Assuming as method of analysis the reference of the Policies Cycle, the intention of the work is to characterize the context that influenced the conception of public education coined by the Bahian educator, and that led to the formulation of PNE 1963-1970. For analysis, besides the texts of Anísio Teixeira, academic studies, legislation, documents of the Getúlio Vargas Foundation Collection, the Anísio Teixeira Virtual Library, the management of Darcy Ribeiro in the Ministry of Education, and bibliographical references were selected to establish the connections between The trajectory of Anisian thought and a historical context in which concept (theory) and reality in movement (practice) are unified. We use as primary sources documents from the archives of the Getúlio Vargas Foundation, the and referring to the National Education Plan. Darcy Ribeiro Memorial. Once completed, the research revealed that in the period under review the conception of educational planning was defended as an instrument of technocratic rationality, without the participation of society in the process. At this time, international agencies directly influenced the definition of goals regarding education and streamlined planning. At the same time, through the intervention of Anísio Teixeira, the agenda of educational planning for that period received fundamental values of conception of man, society and education, ratifying the realization of the right to education as a state responsibility in the social field. Additionally, the quantitative targets for the Plan were adapted to the Brazilian reality. Finally, it should be noted that the PNE 1963-1970 is a historical document, which summarizes the battles of Anísio Teixeira for a democratic, efficient and liberating education of prejudices.

Keywords: Anísio Teixeira. Public policy. PNE. Public education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sala Vazia PUC- Campinas.....	13
Figura 2 – Anísio Teixeira	23
Figura 3 - Família Teixeira.....	30
Figura 4 - Anísio Teixeira, no centro, e seus irmãos, Jaime e Oscar. Rio de Janeiro, década de 1920	35
Figura 5- Methodos Americanos de Educação- Geral e Technica,1927.....	42
Figura 6 - John Dewey; Sala de aula Colégio Caxias - Osasco; Carlos Lacerda	60
Figura 7 - John Dewey; Chicago [1930]	82
Figura 8 - Francisco Filho, Anísio Teixeira e Francisco Campos e outros em reunião da ABE [1931]	91
Figura 9 - Montagem: Entrada dos revolucionários em Havana; Abrigo profissional Dom Bosco - JF/MG; John F. Kennedy	108
Figura 10 - Capa da revista Manchete [1961]	138
Figura 11 – Anísio Teixeira na Escola Parque Salvador/ BA [1956].....	143
Figura 12 - Entrevista de Anísio Teixeira à revista <i>O Cruzeiro</i> [dez, 1962].....	163

Figura 1 - Sala Vazia PUC- Campinas



Fonte: Acervo Museu da PUC-Campinas

Se, porém, os educadores, os que descrevem da violência e acreditam que só as idéias e o seu livre cultivo e debate, é que operam, pacificamente, as transformações necessárias, se até esses são suspeitados e feridos e malsinados nos seus esforços, - que outra alternativa se abre para pacificação dos espíritos?

Anísio Teixeira

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de doutoramento vincula-se à Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Brasília. Trata-se de um estudo situado no campo do planejamento educacional e tem como objeto de investigação o contexto de influência do pensamento político e pedagógico de Anísio Teixeira, em defesa do direito à educação expresso no Plano Nacional de Educação de 1963-1970.

De acordo com Mendes (2000), o planejamento educacional com uma sistemática própria tem sua origem na aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961(LDBEN), apoiada em concepções filosóficas de matriz liberal.

Para o mesmo autor, as dificuldades do Brasil em assumir um método de planejamento educacional resultam na questão de *quais especialistas são aptos para tal tarefa* e como formá-los. A tendência dominante é a de considerar a primazia do educador resultando no I Plano Nacional de Educação (PNE-1963-1970), elaborado pelo Conselho Federal de Educação - CFE, tendo por relator o conselheiro Anísio Spínola Teixeira.

Com a aprovação da LDBEN nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, pela primeira vez uma legislação para organização da educação determinou que a União despendesse recursos para a educação¹. Aquela Lei determinou, ainda, a partir de tal instância, que recursos federais destinados à educação constituiriam, em parcelas iguais, o Fundo Nacional do Ensino Primário, o Fundo Nacional do Ensino Médio e o Fundo Nacional do Ensino Superior. Além disso, creditava-se ao Conselho Federal de Educação a competência de elaborar, para execução em prazo determinado, o Plano de Educação referente a cada Fundo.

Responsável por apresentar as bases preliminares para elaboração do Plano, Anísio Teixeira adverte que a ideia de “plano” não era recente no Brasil. Contudo, sempre encontrara viva resistência. Para Anísio, a razão disso decorreria do fato de que um planejamento deveria ser elaborado com obrigações bem determinadas e o “incidental e o parcial” desviavam os objetivos visados. Segundo o educador, isto ocorria no Brasil

¹ De acordo com o Art. 92 (BRASIL, 1961) a União deveria aplicar, anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino, 12% (doze por cento), no mínimo de sua receita de impostos e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 20% (vinte por cento), no mínimo. Por sua vez, o § 1º do mesmo artigo, diz: “[...] com nove décimos dos recursos federais destinados à educação, serão constituídos, em parcelas iguais, o Fundo Nacional do Ensino Primário, o Fundo Nacional do Ensino Médio e o Fundo Nacional do Ensino Superior. § 2º O Conselho Federal de Educação elaborará, para execução em prazo determinado, o Plano de Educação referente a cada Fundo (BRASIL, 1961)”.

principalmente devido à “liberdade de caprichos e extravagâncias” a que se entrega o brasileiro, que “goza da liberdade de ser caprichoso” (TEIXEIRA, 1962)².

A postura criticada por Anísio Teixeira em 1953, parece se reiterar na história do planejamento educacional no Brasil. De acordo com o estudo apresentado por Melo (2013), a prática institucionalizada de planejamento público com foco em resultados ainda não se converteu em um processo indispensável para a gestão das políticas públicas, de ferramentas que proporcionam coerência e racionalidade técnica aos processos decisórios e de êxito das políticas empreendidas pelo Estado.

Desta forma, a observação colocada por Melo (2013) nos recorda de que a realidade *presente* que nos instiga a voltar os olhos para o passado e refletir acerca da primeira experiência, que teve lugar em nosso país, de um planejamento sistemático da educação. Para tanto, sem dúvida, é necessário pensá-la em seu próprio tempo, compreendendo as confluências internas e externas que a tornaram possível.

A expressão e síntese do pensamento de Anísio Teixeira, a ideia de que *a educação não é privilégio*, deu título a uma conferência proferida pelo educador baiano em 1953. Nessa conferência, posteriormente publicada em livro homônimo, datado de 1957, o pensador retomou uma série de temas e ideias tratadas por ele desde os anos de 1920, mas que, refletidos sob uma perspectiva globalizante, permitiram discutir os marcos e as vicissitudes da educação brasileira na década de 1950³.

Segundo o entendimento de Anísio Teixeira, o drama sobre o qual se assentava a educação no Brasil decorria da insistência de nossa tradição escolar em considerar a educação um processo de preparo de *alguns* indivíduos para uma vida mais fácil e, em rigor, *privilegiada*. Porém, na medida em que o ensino não chegava a formar o “privilegiado”, provocava “a deterioração progressiva deste ensino, sobretudo depois que passou ele a contar realmente com esmagadora frequência popular [sic]”. (TEIXEIRA, 1994, p.50). Dessa forma, o terrível cenário educacional do Brasil seria fruto de uma perspectiva dualista da educação que, tendo em vista a formação de uma “elite de privilegiados”, resguardava exclusivamente a estes uma educação de qualidade.

As propostas de Anísio Teixeira para o combate à situação diagnosticada na conferência de 1953 tomariam corpo no Plano Nacional de Educação elaborado em 1962,

² BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 1962. Anexo Plano o *Debate Preliminar* (sessão de abril de 1962).

³ No presente trabalho adotamos a 5ª edição da obra, organizada e apresentada por Marisa Cassim. Mais informações, conferir em Teixeira (1994).

para o período de oito anos (1963 -1970). Conforme esclarecem Remi Castioni e João Augusto de Lima Rocha,

O ensaio do I PNE deu-se quando Anísio atuou a pedido de Juscelino na organização da Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília – CASEB, em 1959. Naquele momento, Anísio ocupava a direção do INEP, da CAPES, e se divida entre os trabalhos do plano de educação de Brasília e posteriormente da própria UnB e do PNE. [...] Coube a Anísio elaborar e iniciar a implantação do I Plano Nacional de Educação (I PNE), conforme indicava a Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB). A organização e a aprovação do Plano, para o período 1963-1970, foi atribuída ao Conselho Federal de Educação (CFE), órgão ao qual a LDB dava essa atribuição. Uma inovação importante, dentre tantas, daquele Plano era que sua aplicação deveria ser coordenada por um órgão do Ministério da Educação e Cultura especialmente criado para essa finalidade: a Comissão Nacional de Planejamento Educacional (COPLED).[...] O significado histórico do I PNE está em que, pela primeira vez (provavelmente a única, até hoje), um plano de educação foi aprovado em nosso país para ser aplicado à risca, havendo um órgão especialmente encarregado de fazê-lo (a COPLED), mediante o controle rigoroso de sua aplicação, do começo ao fim. (CASTIONI; ROCHA, 2014, p. x).

O período de implementação do I PNE foi curtíssimo: do ano de 1963 a março de 1964. Precocemente, foi abortado pelo golpe civil-militar que acometeu o Brasil em 1º de abril de 1964, com amplo apoio dos setores conservadores do país. No entanto, naquele curto período, incentivou e financiou uma rica experiência no campo da educação, com ampla mobilização nacional. Esta mobilização, contou com a participação voluntária de estudantes universitários, “organizados nos Centros Populares de Cultura (CPCs), da UNE, que muito contribuiu para a campanha de alfabetização e difusão da cultura popular, financiada pelo I PNE, em nosso país”. (CASTIONI; ROCHA, 2014, p. x).

Com a preocupação de delimitar um problema relevante e original foi realizado um levantamento de trabalhos empíricos⁴ junto ao GT5, Estado e Política Educacional, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e à Biblioteca Virtual Anísio Teixeira.

Inicialmente, foram levantados os trabalhos na ANPED, do Grupo de Trabalho GT05 – Estado e Política Educacional. Nesta etapa, foram encontrados 19 trabalhos entre sessões especiais, sessões de pôsteres, trabalhos encomendados, trabalhos apresentados em

⁴ Utilizou-se como localizadores os vocábulos "Anísio Teixeira", "Política Educacional", Plano Nacional de Educação e "Planejamento educacional" entre o período de 2010 e 2015 para os levantamentos realizados. O marco temporal tem como referência o período e a contexto que marca as Conferências Nacionais de Educação que referendaram a elaboração do PNE 2014-2015. E, por justificativa, acreditamos que o texto do atual PNE inclui contribuições do pensamento político e pedagógico de Anísio Teixeira, contidas no I PNE 1963-1970, como se fossem originais.

minicursos. Deste universo de produções, 01 trabalho discute a construção da ideia de um Plano Nacional de Educação no Brasil e 01 trabalho investiga Anísio Teixeira discutindo as categorias democracia e qualidade. Junto à Biblioteca Virtual Anísio Teixeira encontramos um trabalho que discute as ideias político pedagógicas de Anísio Teixeira, e destaca dez conceitos entre as ideias do educador, inspiradas na categoria democracia⁵.

No levantamento realizado no banco de dados da Capes em dissertações de mestrado e teses de doutorado, foram encontrados 30 trabalhos sobre o direito à educação; entre eles, 02 analisam a educação básica. Do mesmo universo de dados, 08 trabalhos estudam Anísio Teixeira. No entanto, apenas 02 deles abordam o pensamento anísiano no Ensino Superior nos anos 1930⁶, um outro a influência de Anísio na educação brasileira nos anos 1930-1935⁷.

Por outro lado, duas pesquisas, datadas de 2012, aproximam-se desta investigação. O estudo investiga Anísio Teixeira e os desafios para a educação democrática e pública de qualidade no Brasil atual. E, o outro estudo se ocupa com Anísio Teixeira e o Sistema Nacional de Educação: contribuições para o debate sobre as políticas educacionais no Brasil⁸.

O terceiro levantamento, realizado na BDTD/IBICT, localizou 04 pesquisas com recorte em Anísio Teixeira e 09 no direito à educação. No entanto não foram encontradas pesquisas sobre o pensamento de Anísio Teixeira no planejamento educacional e no direito à educação básica.

Apesar da contribuição de cada uma das pesquisas encontradas, não encontramos registro de estudos sobre o planejamento educacional e o direito à educação que tenham sido elaborados a partir do pensamento anísiano e a sua efetivação. Portanto, a relevância de nosso estudo é ressaltar o desafio que o planejamento educacional impõe à sociedade e ao Estado que ambos sejam convocados a estabelecer instrumentos para garantir a efetividade do direito à educação básica e contribuir para o objetivo emancipatório do direito da educação.

Ora, se a educação como direito significa um grande progresso, a ser duramente perseguido, numa sociedade capitalista, a negação da educação entendida como privilégio, que é o sentido cultural dado à educação pelas famílias, independentemente de classe social,

⁵ Justiniano (1976).

⁶ Gomes (2011).

⁷ Pereira (2012).

⁸ Nobre (2012); Nascimento (2012)

é um desafio bem maior. Torna-se uma batalha a ser enfrentada pelos que lutam por uma educação democrática, eficiente e libertadora de preconceitos no atual planejamento educação.

Mais de sessenta anos depois de sua “avaliação diagnóstica”, proposta em *Educação não é privilégio* (TEIXEIRA, ano x), a análise de Anísio Teixeira acerca da educação brasileira permanece desconcertantemente atual⁹. Apesar dos marcos regulatórios da educação expressos através da legislação vale destacar que o ensino atual continua assentado sobre bases desiguais que refletem a profunda desigualdade social do país. Assim, face ao incômodo panorama educacional brasileiro permanece tarefa do educador comprometido pesquisá-lo, “pensá-lo”, para que seu desvelamento possa contribuir, senão com a sua efetiva transformação, pelo menos com a sua compreensão.

No que diz respeito à nossa pesquisa, a Abordagem do Ciclo de Políticas nos possibilita articular o contexto mais amplo com o contexto local de coleta de dados, permitindo pensar uma política educacional mediante combinação de diferentes fontes que se dão em fontes distintas de evidência empírica. Assim, é uma abordagem que nos permitirá recolocar o processo de formulação de um planejamento educacional em contínuas relações com uma variedade de contextos, os quais, por sua vez, se constituem em um ciclo autodeterminante e não linear. Embora compreendamos, tal qual proposto pela abordagem do “Ciclo de Políticas”, que os contextos são inter-relacionados, optamos por destacar, em nossa análise do pensamento político e pedagógico de Anísio Teixeira e análise do I PNE, os elementos que fizeram parte do *contexto de influência* da formulação de suas propostas. Afinal, além de ser neste contexto que as políticas educacionais são normalmente iniciadas, é também nele que:

[...] grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência. (MAINARDES, 2006, p.50, grifo nosso).

⁹ Dentre outras contribuições feitas à pesquisa em nossa Qualificação de Doutorado, ressalte-se a sugestão do Professor João Augusto Rocha de se investigar a educação entendida como privilégio, que é o sentido cultural dado à educação pelas famílias, independentemente de classe social, no I PNE 1963-1970, praticamente concebido e aplicado por Anísio Teixeira.

Destarte, é importante destacar que a abordagem metodológica proposta pelo Ciclo de Políticas também permite observar os aspectos relacionados às forças internacionais, dadas em nível macro político, na produção do contexto de influência. *Para se caracterizar o contexto de influência que concorreu para a formulação do I Plano Nacional de Educação, objetivo geral desta tese, e percorrer as influências da internacionalização das políticas educacionais, os embates de grupos de interesse na formulação do I PNE, nossa pesquisa foi estruturada, em três partes. Os objetivos específicos do estudo são apresentados em quatro capítulos, a partir de fontes bibliográficas e documentais, dentro de uma abordagem qualitativa.*

Por pesquisa qualitativa, entendemos uma atividade reflexiva, composta por práticas teóricas, materiais e interpretativas que localiza o/a observador/a no mundo assim como oferece visibilidade a esse mundo. Investiga-se a vida social tentando entender e interpretar os sentidos que as pessoas atribuem aos fenômenos sociais (DENZIN; LINCOLN, 2006)¹⁰. Em nosso caso, esses sentidos são construídos a partir da análise dos textos de Anísio Teixeira, além de estudos acadêmicos, legislações e referências bibliográficas, que permitiram estabelecer as conexões entre o pensamento anisiano e uma totalidade histórica em transformação.

Nessa direção, a pesquisa bibliográfica, em todas as fases da pesquisa, se faz necessária para a validação de análise e síntese do objeto de estudo. Sobre o procedimento, esclarece-nos Pádua (2004, p. 56): sua finalidade é “colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e registrou a respeito do seu tema de pesquisa”. Ademais, para Gil (2012, p. 50-51), dentre suas vantagens, destaca-se que a pesquisa bibliográfica permite ao investigador um acesso amplo de fenômenos dos quais não estariam acessíveis de forma direta. O mesmo autor prossegue ressaltando que o procedimento é também importante para os estudos históricos, mas o pesquisador precisa se assegurar das condições em que os dados foram obtidos e analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições.

Com relação à localização das fontes, na medida em que o percurso da pesquisa tornou-se mais definido, iniciamos as investigações, *online*, no Acervo da Fundação Getúlio Vargas (FGV) e da Biblioteca Virtual Anísio Teixeira com auxílio de uma estagiária no Arquivo Público de Caetité, cidade de origem de Anísio Teixeira. Além disso, com a colaboração de nosso orientador, o professor Remi Castioni, identificamos no Memorial

¹⁰ Para mais informações, consultar Denzin e Lincoln (2006).

Darcy Ribeiro, na Universidade de Brasília, documentos referentes à gestão de Darcy no Ministério da Educação. Ao longo do processo, encontramos documentos valiosos que foram fundamentais para a tessitura das reflexões apresentadas.

É importante observar que optamos por não selecionar a documentação por tipologia e sim, por sua correlação com o contexto de influência, dentro do próprio movimento da história de Anísio e do seu pensamento. Desta forma, consideramos na investigação: leis, documentos oficiais, correspondências, livros de registros, regulamentos, relatórios, livros de memórias, textos, fotos, entrevistas, depoimentos, jornais, revistas, documentos digitais e portais virtuais. Guiados por Evangelista (2012), concordamos que “não há superioridade de um documento sobre outro. Todos os documentos são importantes quando definidos no âmbito de um projeto de produção de conhecimento” (EVANGELISTA, 2012, p. 110).

Assim, uma perspectiva crítica é uma necessidade inevitável se estamos tentando entender como a elaboração de uma política funciona, a maneira com que o pesquisador encara a política educacional influencia o tipo de investigação que se propõe a realizar. Portanto, optamos por abordar o planejamento educacional para o período de 1963 a 1970, desenvolvendo um sentido de seus efeitos e de suas inadequações. Assim, por exemplo, quando abordamos a sua elaboração nos propuséssemos a perguntar como se constituiu o sujeito histórico que a elaborou.

A partir desse entendimento, na primeira parte da exposição deste estudo se fez necessário colocar em tela o próprio Anísio Teixeira e a obra sobre a qual nos debruçamos. Nas palavras de Saviani (2000, s. p.)¹¹ Anísio Teixeira deve ser estudado porque, tendo se tornado clássico, “nos deixou uma obra que ultrapassa a sua época e contém elementos que são essenciais à nossa própria formação e que iluminam o nosso entendimento de problemas que continuam a desafiar a nossa capacidade analítica e a nossa disposição para a ação”. Ora, causa estranheza o fato de Saviani, como sempre se levou, crítico das ideias da Escola Nova e de Anísio Teixeira, no Seminário Comemorativo do Centenário do Nascimento de Anísio Teixeira, o considera um clássico. O que é um clássico?

Diante dessa inquietação, recorremos às propostas de definição de Ítalo Calvino: “Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (CALVINO, 1993, p.15). Também ao pensamento de Bobbio (2003, p. 80), para ser considerado clássico, um pensador clássico precisa ter três qualidades. A primeira, deve ser

¹¹ Texto base da conferência proferida no dia 24 de agosto de 2000 no Seminário Comemorativo do Centenário do Nascimento de Anísio Teixeira, realizado em Piracicaba -SP, na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Disponível em <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/agenda/saviani.htm>. Acesso em 17/02/2017.

considerado um intérprete da época em que viveu, sua obra permite conhecer o “espírito da época”. A segunda, seu pensamento é sempre atual, cada nova geração necessita relê-lo e encontrar nova interpretação. E, deve *ter elaborado categorias gerais de compreensão histórica que não podem ser deixadas de lado ao interpretar-se uma realidade, mesmo que ela seja diferente daquele que gerou e permitiu a primeira aplicação dessas categorias.*

O paradoxal é que esta tradição, sempre revisitada, para usar palavras próximas a Lovisolo (1989) , *parece ter baixa capacidade de realização, ser radicalmente desafortunada.* Todavia, nossa utopia democratizante, descentralizadora e igualadora de oportunidades tem que enfrentar novas batalhas.

Esperamos que, sem negligenciar a existência dos limites desta tese, possamos apresentar uma pequena contribuição. Com essa intenção, é tarefa do *primeiro capítulo compreender a trajetória de vida do educador e, articulada a esta, a trajetória intelectual que viria a tomar corpo na formulação do I Plano Nacional de Educação.* Desta forma, a primeira parte da pesquisa tem como objetivo específico compreender seu processo de vida e de pensar, dentro de uma periodização de “ciclos” definida pelo próprio Anísio em entrevista concedida a Odorico Tavares, em 1952.

A segunda parte desta investigação é apresentada a partir do *segundo capítulo.* Nesse capítulo *objetivamos destacar as confluências internas do pensamento de Anísio Teixeira, importantes para a configuração do I PNE.* Assim, destacamos as formulações de John Dewey, em especial a noção de *movimento* e sua apropriação/elaboração por Anísio Teixeira no contexto brasileiro. Além das formulações de Dewey, observamos os grupos que disputaram influência, em âmbito nacional, na definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. *Pontuar, dentro desse quadro de conflitos, os debates em torno da função social da escola pública e do papel do Estado na Educação também foi objetivo específico desse capítulo.* Por fim, abordar-se-ão os conflitos com a Igreja católica quanto à escola pública.

Para o *terceiro capítulo* selecionamos, como objetivo, *identificar as forças internacionais que concorreram para influenciar o I PNE.* Para tanto, foi fundamental recolocar a proposta dentro do quadro histórico que tornou possível a sua formulação, retomando a nova configuração do mundo após a Segunda Guerra mundial: a divisão do mundo em áreas de influência dos Estados Unidos e da antiga União Soviética no período conhecido por Guerra Fria. A partir deste contexto histórico foi possível compreender o

investimento dos Estados Unidos na educação através do projeto “Aliança para o Progresso”, como estratégia de combate às ideias comunistas na América Latina.

Assunção Freitas (2015), pesquisadora das obras de Vygotsky e Bakhtin, argumenta que não se pode confundir sentido com significado. Para a autora, o sentido é inquieto, tem formação dinâmica, fluida, complexa, por incluir as circunstâncias sócio-histórica. Por outro lado, o significado é literal, explícito e fechado em si mesmo, unívoco. Assim, os sentidos do planejamento educacional não se limitam à sua função ou a um sentido preciso, nem são estáticos e imutáveis, pois adquirem novos significados no contexto da prática, envolvendo entidades políticas, sociais e seus atores. Portanto, finalmente, na terceira parte deste estudo, em nosso *quarto capítulo* temos como objetivo observar o I PNE, “por dentro” procurando, assim, compreender os sentidos de suas formulações.

Figura 2 – Anísio Teixeira



Fonte: Acervo Família Teixeira

PRIMEIRA PARTE PARTE

1. ANÍSIO TEIXEIRA: EXPERIÊNCIAS DE VIDA E DE PENSAR

Os filósofos não brotam da terra como cogumelos, eles são os frutos de seu tempo, de seu povo, cujas forças mais sutis e mais ocultas se traduzem em idéias filosóficas. O mesmo espírito fabrica as teorias filosóficas na mente dos filósofos e constrói as estradas de ferro com as mãos dos operários. A filosofia não é exterior ao mundo [sic]. Karl Marx

O pensamento pedagógico com “identidade brasileira”, só se observa no Brasil em fins da primeira República, por volta de 1930¹². Por certo, até então o que se via era a transposição de saberes e práticas próprias de outros espaços educacionais para o Brasil. Naquele momento histórico, emergiram pensamentos e ações questionadoras do modo de produção capitalista e do modelo político e social que privilegiava uns em detrimento de outros.

No bojo deste contexto histórico, Anísio Teixeira (1900-1971) permanece como referência. Afinal, dentre as várias contribuições que legou ao pensamento pedagógico, coube a ele demonstrar que o Brasil criou estruturas sistêmicas e orgânicas de exclusão e de desigualdades sociais, no campo e na cidade. O intelectual questionou o modelo econômico assumido pelo país e, decorrente deste, a distância dos direitos educacionais entre ricos e pobres, posto que se o ideário republicano legava “a todos” o direito à educação, na prática coube às populações desfavorecidas uma educação pública e de menor qualidade. (Cf. SILVA, 2013).

O propósito de apreender como esse intelectual e militante pensou a escola pública brasileira exige, do pesquisador, acurar sua leitura e evitar diluir seu pensamento em “banho de ácido sulfúrico¹³”, e ao mesmo tempo partir do suposto de que o discurso não tem autonomia ontológica. Em outras palavras, precaver-se para que suas ideias em defesa da escola pública, sem privilégios, e de qualidade para todos, não sejam por completo extintas. Afinal, o processo de diluição em um banho desse tipo leva à corrosão total da matéria. Consideramos, com a mesma acuidade que Elianda Figueiredo Arantes Tiballi, que a biografia de Anísio Teixeira, seus embates sociais e o contexto do pensamento de sua época como mediadores para a compreensão do percurso da constituição de seus postulados em

¹² Esta demarcação histórica do pensamento pedagógico brasileiro é assumida, dentre outros autores, por: Dermeval Saviani (2010); Maria Abadia da Silva (2013).

¹³ Em seu sentido denotativo a expressão “Banho de ácido sulfúrico” refere-se a uma solução desse ácido em água à concentrações elevadas de sua ordem. (HALL; CELESTE; HENRIQUES, 1979). O ácido sulfúrico é, do ponto de vista químico, um ácido forte amplamente utilizado na indústria e por essa razão apresenta propriedades corrosivas quando em contato com qualquer tipo de material (LEE, 2000).

defesa da escola pública e, especialmente em defesa da qualificação desta escola. (Cf. TIBALLI, 2013).

Esta particularidade, aliás peculiar do pensamento anisiano, é observado especialmente por duas pesquisadoras: Wanda Pompeu Geribello (1977) e Clarice Nunes (2000a; 2000b). Os estudos da primeira revelam que duas temáticas foram fundamentais na construção do pensamento de Anísio Teixeira: a realidade educacional brasileira e a questão de como o processo de educação poderia lançar luzes para planejar o desenvolvimento de uma nação. (Cf. GERIBELLO, 1977, p. 9).

Por outro lado, considerando a obra de Anísio como um todo, Nunes (2000a) compreende que a mesma é, “para além dos resultados, um núcleo de reflexão que se abre incessantemente de forma original. É o sentido que dela fazemos, as representações que construímos e aonde palpitam os valores que abraçamos”. (NUNES, 2000a, p. 6).

Todavia, conforme lembram Castioni e Rocha (2014), em se tratando da temática do Planejamento Educacional, pouco se fala de uma das grandes obras de Anísio Teixeira: o I Plano Nacional de Educação, o PNE/ 1963 -1970.

Se a organização e a aprovação do Plano foram atribuídas ao Conselho Federal de Educação (CFE), coube ao conselheiro Anísio elaborar e iniciar a sua implantação. Importa, portanto, e em primeiro lugar, compreender o processo que permitiu a confecção de uma das maiores obras de Anísio Teixeira. Afinal, todo pensamento é datado e intimamente correlacionado à experiência de vida de seu autor. Desta forma, colocar em tela o contexto de influência do I PNE impõe, antes de mais, retomar não apenas a biografia de Anísio Teixeira, mas a sua trajetória: como pessoa e como pensador¹⁴.

Não obstante, desejamos destacar que retrair a biografia do homem e do pensador, foi uma das tarefas mais árduas desta pesquisa. Após o levantamento do universo de publicações, inclusive disponibilizadas na Web, chegamos a acreditar que não havia mais “espaço” para esta análise do seu pensamento¹⁵. No entanto, ao deslocarmos o olhar para as *raízes sertanejas* de Anísio, concordamos com Nunes (2000a), de que reconstruir o jogo de influências do ambiente em que o menino magrinho, irrequieto e de inteligência aguda viveu, pode fixar pinceladas marcantes de sua socialização.

¹⁴ Entendemos, junto com Frago (2007) que “trajetória” é a ação dos sujeitos no tempo, suas opções assumidas ao longo de suas vidas e, portanto, em meio às iniciativas, os confrontos, as realizações, os equívocos, as dúvidas, as perdas.

¹⁵ Dentre outras contribuições feitas à pesquisa em nossa Qualificação de Doutorado, ressalte-se a sugestão do Professor Célio Cunha de se investigar as ‘raízes sertanejas’ do pensamento de Anísio Teixeira.

Seguindo essa direção, na primeira parte desta pesquisa, o estudo de sua trajetória nos oferece mais uma chave para a compreensão de sua proposta de educação pública, sem privilégios, no planejamento educacional. De igual maneira, conforme lembra Geribello (1977), não se pode entender Anísio Teixeira como pensador, desvinculando-o das circunstâncias vivenciais que o levaram a refletir.

1.1. Uma vida em sete ciclos

Em entrevista concedida a Odorico Tavares em 1952, Anísio Teixeira rememorou a própria vida. No esforço mnemônico a que se propôs, considerou que ela se dividia em “ciclos”:

Velha crença costuma dividir a vida dos homens em ciclos de 5, 7 ou 9 anos. Os ciclos de minha vida parecem ser de 7. O primeiro, importante e invisível como as raízes, foi a minha infância, numa pequena e antiga cidade sertaneja, Caetité, no seio de uma família dividida entre o patriarcalismo em desaparecimento e o republicanismo ardente dos pioneiros da abolição e da República. (TEIXEIRA, apud TAVARES, 1952, p. 198).

Ao que parece, foi em seu primeiro ciclo de vida, na cidade de Caetité, que se deu a formação de sua “alma sertaneja”. Cabe retomar o contexto político, econômico e cultural em que ele nasceu e vivenciou seus primeiros anos de vida para que a possamos compreender.

De acordo com Cunha (2015) no início do século XX, “dois eventos contribuíram para renovar as aspirações por um país mais cidadão: a proclamação da República¹⁶ e a libertação dos escravos”. (CUNHA, 2015a, p.34). Da mesma forma, José Murilo de Carvalho afirma que a República trouxe grandes expectativas de renovação política, de maior participação de poder por parte não só das elites, mas também das camadas antes excluídas do jogo político. (CARVALHO, 1987, p 21-22). Porém, a despeito daquelas expectativas, a sobrevivência do novo sistema político dependeu do contínuo apoio e da manipulação do poder pelas oligarquias tradicionais. Assim, a grande característica política da República foi a variação, em composição e estilo, das oligarquias regionais. (Cf. PANG, 1979).

¹⁶ Inicialmente, o novo regime político consolidou-se apenas nos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Minas Gerais, considerados o centro dos interesses e das decisões políticas do período. No Norte e Nordeste do país, o movimento instaurou-se de forma mais tímida e desacreditada. O Estado da Bahia, mesmo aliado aos partidos Liberais e Conservadores ainda mantinha fortes resistências por parte das elites em aceitar as mudanças deste novo regime. Desta forma, os partidos locais continuaram no comando da vida política regional sem maiores rupturas. (Cf. CARVALHO, 2011).

Em se tratando do período inicial do novo regime, tradicionalmente denominado de “Primeira República” ou “República Velha”, Eul Soo Pang (1979) o define como fase de transição, de crise de legitimidade e de eficiência do governo. Como consequência, os líderes informais e os Coronéis –os chefes políticos locais– foram legitimados, em lugar da autoridade do Estado, permitindo às oligarquias tradicionais manterem-se no poder. Aprofundando a questão, Carvalho (1997) acrescenta que o governo estadual garantia, para baixo, o poder do Coronel, sobretudo cedendo-lhe o controle dos cargos públicos: do delegado de polícia à professora primária. Ele hipotecava seu apoio ao governo em troca do reconhecimento de seu domínio. É neste cenário que os chefes políticos locais se destacaram por sua influência e representatividade frente aos governos estaduais. (CARVALHO, 1997, p.2).

No caso específico do Estado na Bahia, personalidades políticas como Rui Barbosa e José Joaquim Seabra, bem como as oligarquias familiares dos Moniz, dos Calmon e dos Mangabeira, foram capazes de fazer daquele Estado um destaque na hierarquia política da federação”. (PANG, 1979, p.9).

Quanto ao impacto produzido pela implantação da República no seio da sociedade de Caetité, cidade natal de Anísio Teixeira, Jumara Carla Azevedo Carvalho (2011) observa que a cidade não registrou grande participação popular, revoltas ou manifestações públicas. Ao contrário, também assistiu à queda do Império sem maiores transformações político-sociais. Suas análises demonstram que o poder político estava centrado na capital e em regiões do seu entorno, o que facilitou o estreitamento de relações que fortaleceram o prestígio de famílias abastadas, e sua continuidade à frente da política local e regional¹⁷. Não por acaso, ao focar o período referente ao Império, entre 1830 e 1889, Alexandra Valéria Flora Gama, observa:

A análise das práticas coronelísticas no município de Caetité nos mostra como a aristocracia local conseguiu manter articulações políticas chegando ter grande prestígio na Região. Dessa aristocracia, surgem personagens importantes na história política baiana como o primeiro governador da República, Joaquim Manoel Rodrigues Lima. Esse exemplo ilustra o poder e as articulações políticas dos coronéis de Caetité e Região. (GAMA, 2012, p.2).

Entre fins do século XIX e as primeiras décadas do século XX, Caetité também possuía uma sociedade conservadora, marcada por fortes relações de parentela, com

¹⁷ Os estudos dedicados às famílias, à educação, à cultura de Caetité, em fins do século XIX, revelam que os Teixeira, Rodrigues Lima e os Tanajura disputavam todas as formas o domínio político local. Dentre outros, consultar: Ribeiro (2009); Reis (2010); Aguiar (2011) e Carneiro (2011).

influência da Igreja Católica, e uma ampla camada de desfavorecido – negros libertos, mulheres, analfabetos e homens de baixa renda – à margem do poder político. (CARVALHO, 2011, p.3-4).

A fronteira entre o rural e o urbano eram ainda pouco definidos. Da mesma forma, Caetité compartilhava com as cidades do entorno aspectos definidores da região: longas estiagens, pobreza, mendicância, e um número significativo de “sampauleiros”¹⁸, os migrantes que se deslocavam para o sul do Brasil em busca de trabalho. Apesar disso, devido às boas condições das águas, da criação de gado, do cultivo de cereais e do clima agradavelmente ameno em meio ao semiárido, a cidade funcionava como ponto de abastecimento e descanso para viajantes, sertanistas e bandeirantes. É importante lembrar, ainda, que o lastro econômico derivava das trocas comerciais, sobretudo o comércio de boiadas, as quais mantinham a cidade articulada às economias mais centrais.

Embora apresentasse as mesmas dificuldades de outras cidades sertanejas, foi a primeira cidade do interior baiano a ter uma rede de energia elétrica, outra de água e um teatro. (Cf. ESTRELA, 2003). Liga-se a este aspecto aparentemente inusitado da cidade, a tipologia de sua elite¹⁹: a bibliografia pesquisada revelou *uma sociedade letrada*, dominada por uma elite que mantinha estreitos laços comerciais e culturais com grupos intelectuais das capitais e do exterior. No tocante a essa questão, Bastos (2012) salienta que a elite de Caetité se mantinha atualizada acerca de tudo o que efervescia nas capitais do país, na América Latina, na América do Norte e na Europa, permitindo que a cidade conservasse, até nossos dias, a alcunha de *Cidade da Cultura*.

Em que pesem as transformações que marcaram a sociedade brasileira, especialmente em fins do século XIX, não é possível deixar de notar que a família continuou exercendo um papel central nas decisões e escolhas, tanto dos grupos mais privilegiados quanto dos menos favorecidos²⁰. Direcionando essa discussão para o nosso estudo, de

¹⁸ Eram chamados de “sampauleiros” as pessoas que migravam para o Estado de São Paulo. Retornavam à terra natal e tornavam a migrar, num ciclo vicioso. Nesse movimento traziam em suas bagagens artigos nem sempre conhecidos dos moradores do lugar, como o rádio, contribuindo para a entrada no sertão de novos artigos, novos comportamentos e conhecimentos. (Cf. Estrela, 2003).

¹⁹ A “teoria das Elites” se desenvolveu a partir do estudo das Elites políticas. Neste sentido, pode ser definida como a teoria segundo a qual, em cada sociedade, o poder político pertence sempre a um restrito círculo de pessoas: o poder de tomar e de impor decisões válidas para todos os membros do grupo, mesmo tendo de, em última instância, recorrer à força. A este respeito, consultar: Bobbio (2002). Contudo, na presente pesquisa, consideramos o conceito de Elite definido por Heinz, para quem estas são definidas pela detenção de um certo poder ou então como produto de uma seleção social ou intelectual. Cf. Heinz (2006).

²⁰ Neste aspecto concordamos com Scott (2009) para quem toda ação social é o resultado de escolhas, de decisões do indivíduo e do grupo familiar diante de uma realidade normativa, com oferta de possibilidades de interpretações e liberdades pessoais.

acordo com Consuelo Sampaio (apud AGUIAR, 2011), o Dr. Deocleciano Pires Teixeira²¹, pai de Anísio Teixeira, foi considerado um dos “mais poderosos chefes estaduais e municipais da Bahia”, ao lado de José Gonçalves, Luís Viana e Ubaldino de Assis.

A mãe de Anísio, Anna Spínola Teixeira, foi a terceira esposa de Deocleciano²². Descendia de família com prestígio na sociedade rural da Bahia. Do casamento entre Anna e Deocleciano nasceram onze filhos: Evangelina, Celsina, Hersília, Celso, Oscar, Leontina, Jayme, Anísio, Nelson, Angelina e Carmem. (CARNEIRO, 2011, p.29)²³.

²¹ Ainda jovem, Deocleciano Pires Teixeira foi para Salvador juntamente com sua família, onde conheceu e conviveu com outros filhos da elite baiana, muitos dos quais posteriormente se tornaram pessoas influentes, como Rui Barbosa, de quem foi colega. Além disso, formou-se em Medicina pela Faculdade da Bahia, serviu como médico voluntário na Guerra do Paraguai e após a formatura trabalhou alguns anos como médico da Marinha. Deixando de lado a medicina, Deocleciano Teixeira envolveu-se em negócios diversos, dentre os quais importantes transações comerciais que refletiam o dinamismo da economia alto-sertaneja com a capital baiana. De forma muito intensa, envolveu-se com a política regional e estadual, especialmente após sua mudança para a cidade de Caetité, onde estrategicamente construiu uma carreira exitosa, sobressaindo, em meio aos percalços da política baiana da Primeira República, como político influente. Em Caetité, casou-se, sucessivamente, com três irmãs da Família Spínola, grupo familiar tradicional e de prestígio na Bahia. (Cf. LIMA, 1960 e AGUIAR, 2011).

²² A bibliografia pesquisada não oferece informações sobre o seu nível escolaridade.

²³ Os documentos consultados por CARNEIRO (2011) indicam que apenas os filhos do terceiro casamento moravam no sobrado da família, no período do nosso estudo. Os filhos dos casamentos anteriores residiam em casas próprias, mas mantinham as redes de relações estreitas com todos os outros membros da família.

Figura 3 - Família Teixeira



Fonte: Arquivo Público Municipal de Caetité, 2016.

Família Teixeira, Caetité, [1906]. Em segundo plano, de pé, a partir da esquerda: Evangelina, Hersília e Celsina; Em primeiro plano, da esquerda para a direita: Oscar, Deocleciano (sentado), Leontina (em pé, ao centro), Anna (sentada) e Celso; no colo de Deocleciano: Nelson, com Anísio Teixeira próximo e segurando a mão de Jayme; no colo de Anna: Angelina (Gigi).²⁴

Devido à sua posição econômica e política, o Dr. Deocleciano pode proporcionar à sua família todo o requinte que a condição material privilegiada lhe possibilitava. Conforme observa Carneiro (2011), tratava-se de um traço comum às abastadas famílias do semiárido baiano²⁵, pois “(...) mesmo morando numa região ainda bastante ruralizada, homens e mulheres como os da família Teixeira cultivaram finos gostos culturais,

²⁴ Durante a defesa do presente trabalho, o professor João Augusto ressaltou que, a despeito de a ficha catalográfica da imagem do Arquivo Público de Caetité, percebe-se a ausência da filha caçula de Dr. Deocleciano Pires; Carmem Spínola Teixeira. Segundo Zélia Bastos, em seu livro *Centro Educacional Carneiro Ribeiro: Uma experiência de educação integral em tempo integral de atividades*, Carmen, “[...] era a alma do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, a experimentadora prática das ideias de Anísio Teixeira”.

²⁵ As lembranças de Áurea Costa Silva em sua obra memorialística *Luz entre os roseirais*, reconhecem que mesmo em condições mais precárias de material, de tempo e de atenção, as famílias pobres de Caetité também propiciavam aos seus filhos o contato com o conhecimento letrado. Áurea Costa Silva nasceu em Caetité no dia 30 de junho de 1904. Ali viveu sua infância e cursou o ensino primário, concluindo-o aos dez anos de idade. Não continuou os estudos. Casou-se e continuou vivendo na região de Caetité e Guanambi. (Cf. Silva, 1992).

voltaram-se para a intelectualidade e se envolveram com a política”. (CARNEIRO, 2011, p.59).

Foi neste cenário que Anísio Teixeira iniciou sua trajetória escolar. As primeiras letras, cursou com Dona Maria Teodolina das Neves Lobão, a primeira professora municipal que em Caetité “lecionou classe de homens”. Sobre seu ex-aluno, daria o seguinte depoimento: “Pequeninho, bonitinho e muito inteligente. Embora muito menino, já dava para perceber que ele não era uma criança comum. Não esqueço a sua prodigiosa memória, especialmente quando declamava um poema decorado. Não estudou muito”. (GOUVEIA NETO, 1973, p.7).

Depois das primeiras letras, Anísio foi transferido para a escola de sua tia, a professora Prescila Spínola. De acordo com Geribello (1977), foi neste primeiro ciclo de vida que o menino Anísio absorveu uma orientação naturalista e científica. Esta formação resultou do contato imediato com a natureza do sertão, da atmosfera de austeridade patriarcal, a veemência intelectual e cívica de seu ambiente familiar e do círculo de intelectuais que o frequentava. Acresce-se a estes elementos, o naturalismo que impregnava o conteúdo da ciência, da arte, da literatura, da filosofia, da política e da educação. Além disso, Nunes (2000a) recorda que desde cedo o ambiente de discussão política permanente em sua casa, o oportunizou a tomar conhecimento do jogo de interesses e problemas das hostes partidárias da Bahia.

Com a República, Caetité recebera duas instituições de ensino de nível médio: a Escola Complementar e a Escola Normal. Porém, por discordâncias políticas entre o governador do Estado, o Dr. Severino Vieira, e seu antecessor, o Conselheiro Luiz Viana – a quem Deocleciano Pires Teixeira se achava ligado por laços de amizade e partidarismo –, a Escola Normal e, em seguida, a Complementar, foram fechadas.

Porém, no ano de 1912 a cidade vivenciou uma “primavera escolar”. Com apoio e acolhimento do Coronel Cazuzinha, o professor irlandês Henrique Mac-Cauly fundou o Colégio Americano da Missão Presbiteriana Brasil-Central²⁶.

Por certo, o Monsenhor Bastos, um dos chefes da oposição, apresentou resposta à altura da iniciativa dos adversários, atraindo para Caetité um grupo de jesuítas que, em 1912, fundou na cidade o Instituto São Luís Gonzaga e, em Salvador, o Colégio Antônio Vieira.

²⁶ As escolas leigas, com novos métodos de ensino, rompendo com a tradição clássica, contribuíram para o processo de laicização do ensino e se tornaram uma das grandes conquistas da República. As escolas protestantes traziam uma herança cultural inspirada pelo respeito à personalidade e a liberdade. Também foi notável a atenção dada pelas igrejas Presbiterianas e Metodistas à educação feminina, introduzindo ao mesmo tempo a coeducação dos sexos desde 1871. A este respeito ver Villalobos (1969, p.428).

Os dois colégios reinstalaram em Caetité um tipo de “valorização do trabalho pelo estudo”, que bem se enquadrava nas condições naturais e à vocação civil e política da cidade”. Os estabelecimentos, incrustados no sertão sem estradas, e isolados, eram, todavia, dignos de figurar entre os melhores da capital. O "São Luís", localizado em uma residência ampla, cedido por Deocleciano Teixeira para que os meninos das famílias abastadas de Caetité, e de léguas em torno, fossem escolarizados até o terceiro ano ginasial, permaneceu até 1924. O "Colégio Americano" até 1925. (Cf. GERIBELLO, 1977, p.18; LIMA 1978, p.17).

Dentre os primeiros matriculados no Instituto São Luís estavam os três Teixeira mais jovens: Anísio, Jayme e Nelson. A partir das memórias de Lima (1978), sabemos que em 1915 um grupo de jovens sertanejos aportou no internato do Colégio Antônio Vieira, em Salvador. Dentre esses, estavam Anísio e seu irmão Jayme. Nelson chegaria no ano seguinte: “Aí conheci Anísio, já envolto em auréola de estudante excepcional. Estou a vê-lo, pequeno de estatura, magro, no rosto seco uns olhos irrequietos e brilhantes, comunicativo e sério. (LIMA, 1978, p.30). Tem início, assim, o segundo e o terceiro ciclos de vida de Anísio Teixeira.

O segundo e o terceiro ciclos são os da influência da Companhia de Jesus. A Revolução Republicana de 1910, em Portugal, expulsou os jesuítas lançando um pequeno grupo deles, através do Atlântico até a minha cidade natal. No Instituto São Luís, entre os jesuítas portugueses, franceses, alemães, suíços e irlandeses, e depois, no Colégio Antônio Vieira, da Bahia, vi-me arrancado das primeiras influências – aquele deísmo austero, revolucionário e republicano – para o catolicismo ultramontano reacionário, que a Companhia de Jesus, ainda sob a candência do golpe sofrido, trazia para o Brasil. (TAVARES, 1952, p.199).

Refletindo acerca da ação pedagógica dos jesuítas no Brasil, Otaíza Romanelli (1978) enfatiza que a educação foi por eles transformada em educação de classes, cedendo gradativamente importância à educação da elite, excluindo o povo. Além disso, por muito tempo, as elites do país voltaram seus olhos para uma cultura transplantada da Europa. Na mesma direção, Furlanetto (2005) considera que a proposta educativa dos jesuítas se fundava, desde o período colonial, numa cultura que auxiliava o colonizador a manter o domínio e a introjetar o conformismo. O sistema dual de ensino – colégio para ricos e escolas para os pobres – apresentava a distinção entre o povo e a elite. Este sistema de ensino, pautado em uma educação sob a estrutura do privilégio, atravessou o período imperial e manteve-se no período republicano. Ao ensino popular, até aqui, foi dada pouca

importância: a educação permanecia acadêmica e aristocrática e a ela se atribuía um dos status da elite.

Embora se ocupasse com a educação no interior do país, o foco da Igreja Católica²⁷ era a educação no ensino secundário, parecendo não se importar com os sinais de analfabetismo no sertão baiano. (Cf. NUNES, 2000a). Acresce-se a este aspecto, o fato de que desde a Revolução Francesa a Igreja Católica vivia uma crise decorrente do laicato e de estratégias políticas para reestabelecer a relação próxima com o Estado: de um lado o dogma; de outro, a evolução social e política. Dito de outra forma: de um lado o ensino eclesial tradicional e, de outro, as novas instituições religiosas.

A Igreja Católica Oficial, que desde antes do final do século XIX procurou combater o liberalismo e, mais tarde, o socialismo e os católicos convertidos por suas ideias, definiu-se como antimoderna. No Brasil, os seminários e os colégios confessionais compreenderam que a agitação era de resgate da tradição perdida. Assim, as atividades jesuíticas deveriam se direcionar para a conversão dos jovens aos dogmas ortodoxos, abrasamento da fé, pureza da doutrina e da severidade primitiva.

A reação da Igreja Católica deixaria em Anísio Teixeira marcas que carregaria até o seu terceiro ciclo de vida. Dentro do Colégio Antônio Vieira, e mediante o contato com o Padre Cabral, assimilou o mundo dos clérigos, amalgamando-o ao seu próprio mundo, desejoso de viver o sonho loyoliano reforçado pela influência religiosa de suas irmãs. Anísio almejava construir uma relação pessoal com Deus, de desprendimento pessoal e de renúncia à vida terrena.

Por outro lado, também não se apagaram nele as marcas anticlericais do pai e de seus irmãos Jaime e Nelson. Afinal, a partir da separação da Igreja com o Estado, em 1890, os ideais progressistas o lembravam a todo momento *que não ficava bem a um intelectual ser católico*. (Cf. TORRES, 1968, p.177).

²⁷ Associada às famílias e aos grupos políticos locais, em Caetité a Igreja Católica sobrevivia com larga tolerância aos demais registros religiosos, de tal modo que corria o risco de perder espaço para o avanço do protestantismo, do espiritismo e da tradição afro-religiosa da população negra presente na cidade. (Cf. NUNES, 2000, p.56). Por outro lado, sobre as tensões entre os colégios de orientação jesuítica e presbiterianos ver: BORIN, Marta Rosa. **Por um Brasil católico**: tensão e conflito no campo religioso da República. Tese (Doutorado) Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2010. Nesta Tese, Borin se dispôs a discutir a disputa entre católicos e acatólicos pelo espaço sagrado no Rio Grande do Sul, no final do século XIX e início do século XX. Também, o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Pernambuco abrigou o trabalho de SILVA, Lizabethli Petrônio da. **O Colégio Manuel da Nóbrega**: o papel da educação jesuíta nos projetos de restauração católica no Recife (1917-1930). Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.2015, que discutiu a função desempenhada pelas atividades dos jesuítas como um espaço de produção e reprodução de discursos, aliado aos mais diversos setores sociais, inclusive e especialmente o político.

Durante os doze ou quatorze anos de discípulo dos jesuítas, entre 1911 e 1923, tive a experiência dos ardentes conflitos religiosos, participando, com paixão, da formação intelectual e religiosa que me proporcionavam os padres. Tanto as formações intelectuais e religiosas eram de exceção para os tempos e o meio brasileiro; e isto alimentava e aguçava a inquietação mental. Um jesuíta de valor incomum, o Padre Cabral, conseguiu, afinal, o que chamaria a minha conversão. Rendi-me ao catolicismo e fiz mesmo projeto de entrar para a Companhia de Jesus. Cristão novo, vivi ardentemente meu sonho loyoliano, durante todo o curso acadêmico, em que fui destacado congregado mariano na Bahia e depois no Rio. Anísio faz uma pausa, medita e acrescenta: Um incidente, porém, frustrou a minha aventura religiosa e marcou o início do terceiro ciclo. (TAVARES, 1952, p.199).

A formação humanista clássica de Anísio Teixeira se completaria no Curso de Ciências Jurídicas, iniciado na Bahia e concluído no Rio de Janeiro em 1922. É importante lembrar que o pai de Anísio, Deocleciano Teixeira²⁸, sempre se preocupou com a educação de seus filhos, de forma particular dos filhos homens, a exemplo de quando os encaminhou para seguir o curso secundário em Salvador. Isto se devia, é claro, às exigências políticas da Lei Saraiva²⁹ mas também porque, desde meados do século XIX, a educação funcionava como um poderoso elemento de unificação ideológica das elites. Da mesma forma, a ênfase na educação superior e jurídica acabou dando à elite política do Brasil um núcleo homogêneo de conhecimentos e habilidades, necessários para as tarefas de construção do poder e, do ponto de vista ideológico, de “colocar o país nos rumos do progresso”. (Cf. CARVALHO, 1981).

Ao comparar o índice da população analfabeta com o índice da população com educação superior, Carvalho (1981) nos revela que *a elite brasileira era uma ilha de letrados num mar de analfabetos!* Além disso, os títulos universitários eram requisitos fundamentais para que as lideranças ativas no início da República brasileira, ocupassem altos postos políticos. (CARVALHO, 1981, p.51).

Ao longo da década de 1920 os advogados ocupavam os primeiros lugares dos cargos políticos e os médicos o segundo lugar. Observe-se que a formação em Medicina de Deocleciano Teixeira, contribuiu significativamente para sua inserção na política baiana da Primeira República. (Cf. AGUIAR, 2011). Ademais, todos os filhos homens da família

²⁸ Deocleciano Pires Teixeira, apesar de proprietário de terras e residente no alto sertão baiano, foi um homem de vivências urbanas. Foi-lhe proporcionada uma educação compatível com aquela dada pelas famílias mais abastadas [...]; preocupava-se em adquirir jornais de diferentes cidades e manter-se informado a respeito dos acontecimentos de maior amplitude. Mantinha uma rede de sociabilidades e políticas influentes e atuantes na esfera estadual e federal e, apesar de exercer algumas práticas coronelistas, não foi um coronel de patente. Aliás, dos homens da sua família foi o único que não ostentou nenhum título militar, uma vez que tanto seu pai, quanto seus dois irmãos aparecem nas fontes como “Major”. (Cf. AGUIAR, 2011, p.23).

²⁹ O Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881, que teve como redator final o Deputado Geral Rui Barbosa, também ficou conhecido como “Lei Saraiva”. A Lei Saraiva, de 1881, agregava ao regime censitário o regime “capacitário” para a participação dos sujeitos na arena política: além da comprovação de renda para votar e ser eleito, os sujeitos também deveriam ser alfabetizados. A este respeito ver: Faoro (1993).

Teixeira possuíam curso superior. Mário, Oscar, Jayme e Nelson tornaram-se Engenheiros Civis. Já as filhas mais velhas, Evangelina e Celsina, concluíram seus estudos na primeira Escola Normal de Caetité. Hersília, a “Tilinha”, apesar dos desacordos familiares, manteve sua determinação e seguiu o celibato, mudando-se para um convento em São Paulo no ano de 1926. Celsina, por sua vez, destacou-se à frente da Associação das Senhoras de Caridade. Tanto ela quanto Cármem, a caçula, além de ocuparem uma posição influente na sociedade caetiteense, lecionaram na Escola Normal.

Em se tratando de Anísio, seus planos de entrar para a Companhia de Jesus sofreram tanto a oposição de seus pais quanto a prudência dos padres, que consideram melhor o seu amadurecimento. Retardado o projeto, no ano de 1923 se dedicou à advocacia e à assistência política ao seu pai, na campanha de sucessão do governo da Bahia.

Figura 4 - Anísio Teixeira, no centro, e seus irmãos, Jaime e Oscar. Rio de Janeiro, década de 1920



FONTE: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, 2016.

As cartas do acervo pesquisado por Aguiar (2011) revelam o envolvimento de Anísio com os negócios familiares durante o tempo em que permaneceu em Caetité. Dedicou-se tanto à administração das Fazendas quanto à política, envolvendo-se intensamente na oposição à José Joaquim Seabra, encabeçada por seu pai. Era mais um Teixeira a serviço de manobras políticas delicadas, pois Anísio percorreria o interior da Bahia fazendo campanha em favor da eleição presidencial de Arthur Bernardes. A vitória de Bernardes, em nível regional, significaria a derrota de Seabra.

Para Deocleciano Teixeira, Anísio seria seu sucessor político. Devido à esta expectativa, posicionou-se fortemente contra sua conversão ao sacerdócio, com o objetivo de impulsioná-lo na política local e regional. No quadro das relações coronelistas da década

de 1920, a historiadora Consuelo Sampaio (1998), ressalta a tendência dos velhos chefes políticos de entranharem-se na política local e confiarem a jovens doutores e legisladores, o encaminhamento das questões de seu interesse, nos âmbitos estadual e federal. Sob este aspecto, Deocleciano Teixeira esteve muito bem representado, na Convenção que fundou o novo PRD, por seus dois filhos doutores: Anísio e Mário. (Cf. AGUIAR, 2011). Diante da vitória de Góes Calmon para o governo da Bahia, entre 1924 e 1928, o patriarca dos Teixeira dava como certa a nomeação de Anísio para a Promotoria de Caetité:

Recomendei [Anísio] ao Dr. Góes e demais amigos e ao governador lembrei nomeá-lo promotor de Caetité, bem como que ele assumisse, juntamente com outros familiares e correligionários a direção política local. [...] Empossado o Góes e feita as nomeações m^s urgentes para a n/ Zona, pretendo afastar-me da política, p^a descansar. Ficarão Anísio q. talvez seja nomeado Promotor desta Comarca, o Lima Jr. e outros na direção da política [sic] [...]. (TEIXEIRA, D. 1924).

Todavia, a vitória de Góes Calmon foi um momento fecundo para o futuro educador Anísio Teixeira: ao invés da Promotoria, o governador optou por nomeá-lo *Inspetor de Ensino*:

Góes Calmon - escreveu Faria Góes - era um faiscador de vocações e talentos para a vida pública. Governaria com os moços que aliciava, inclusive entre estudantes das faculdades. No meio desses descobriria a Hermes Lima, que convidou para o seu Gabinete Civil. Hermes, íntimo de Anísio, seu colega de internato no Antônio Vieira, depois no Rio contemporâneo seu na faculdade de Direito, logo levou Góes Calmon a conhecer o texto de dois dos artigos do amigo, aparecidos no apagado jornalzinho da distante Caetité. [...] Governador recém-eleito foi decisivo e profético. [...] tenho outra ideia que não é a de deixar você retornar à sua cidade." [...] "Decidi, quero-o para meu Diretor de Instrução Pública. Convite inicialmente recusado, por se julgar Anísio despreparado para a função. (VIANA FILHO, 1990, p.17).

A nomeação de Anísio no governo Calmon, além de aumentar o prestígio e solidificar os interesses de seu pai, oportunizou o ingresso de seus irmãos na vida política. Oscar se tornou deputado estadual e Nelson ocupou a Secretaria de Viação e Obras Públicas da Bahia. Neste cargo, executou o projeto do irmão, Oscar, relativo à construção de estradas de rodagem no Alto Sertão.

Quanto à indicação de Anísio, esta provocou espanto e protesto, já que cargos desta responsabilidade só se atribuíam a nomes "já feitos"³⁰. A despeito disso, a indicação também foi recebida com alegria, inclusive ardorosa, como foi o caso dos padres do Colégio Antônio Vieira. Segundo Nunes (2000a) os clérigos a encararam como um *signal divino*, pois Anísio seria um instrumento para ampliar a influência da Igreja dentro da estrutura do

³⁰ De acordo com Lima (1978), antes da nomeação de Anísio, o cargo era ocupado já há vinte anos por um certo Inspetor, de modo que retirá-lo do posto parecia até "sacrilégio". (LIMA, 1978, p. 36).

Estado. Assim, no plano individual, Deus parecia lhes indicar uma justificativa pertinente para a renúncia de Anísio à opção sacerdotal.

Eleito Góis Calmon, Governador, vim à Bahia, em missão política. O Governador, a quem não conhecia pessoalmente, convidou-me para dirigir a instrução no Estado. Este, o incidente. Consultada a Companhia de Jesus, acharam melhor os padres que eu atuasse no campo leigo e não nas fileiras jesuíticas. Iniciou-se, assim, a minha vida de educador. Tinha então vinte e três anos. Trazia para a nova profissão a cultura geral que me deram os jesuítas, os cinco anos de literatura e direito na Universidade do Rio, e a humildade e ardor religioso de jovem líder católico. Fiz-me, bem ou mal, um educador. (TAVARES, 1952, p. 199).

Nos primeiros anos da década de 1920, o sistema oligárquico de poder, controlado pela aliança entre o Estado de Minas Gerais e São Paulo, começou a ser contestado. Grupos de outros Estados, como o Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Bahia, revelaram-se descontentes com seu afastamento das principais políticas do governo. De outro lado, o mundo virou pelo avesso com a Primeira Guerra Mundial (1914-1918).

Em “A Cultura Brasileira”, obra clássica de 1944, Fernando de Azevedo explica que a guerra europeia, com todas as suas consequências econômicas, sociais e políticas, se estendia para além do continente em que foi deflagrada. Desencadeou um estado de inquietação, revolta, esperanças e, ainda, de impulso reconstrutor de novas correntes de pensamento. Durante a sua conflagração, e em consequência dela, as preocupações sociais e políticas, bem como as reformas educacionais, foram elevadas ao estatuto de *projeto*, capaz de forjar uma humanidade nova, uma vida melhor, de restauração da paz pela escola e da formação de um novo espírito, mais ajustado às condições e necessidades de um novo tipo de civilização. (Cf. AZEVEDO, 1944, p.382).

Uma série de reformas educacionais tiveram seu ponto de partida entre 1919 e 1920, em Viena. Em seguida, de 1922 a 1922, a Prússia e os demais Estados alemães empreenderam a reorganização de seus sistemas escolares, desenvolvendo-se sob a Constituição liberal da República de Weimar³¹. Logo depois, com uma atividade extraordinária de estudos, pesquisas e experiências pedagógicas, em 1923 Léon Bérard levava ao debate, na Câmara de Deputados, uma nova reforma de ensino para a França. Naquele mesmo ano, Gentile traçava o plano de reconstrução educacional da Itália fascista e Lunatscharsky, auxiliado por Kroupskaia, atacava igual problema na Rússia comunista, pela mais audaciosa e radical de todas as reformas que então se realizaram. Por consequência, as

³¹ “República de Weimar” é a denominação corrente do regime republicano estabelecido na Alemanha após a derrota na Primeira Guerra Mundial. Se constituía sob um regime semipresidencialista, dentro do qual o chefe do Executivo era um Chanceler, nomeado pelo Presidente. A República de Weimar durou até 1933 com a ascensão de Adolf Hitler à Chancelaria e a instalação da “Alemanha Nazista”. Sobre o tema ver: LIONEL, Richard. **República de Weimar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

questões sociais, políticas e pedagógicas, romperam os círculos restritos dos debates de filósofos, homens de ciência, reformadores e políticos e passaram a interessar a opinião pública do mundo. (Cf. AZEVEDO, 1944, p. 383).

O Brasil, é claro, foi atraído para a órbita destas influências.

No redemoinho do *Brasil Novo*³², o país entrou numa época de transformações, desencadeadas pelos progressos da exploração agrícola, da grande alta dos preços do café e dos resultados do surto industrial. A questão posta em pauta no período era: *como deveria ser o novo Brasil?*

Nos frementes anos de 1920, era perceptível a preocupação de se debater a identidade e os rumos da nação brasileira. Todos os segmentos sociais, – políticos, militares, empresários, trabalhadores, profissionais liberais, educadores, intelectuais, artistas –, se posicionavam quanto ao que era, ou deveria ser, a identidade cultural do país. A Semana de Arte Moderna de 1922 e os manifestos de intelectuais, foram marcos deste período. Preocupados com a reforma das instituições, diferentes intelectuais e artistas se esforçaram em apresentar propostas para a reflexão e a organização da sociedade brasileira. Na opinião dos pensadores envolvidos no processo, a Constituição de 1889 possuía uma inspiração na cultura europeia e assegurava grande poder aos Estados, em detrimento do poder central. Assim, era urgente que o país construísse seu próprio modelo de regime federal, com instituições adequadas à realidade brasileira. Foi nesse ambiente de agitação, de transformações econômicas e de expansão dos centros urbanos, que tem início o movimento reformador da cultura e da educação no Brasil.

O caminho da renovação escolar se iniciou com a reforma empreendida em 1920, por Antônio de Sampaio Dória, chamado para dirigir a instrução pública em São Paulo. Quatro anos depois, em 1924, Lourenço Filho foi chamado para reorganizar o ensino primário no Ceará; Carneiro Leão no Rio de Janeiro; e Lisímaco da Costa, no Paraná.

Apesar de constituírem vários focos de renovação, essas reformas não traduziam políticas orgânicas, desenhadas pelas elites governantes, e sim as intenções dos educadores que as orientavam. Em decorrência disso, nas reformas travadas pelos governos do Paraná e do Rio de Janeiro, os problemas administrativos não mascararam os problemas pedagógicos.

³² A década de 1920 é reconhecida como marco na história do Brasil, pois a partir dela se alavancou o processo de modernização do país. Sobre as várias facetas do período, consultar a obra referência de LORENZO; COSTA (1997). No que diz respeito à ampliação da representatividade política e a constituição dos partidos de classe, PANG (1979) lembra da fundação do Partido Comunista Brasileiro, em 1922; do Partido Democrático de São Paulo, em 1927 e da eleição de dois comunistas para a Câmara Municipal do Rio e de São Paulo. Além disso, destaca as manifestações em favor das instituições, a começar pela Constituição de 1891 e, ainda, a Semana de Arte Moderna, de 1922, considerada uma revolução contra o tradicionalismo de um Brasil tão submisso à Europa. (Cf. PANG, 1979, p.162).

Da mesma forma, as demais reformas não se firmaram face a resistência da tradição e das investidas de forças conservadoras, as quais não tardaram a reconquistar o terreno. Por certo, faltava uma política oficial de agregação dos grupos de educadores. Para Fernando de Azevedo (1944), a Associação Brasileira de Educação- ABE, desempenharia esse papel.³³

Em 1927, em Minas Gerais, Francisco Campos e Mário Casassanta realizaram uma reforma de notável impulsão à instrução popular. Os programas do ensino primário foram renovados e o problema da formação e do aperfeiçoamento dos professores foi enfrentado. Um dos exemplos deste enfrentamento foi a criação da Escola Norma de Patos de Minas³⁴, cidade de origem da autora, e que será oportunamente referenciada nesta Tese.

Entre 1927 e 1931, Fernando de Azevedo esteve à frente da reforma educacional do Distrito Federal, "(...) animada pela proposta de extensão do ensino a todas as crianças em idade escolar, [pela] articulação de todos os níveis e modalidades de ensino – primário, técnico profissional e normal–; e [pela] adaptação da escola ao meio-urbano, rural e marítimo" (Cf. NASCIMENTO, et.al. 2006). A reforma educacional do Rio de Janeiro foi considerada por alguns historiadores o foco mais intenso de difusão das novas ideias e técnicas pedagógicas, inaugurando efetivamente uma nova política de educação no Brasil. De acordo com o próprio Azevedo,

Pode-se admitir que a reforma de 1928 tenha sido, como já se escreveu, "um movimento ideológico de grande envergadura que abriu para o país e para o problema da educação nacional perspectivas inteiramente novas, colocando o Brasil na corrente de idéias defendidas pelas maiores figuras de filósofos e técnicos de educação". Mas se ela foi "a geratriz do grande movimento renovador da educação no Brasil", foi também uma das manifestações ou um "sintoma" do novo estado de coisas que se estabelecera, sob a pressão de causas econômicas, sociais e políticas, e dessa fermentação de idéias que, depois da guerra de 1914, se alastrava por todos os domínios culturais. [sic]. (AZEVEDO, 1944, p.388).

Destarte, na perceptiva de seu idealizador, a reforma educacional do Rio de Janeiro atribuiu novos fins – nacionais, sociais e democráticos– ao sistema de educação; renovou

³³ Heitor de Lira, funda em 1924 a Associação Brasileira de Educação- ABE. A ABE surge como uma força de aglutinação dos grupos de educadores novos e com o papel de congregar os educadores do Rio de Janeiro, pondo-os em contato uns com os outros, e convocando-os para congressos ou conferências de educação. Essa sociedade de educadores, - a primeira que se instituiu no Brasil com caráter nacional, foi, sem dúvida, um dos instrumentos mais eficazes de difusão do pensamento pedagógico europeu e norte-americano, e um dos mais importantes, senão o maior, centro de coordenação e de debates para o estudo e solução dos problemas educacionais, ventilados por todas as formas, em inquéritos, em comunicados à imprensa, em cursos de férias e nos congressos que promoveu nas capitais dos Estados. A respeito da ABE consultar: Cardoso (1997); Nagle (1976).

³⁴ Patos de Minas é um município brasileiro do estado de Minas Gerais. Está localizado na mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, (IBGE) 2014, a estimativa da população é de 147.614 habitantes.

técnicas e processos, de acordo com os objetivos que se propunha atingir; e se esforçou por fornecer às escolas de todos os graus e tipos uma base concreta de serviços técnicos e administrativos, para uma educação mais eficiente e que realmente se estendesse a todos. (Cf. AZEVEDO, 1944, p. 390).

Com o mesmo propósito, em 1925, Anísio Teixeira ensaiaria na Bahia³⁵ as atividades de reformador que, posteriormente, seriam desenvolvidas com toda plenitude no Distrito Federal, entre 1932 e 1935. É, pois, no distante ano de 1925 que, acreditamos, tem início a vida de Anísio como administrador escolar. Esta leitura é reforçada por ele mesmo, em carta enviada a seu irmão Oscar, em julho de 1924:

Bahia, 6 de julho de 1924

Meu caro Oscar.

[...] Fica você, assim, instalado no sertão. Acredito e faço votos pela sua prosperidade econômica e pessoal [...]. O governador disse-me que tinha o maior prazer em saber-o na Bahia e qualquer coisa que deseje para Guanamby mandame dirigir a voce e a Mario. [...] ahí no sertão, você, por certo, já sentiu a absoluta necessidade de ser político. *Assumir a responsabilidade de dirigir e orientar essa população sertaneja primitiva e pobre que ahí viceja, é a primeira inspiração de qualquer homem de cultura e de caráter, que pretende exercer no sertão a sua actividade. Nesse ponto a abstenção é um crime.* [...] Assim eu conto com você para dar afinal aos nossos municípios, o sadio e fácil ambiente de ordem de *paz e de justiça* [...]. Façamos, pois, algum bem e mostremos afinal como é fácil educar o sertanejo e moralizar o sertão

[...] Superiores de facto, sejamos também superiores de direito, pelo espírito, pelo despreendimento, pela coragem de sermos. Anísio. [sic]. (TEIXEIRA, 1924, grifo nosso).

Com relação à correspondência acima, Lielva Azevedo Aguiar (2011, p.121) observa que tanto Anísio quanto Oscar compreendiam a “importância da posição política na legitimação do prestígio ou da superioridade que almejavam”. (AGUIAR, 2011, P.121). Além disso, a influência desfrutada pela família foi vital para que os filhos de Deocleciano Teixeira se colocassem em posições centrais na sociedade baiana, alargando os domínios de seu pai.

Porém, sob outro ângulo, entendemos que a correspondência enviada à Oscar também revela o reconhecimento que Anísio Teixeira possuía de seu papel frente as exigências de seu tempo. Nesta mesma perspectiva, em correspondência enviada no ano anterior ao outro irmão, Nelson, Anísio reconhece textualmente o papel *social* que tinham por *missão* exercer:

³⁵ Os reformadores do período, dentro os quais se encontra Anísio Teixeira, defendiam a educação pública, gratuita e leiga, como via do processo de urbanização, do desenvolvimento industrial e do progresso do Brasil. A proposta de renovação escolar considerada mais adequada, referenciava o filósofo e educador John Dewey e recebeu diferentes nomenclaturas: escola nova, educação **progressiva**, pragmatismo americano, dentre outras. A este respeito consultar Carvalho (2015).

Caetité, 18 de maio de 1923.

Nelson.

Aí no Rio, como vai V.? E os colegas e amigos? O Maximo? *Acostume-se a estar sempre combatendo por alguma cousa. [...] É um erro fechar a vida de estudante como se faz aí no Rio, dentro destes parênteses de privação social. Nós temos sempre uma missão a cumprir, e toda missão dos homens é social.* Anísio [sic]. (TEIXEIRA, 1923, grifo nosso).

Entretanto, a inquietação diante do desconhecido exige também do pesquisador o envolvimento com o plural. Certamente Anísio provava o gosto do poder em permanente desejo de firmar-se como homem público, entre acertos e equívocos.

Nos primeiros atos à frente da Inspeção Geral, suas ações foram sustentadas pelo fervor oligárquico e o reparo das investidas “seabristas”. Hostilizando alguns coronéis e atendendo a outros, acertou acordos que garantiam, em Caetité e municípios limítrofes, a indicação de autoridades locais. (Cf. NUNES, 2000a). Em 1926, compareceu na reinauguração da Escola Normal de Caetité, instituição para as meninas de famílias abastadas da região. Esta Escola ia ao encontro do projeto modernizador defendido pela elite de Caetité, como centro cultural do Alto Sertão da Bahia. (Cf. AGUIAR, 2011). Segundo Lima (1978), sua presença reiterada em inaugurações fez espalhar notícias de que se transfigurara em amigo das representações, tirado a pernóstico, desejando ser servido à francesa e outras coisas agradáveis. (LIMA, 1978, passim).

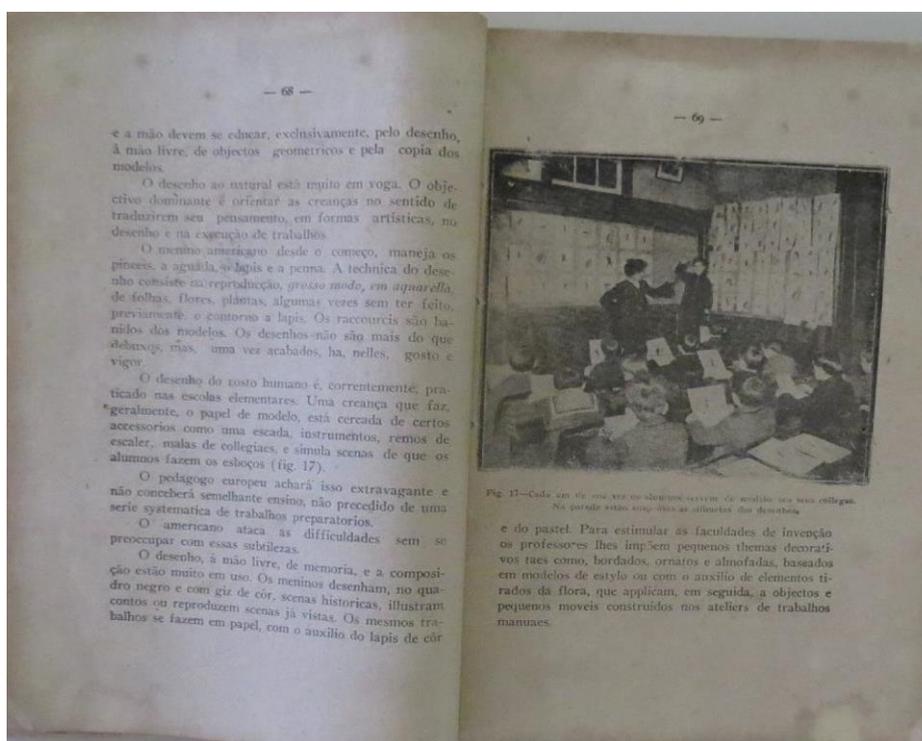
No cargo que assume, ao mesmo tempo em que conduzia o jogo político, Anísio procurou dar um cunho mais intelectual às atividades da Inspeção Geral de Educação³⁶. Segundo Abreu (1960), inspirou-se nas concepções intelectualistas e seletivas apreendidas nas escolas jesuítas, mas também no iluminismo pedagógico de influência paterna.

Na Inspeção, procurou ouvir as sugestões do intelectual Afrânio Peixoto e, ainda, de Antônio Carneiro Leão, Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal. Aos diálogos, acresceu o estudo do *Métodos Americanos de Educação*, do belga Omer Buyse (1927), passado às suas mãos pelo governador Góes Calmon. Ainda que o governador acreditasse que a educação na Bahia não mostrasse a mesma urgência dos grandes centros industriais, não precisando priorizar a alfabetização da população, compreendia que se a boa educação

³⁶ O serviço dessa Inspeção era subordinado à Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública com atividades essencialmente burocráticas. No governo de Góes Calmon (1924-1928) e de Vital Soares (1928-1932), os respectivos Secretários de Estado com os quais Anísio serviu eram homens públicos de visão conservadoras da cultura baiana. Apenas com dificuldade e desconforto, se alinharam com os aspectos revisionistas das propostas de Anísio Teixeira. (Cf. ABREU, 1960).

para todos era inatingível, em seu governo iria, pelo menos, oferecer boas escolas para alguns.

Figura 5 – *Methodos Americanos de Educação_ Geral e technica, 1927.*



Fonte: Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Nesse livro, as fotografias colocavam em foco o dia-a-dia escolar das crianças: seus corpos empenhados em múltiplas atividades, a concentração e a habilidade de seus gestos, o produto do trabalho de suas mãos, os instrumentos e os materiais com que trabalhavam. Nos registros, podem ser observadas as representações das práticas escolares a partir de novas modalidades de organização do tempo e do espaço escolares. Mas, sobretudo, no livro se materializam os códigos culturais inscritos na representação fotográfica dos corpos, sinalizando uma direção para o "*programa de reforma da sociedade pela reforma do homem*" que começa, então, a se configurar. (Cf. CARVALHO, 1999)

Apesar disso, ao ingressar na Inspetoria Geral de Ensino, Anísio defrontou-se com a cultura instituída no setor escolar e, por consequência, com a falta de seriedade administrativa e técnica que nela grassavam. Somavam-se a estes aspectos, a tradição de subvenção das escolas particulares, o que se tornou um de seus grandes desafios³⁷.

Também a realidade concreta apontava para a falta de escolas primárias públicas, de professores e um rudimentar processo de alfabetização. Na análise que fez, Anísio observou que a máquina estatal se encontrava degradada pelos doze anos de domínio seabrista. Assim, descrente da possibilidade de regeneração do Estado, dedicou-se às tarefas de reforma

³⁷ Esta prática divergia do artigo 148 da Constituição do Estado da Bahia de 02 de julho de 1891, que estabelecia a gratuidade e a universalização do ensino primário.

administrativa da Educação baiana. Em uma das cartas escritas ao seu pai revelou acreditar que a função pública deveria ser buscada, somente, pelos que veem nessa função o compromisso de servir ao país, e não uma forma de subsistência. (TEIXEIRA, 1926).

No Ano Santo celebrado em 1925, Anísio seguiu para a Europa, em companhia do Arcebispo Primaz da Bahia. No continente, de junho a setembro, observou as reformas educacionais empreendidas na França e na Bélgica. Quando retornou ao Brasil, trouxe conhecimento e material para a reforma da educação na Bahia.

Apesar da estreita amizade que cultivou com o francês Félix Michel Poncet, partidário da Ação Francesa, defensora da incompatibilidade entre o nacionalismo e o regime republicano, Anísio sairia em defesa das concepções de educação da Igreja Católica. Por este motivo, manteve contatos com padres e leigos dedicados a expandir e renovar o catolicismo, bem como ideólogos franceses defensores do controle da Igreja sobre a família e a educação.

Posteriormente, em contato com as escolas, Anísio percebeu que as atividades realizadas pelos professores estavam afastadas do meio e da comunidade. Predominava ali uma mentalidade formal, revelada por ele mais tarde, e de forma mais amadurecida, como *uma educação que seleciona alguns indivíduos para uma vida mais privilegiada*. O homem que tomava contato com a vanguarda conservadora do catolicismo europeu, se empenhava, agora, na reformulação da escola pública da Bahia. (Cf. NUNES, 2000a)

Nesta tarefa, sua primeira ação foi analisar a situação da educação pública do Estado. Em seguida, reuniu uma grande comissão na qual participaram políticos, autoridades do ensino estadual e municipal, diretores de colégios públicos e particulares e membros do Conselho Superior de Ensino, para se incumbirem da reforma. Para Geribello (1977) causa estranheza o fato de Anísio não incluir *mulheres* na comissão. Professoras experientes e com tirocínio no magistério, não foram chamadas a contribuir com a renovação da educação baiana. Observe-se, porém, tendo em vista sua experiência de vida em núcleo familiar, a pouca experiência com a área da educação e o que observou em seu contato com as escolas, não nos parece estranho.

A Reforma viria a ser aprovada pela Lei n. 1846 de 14 agosto de 1925. De acordo com Abreu (1960), a Reforma da Instrução Pública do Estado³⁸ ganhou formato de crença

³⁸ Para Abreu, (1960) a Lei n° 1846, de 14 de agosto de 1925, e o Decreto n° 4312, de 30 de dezembro de 1925, a primeira reformando a Instrução Pública do Estado da Bahia e o segundo aprovando o Regulamento do Ensino Primário e Normal, marcam positivamente a passagem de Anísio Teixeira de tal modo que, salvo legislação sobre aspectos parciais e fragmentários, constituíram a lei educacional básica da Bahia por *vinte e dois anos*, até que o próprio Anísio a viesse reestruturar, no governo Otávio Mangabeira em 1947.

absoluta na lei, no poder do Estado e no espírito regulamentador prolixo e diretivo, em 268 artigos tomados como modeladores da realidade.

Outro documento referente às diretrizes para a educação, foi o Regulamento do Ensino Primário e Normal, de 30 de dezembro de 1925, complementar à Lei nº 1846. Ainda de acordo com Abreu (1960), este documento apresentou o mesmo estilo de laboração da Lei, pois em seus *oitocentos e vinte artigos*, não permitiu flexibilidade na aplicação de normas, fator indispensável ao dinamismo educacional.

A urgência de apresentar um documento que prestigiasse a causa da instrução, produziu na reforma proposta por Anísio os mesmos erros dos grandes reformadores do período. Em razão disso, enfrentou obstáculos a transpor seu cumprimento.

A leitura de Omer Buyse e o contato com as escolas, não lhe privaram de uma preparação apressada da gestão do ensino. Também não foram suficientes para fundamentar uma proposta de modelo escolar no qual as classes populares pudessem se assegurar de um ensino que não as excluía. A proposta, ao contrário disso, projetou uma escola para legitimar posições sociais já definidas.

Ademais, na realidade concreta da prática, os professores questionavam exigências da legislação, inclusive ignorando os programas oficiais. Da mesma forma, a burocracia dificultava a compra de materiais, os inspetores reclamavam das longas viagens e da pressão por atender demandas de amigos e parentes.

Nesta experiência, porém, Anísio Teixeira percebeu que o maior obstáculo no cumprimento da legislação vinha dos professores. Para enfrentar a oposição dos docentes, usou a força da palavra em jornais, encontros e audiências, nos quais a práxis inacciana lhe dava certo suporte. À medida que se afirmava no cargo, ia forçando a sua autoridade.

Não obstante, Jaime Abreu entende que três aspectos se destacaram na Lei n. 1846: “o prestígio maior que se procura dar ao serviço de instrução pública; a ênfase dada ao problema do ensino primário, ampliado para sete anos de estudos; o esforço pela ação racionalmente planejada, tecnicamente fundamentada, por maior divulgação do ensino”. (ABREU, 1960, p.7). A despeito da proposição de “facultativo”, a Lei determinava que todo o ensino ministrado pelo Estado deveria ser leigo. E ainda:

[...] obrigava os estabelecimentos industriais do Estado a manterem uma escola primária elementar para os filhos dos operários e cursos noturnos para a alfabetização dos operários; [...] o recenseamento escolar; [...] a obrigatoriedade de bibliotecas e de museus escolares; [...] a defesa da autonomia didática; (a criação na Capital, de uma Escola Normal Superior; [...] a criação de Conselhos Municipais de Educação; [...] a obrigatoriedade do Estado despende, no mínimo,

a sexta parte de sua renda bruta tributária, para a instrução pública. E, a criação de quinhentas novas escolas primárias elementares. (ABREU, 1960, p.7).

A respeito dos Conselhos Municipais de Educação, Abreu (1960) recorda que a eles estava destinada a tarefa de estimular o desenvolvimento do ensino primário, fiscalizar o serviço escolar do município e propor medidas convenientes à melhor adaptação do ensino às condições locais. Por outro lado, o autor observa que a previsão legal desses Conselhos mostra como era firme e antiga, no pensamento de Anísio Teixeira, a ideia de não fazer do aparelho escolar uma instituição puramente proconsular, imposta pelo Estado aos municípios, sem participação destes nesse serviço. (Cf. ABREU, 1960, p.4). Mesmo assim, apenas em 1964, quase 40 anos depois, foi autorizado pelo já criado Conselho Federal de Educação, aquele que foi considerado o primeiro Conselho Municipal de Educação. Mas não na Bahia. E sim no Rio Grande do Sul, na cidade de Estrela. (SANTOS, 2000, p. 106).

Em abril de 1927, Góes Calmon solicitou ao Legislativo a permissão para que Anísio Teixeira estudasse e observasse os métodos americanos de ensino e instituições similares às que, por lei, deveriam ser fundadas na Bahia. Logo, de agosto a dezembro de 1927, ele seguiria em viagem de estudos.

Para Nunes (2000a), a sensibilidade aflorada pelo contato com outra cultura e pela longa estadia fora do Brasil, mobilizaram Anísio a escrever seu diário de viagem. Em Nova York, ele fez os cursos que escolheu.

No *Teachers College*,— instituição educacional que abriga a pós graduação em Educação, da Universidade de Colúmbia—, frequentou aulas matutinas com especialistas da área de formação de professores, da saúde e de relações internacionais. Estudava à tarde em bibliotecas, aprofundando as leituras indicadas, incluindo os estudos e pesquisas produzidos nos Estados Unidos. Concomitante aos estudos, acompanhava pelas cartas, as ações executadas pela Diretoria de Instrução Pública e os problemas que continuavam. Suas observações e o conhecimento apreendido foram registrados num relatório, publicado em 1928 com o título *Aspectos americanos da educação*. (TEIXEIRA, 1928).

O relatório apresentado ao governo do Estado da Bahia é, na avaliação de Geribello (1977), o primeiro estudo sistematizado da teoria pragmática de Dewey, publicado no Brasil. Na primeira parte, seu texto apresenta uma reflexão de cunho filosófico sobre o sentido da educação e sua relação com a democracia. Já na segunda parte, Anísio Teixeira dedica-se a revelar sua preocupação com a orientação filosófica, social e a concepção quantitativa na gestão pública dos serviços escolares; suas impressões causadas pela organização docente e as experiências escolares das áreas rurais americanas. Destas experiências escolares, Nunes

(2000a) destaca a atenção especial atribuída, pelo próprio Anísio, ao *Instituto Hampton*, uma escola secundária e colegial para alunos negros. Ali, os estudantes adquiriam conhecimentos gerais e iniciação profissional, trabalhavam, custeavam seu sustento e tornavam-se cidadãos³⁹.

Contudo, conforme ressalta Geribello (1977), mesmo adiantado para a sua época, o documento restringiu-se a uma pequena elite baiana que, nem por isso, apreendeu com perspicácia os sabores que poderia desfrutar com a sua aplicação nos sistemas escolares. O documento seria fortemente recriminado. Sob o pseudônimo de *Devedor*, um de seus críticos publicou um texto no qual atacou a pedagogia norte americana, acusando-a de ignorância do passado, das tradições do indivíduo e do povo⁴⁰. (Cf. NUNES, 2000a).

De qualquer forma, o período de estudos nos Estados Unidos foi proveitoso sob vários ângulos. Refletindo acerca do período, Anísio afirma:

Além dos estudos intensivos que me impôs o cargo, fui à Europa e à América em viagem de observação e, depois, voltei à América para um curso regular na Columbia University. Neste terceiro ciclo, revivi um embate da adolescência, entre as duas filosofias que lutavam em meu espírito [...] Por volta de 1927, senti haver superado essas mortais contradições, reconciliando-me com a filosofia que primeiro me influenciara, a do espírito naturalista e científico de que me tentara afastar o ultramontanismo católico dos jesuítas. (TAVARES, 1952).

E, em correspondência escrita ao pai, a bordo do navio Alcântara, quando retorna ao Brasil, escreve:

A bordo do "Alcântara",

nov. 18, 1927

Papai

[...] E hoje, por gosto e pela orientação que têm os meus estudos, pretendo não me afastar mais do campo da educação onde comecei a minha vida. São essas as disposições que trago da América e quero crer que o Brasil e a Bahia, apesar de todos os aborrecimentos dos jornais e de todas as flutuações da política, me ajudarão, ou pelo menos não me impedirão esse desejo. Nenhum trabalho poderia me apaixonar, que fosse mais vasto ou mais necessário do que este. E sobretudo, irredutivelmente idealista como me parece que sou, nenhum outro me será tão querido ao coração [...] Anísio. (TEIXEIRA, 1927).

A reconciliação com a filosofia e com o espírito científico, se completariam ao empreender sua segunda viagem de estudos aos Estados Unidos: entre junho de 1928 e

³⁹ A autora salienta, ainda, que nessa escola chama a atenção de Anísio o *self government*. Mediante um conselho, formado por estudantes, os discentes desenvolviam hábitos de direção e governo de si mesmos. O conselho possuía a função de deliberar sobre o cotidiano escolar. Este modelo de auto gestão foi implantado por curto período nas escolas técnicas secundárias do Distrito Federal. (Cf. NUNES, 2000, p. 119).

⁴⁰ O documento está disponível no CPDOC, órgão da Fundação Getúlio Vargas, com a seguinte referência: SEM ASSINATURA. Crítica ao livro "Aspectos americanos da Educação" de Anísio Teixeira: Arquivo Anísio Teixeira, série produção intelectual AT S. Ass. Pi 28/36.00.00, CPDOC/FGV.

junho de 1929, fez um curso de pós graduação no *Teachers College*⁴¹, e obteve título de *Master of Arts*.

Nos Estados Unidos, conheceu e conviveu com brasileiros em frequentes encontros no apartamento do cônsul geral do Brasil, Sebastião Sampaio. Ali, iniciou grandes amizades. Dentre estas, Monteiro Lobato, que o influenciou a se afastar da religião; e Delgado de Carvalho, geógrafo e professor francês, radicado no Brasil.

No período em que passa nos Estados Unidos, o país vivenciava sua autoafirmação pós primeira guerra, consolidando seu regime político e econômico. Contudo, foram os recursos educacionais que mais tiveram a atenção de Anísio Teixeira. Ao mesmo tempo, os métodos educacionais e a própria cultura norte americana não lhe revelavam respostas ao sentido de vida dos estadunidenses. Ao tomar conhecimento de suas inquietações, os conselheiros do *Teachers College* orientaram seus estudos para os fundamentos da filosofia da educação e da administração. Como matriz para compreender o sentido de sua vida, da vida dos americanos, e buscando encontrar respostas pragmáticas para as questões profissionais que enfrentava, Anísio escolheu os fundamentos da filosofia de *John Dewey*. Dentre suas leituras da obra do filósofo⁴², encontra-se *Impressions of Soviet Rússia* (1929), o registro de suas impressões de visita à União Soviética. Posteriormente, na obra *Freedom and culture* (1939)⁴³, Dewey revela seu encantamento pela relativa liberdade dos jovens, seu respeito pelo povo russo e as críticas ao imperialismo britânico e norte americano.

Traduzido para o português sob o título de “Liberdade e cultura” (Revista Branca, 1953).

Tanto Geribello (1977) quanto Nunes (2000a) compreendem que Anísio Teixeira não se tornou educador com a experiência na direção da Inspeção de Educação na Bahia. Esta foi apenas o início de um processo.

Ao longo de sua trajetória política, ele descobriu seu papel pedagógico, tomando o próprio destino nas mãos, superando o conflito travado entre o destino definido pelo pai e aquele, definido pelo Padre Cabral. Anísio, que buscava bases científicas para a sua fé, partiu crente e voltou preparado para as reflexões intelectuais, ainda que sua fé não tenha perecido. “A liberdade de pensamento acarretou a liberdade de opinar, de crer. Permitiu-lhe revolver

⁴¹ Nesse período áureo do *Teachers College*, além de John Dewey, considerado a mais alta expressão do grupo de pedagogos, Kilpatrick, Monroe, Thonrdike, Kandel, Counts tiveram grande influência nos países europeus e no Brasil. (GERIBELLO, 1977, p. 25).

⁴² Lista de Livros (Anotações de Anísio no *Teachers College*), Arquivo Anísio Teixeira, série Temáticos, AT 27.01.06 t, documento nº 36, CPDOC/FGV

⁴³ Traduzido como *Liberdade e Cultura*. Editora Revista Branca.1953.

vários aspectos contraditórios de si mesmo. Dialético, sem ser marxista! ” (Cf. NUNES, 2001, p.7).

Do ponto de vista prático, a aplicação das concepções de educação que sintetizou no processo mesmo de vida e de reflexão intelectual, redundaram em relevantes realizações educacionais. Retomando dados expressos no relatório *O ensino no Estado da Bahia 1924 – 1928*, apresentado por Anísio Teixeira ao Governador do Estado⁴⁴, Abreu (1960) destaca:

[...] entre 1924 e 1927 o número de matrículas e frequência aumentaram de 15% para 20,54% da população escolar; [...] o aumento geral da despesa estadual com a educação foi de 109%; [...] a administração educacional apresentou um planejamento, com objetivos e domínio de fatores indispensáveis, relativos ao censo e financiamento escolares, com uma proposta de revisão crítica da reorganização do serviço de pesquisa pedagógica; [...] o crescimento no número de unidades escolares e de professores; o trágico e absurdo número de promoções na escola na casa dos 9% se elevava a 27% [sic]. (ABREU, 1960, p.8).

Se o segundo e o terceiro ciclos de sua vida foram marcados pela poderosa influência da Companhia de Jesus, foram, também, a manifestação de sua contestação. A educação recebida por Anísio Teixeira nos Colégios Católicos encimou o conflito com o pensamento metafísico e o olhar objetivo para os problemas da vida humana na terra. Com a influência de Dewey, Anísio encerrou a batalha consigo mesmo e iniciou outra: elaborar uma filosofia da educação no e *para o* Brasil: “Trouxe de meus cursos universitários não somente esta paz espiritual, mas um programa de luta pela educação no Brasil”. (Apud TAVARES, 1952, p. 199).

O ano de 1927 também foi marcado por eleições. Na Bahia, Vital Henrique Batista Soares renunciou ao cargo de Deputado Federal para disputar o governo do Estado, sendo eleito para o quadriênio 1928-1932. À frente do governo, procurou dar continuidade ao programa administrativo de Góis Calmon. Contudo, na sua curta mas dinâmica administração, enfrentou os efeitos da crise econômica de 1929. O retorno do período de estudos nos Estados Unidos, inquietou Anísio. Ainda em solo americano, tomara conhecimento dos aborrecimentos que iria enfrentar, pois o novo governo propunha alterações em seu plano. O corte de verbas, por exemplo, era um fato. Quando retornou ao

⁴⁴ Numa perspectiva mais ampla, o estudo de Luz (2009) discute papel do ensino primário no período de 1924 a 1928, mostrando como a educação foi vista pelos governadores em suas mensagens e de que maneira as crises econômicas e transformações sociais e políticas, que antecederam o governo de Góes Calmon (1924-1928), se refletiram na prática e nos embates políticos dos docentes. Ademais, faz uma análise do espírito inovador de Calmon, ao dar prioridade ao ensino primário e chamar Anísio Teixeira para a Diretoria Geral da Instrução.

Brasil, voltou cético em relação à sua permanência na administração pública, já vislumbrando outras opções profissionais.

Mantido no cargo de Diretor Geral da Instrução Pública, encaminhou à Vital Soares um documento, intitulado, *Plano de Sugestões para a reorganização progressiva do Sistema Educacional Baiano* no qual apresentava uma observação diagnóstica da educação no Estado e propostas de reformas:

O primeiro problema do ensino, na Bahia, é assim o da expansão do sistema escolar. [...] Quanto à escola primária baiana: a) tem finalidades que não podem ser satisfeitas em quatro anos de curso; b) as matérias não estão devidamente graduadas através dos anos escolares; c) não há relação entre o programa escolar e as atividades ordinárias da vida da criança; d) os métodos de ensino são ainda muito artificiais e livrescos; e) não se desenvolve a iniciativa do aluno, nem se obtém sua participação ativa no trabalho escolar; f) a criança não obtém informação sobre seus problemas e os de sua terra e sua gente; g) a escola não oferece oportunidade para a formação do caráter. [...] - o controle da educação secundária pelo governo federal tem sido entendido não somente como o meio de se assegurar a unidade da educação, mas também a *uniformidade* de toda ela. Isto retira qualquer vitalidade às instituições equiparadas; concepção dualística da educação - a escola secundária é considerada entre nós como uma instituição totalmente diferente das escolas profissionais, embora servindo ambas a alunos da mesma idade. (TEIXEIRA, 1930).

De forma sumária, as sugestões básicas propostas por Anísio Teixeira foram: 1. Investigação dos problemas educacionais na Bahia, de modo que os resultados servissem de base para um programa educacional progressivo e durável; 2. Expansão de um sistema modesto de educação secundária; 3. Revisão dos programas escolares, adequando-os às necessidades locais e aos interesses e aptidões dos alunos; 4. Aperfeiçoamento dos métodos de ensino; 5. Reorganização das escolas rurais, para cuidar-se intensivamente da educação adulta; 6. Reorganização das Escolas Normais; 7. Criação de um "bureau" de investigações pedagógicas na Diretoria Geral de Instrução. (Cf. TEIXEIRA, 1930).

Contudo, no ano de 1929, Vital Soares estava muito mais preocupado com a campanha presidencial e o alistamento eleitoral, do que com o sentido que o Diretor Geral da Instrução Pública atribuía à educação. Recusa o Plano de Sugestões apresentado por Anísio.

O descompasso entre o ritmo revisionista de Anísio Teixeira e a cultura conservadora dos chefes de Estado da Bahia, conduziu ao seu pedido de exoneração. À saída da administração pública, sucedeu-se a docência de Filosofia da Educação, na Escola Normal de Salvador.

Em meio a contrariedades de esperar pelo progresso da Bahia, a vida de professor prosseguia. A conselho do amigo Monteiro Lobato, Anísio tinha o olhar para São Paulo.

Ponderava com a hipótese de que naquela cidade algumas instituições educacionais promoveriam reformas embasadas em teorias mais avançadas. Todavia, o momento político era extremamente conturbado no país:

Como se sabe, terminado o mandato do paulista Washington Luís, era de se esperar que ele apoiasse um mineiro para sucedê-lo na Presidência. As fichas, obviamente, recaíam sobre o Presidente de Minas Gerais, Antônio Carlos. Contudo, Washington Luís rompeu o pacto da “política do café com leite” e apoiou outro paulista, Júlio Prestes. Preterido na sucessão presidencial, o próprio Antônio Carlos, apoiado pela Oligarquia Mineira e seus representantes políticos [...] iniciou articulações para a formação de uma aliança entre os Estados, que fechasse apoio em torno de uma candidatura alternativa à de Júlio Prestes. (SILVA, 2015, p. 120).

A vitória de Júlio Prestes contra Getúlio Vargas, o candidato aliancista, desencadeou o processo que viria a ser conhecido na história do Brasil como a “Revolução de 1930”. Sob alegação de “fraude eleitoral”, a agitação “revolucionária” tinha em vista depor Washington Luís, antes que a presidência fosse transferida a Prestes. A movimentação teve início em 3 de outubro e no dia 24 do mesmo mês, Washington Luís foi afastado do governo por uma junta militar. Esta, em 3 de novembro, entregou o poder a Getúlio Vargas, líder do movimento que simbolicamente encerrou o ciclo da chamada “República Velha”, derrubando todas as oligarquias estaduais exceto a mineira e a gaúcha.

Refletindo a respeito da “Revolução de 1930”, Azevedo (1944) compreende que a agitação revolucionária foi preparada e desencadeada por uma aliança de grupos políticos que disputavam a primazia e que foram sendo, um após o outro, anulados pela própria Revolução. Assim, não trouxeram um programa político definido de ação escolar e cultural, embora tenham tido, de início, um vislumbre no domínio da cultura e da educação.

Embora o momento político porque passava o país fosse drástico, Pinho (1960) adverte que o ambiente baiano da Revolução não pode ser confundido com o dos grandes centros do país. Além disso, devido à morte do pai, Deocleciano Teixeira, em 1930, que se manteve solidário com a República deposta, Anísio se transferiu de Salvador para Caetité. Assim, ele não teve afinidade com aquela Revolução e, passados os primeiros tempos, ele que tinha o olhar para São Paulo, chegou ao Rio de Janeiro: “[...] encerrou-se, com a revolução de 30, este ciclo de minhas atividades públicas. Voltei ao Rio, sem trabalho nem emprego. Durou pouco, entretanto, o período de *chômage*. Serviu, apenas, para marcar a separação entre um ciclo e outro”. (Apud TAVARES, 1952, p.199).

Um dos primeiros atos do Governo Provisório de Getúlio Vargas foi a criação, em 14 de novembro de 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública, tendo Francisco Campos como ministro. Dentre as principais medidas tomadas por Campos se destacam: o decreto

que estabelecia, como exigência para a fundação de uma universidade, a existência de três unidades de ensino superior: as Faculdades de Direito, Medicina e Engenharia ou, no lugar de uma delas, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras; e a reforma do ensino secundário⁴⁵.

Seria, pois, através de Francisco Campos que Anísio Teixeira voltaria ao campo das reformas educacionais, agora na capital da República. No dia 15 de outubro de 1931, pela recomendação de Themístocles Cavalcanti, seu ex colega de turma e amigo de Campos, Anísio assumiu o cargo de Diretor Geral da Instrução da Prefeitura do Rio de Janeiro. Tem início, aqui, seu quarto ciclo de vida⁴⁶.

Fui logo chamado para servir à educação no campo federal, primeiro, e depois no Distrito Federal. A Revolução produzira o necessário clima de renovação. Procurei, durante perto de cinco anos, elevar a educação à categoria de maior problema político brasileiro, dar-lhe base técnica e científica, fazê-la encarnar os ideais da república e da democracia, distribuí-la por todos na sua fase elementar e aos mais capazes nos níveis secundários e superiores e inspirar-lhe o propósito de ser adequada, prática e eficiente, em vez de acadêmica, verbal e abstrata. Esta luta encerrou-se em 1936 com a onda reacionária que, então, submergiu o país. (TEIXEIRA, apud TAVARES, 1952, p.199).

Em seu discurso de posse, Anísio se declarou solidário com a política educacional iniciada pela reforma de 1928, e anunciou seu propósito de desenvolvê-la em extensão e em profundidade. (TEIXEIRA, 1932). À frente da Diretoria de Instrução, definiu para a educação pública muito mais uma “gestão” do que reformas pontuais. Desta forma, entre 1932 e 1935 empreendeu uma sequência de iniciativas que imprimiram um novo impulso ao sistema escolar do Distrito Federal, visando um modelo de educação pública que praticamente não existia.

Ancorado pelo conhecimento dos estudos no exterior e a liberdade de iniciativa, Anísio desenvolveu o sistema escolar com o objetivo de torná-lo o mais completo possível. Pinho (1960) destaca que foram quatro anos de intenso trabalho: a reforma que tem início na

⁴⁵ A nomeação de Francisco Campos ocorre como forma “reconhecimento” por parte do governo federal à participação de Minas Gerais no movimento de 1930. Resultou, ainda, da pressão de setores conservadores da Igreja Católica. À Francisco Campos era atribuído o mérito da reforma que no ensino primário e normal em 1920, pioneira no país. Cf: CPDOC/FGV. Criação do ministério da educação. In: **Anos de incerteza**. Disponível em: <<http://www.cpdoc.fgv.br/criaçãoministérioeducação/htm>> Acesso em 28 jul. 2016.

⁴⁶ Além dos acontecimentos que pontuaram sua vida na administração pública, destacamos que no ano de 1932 Anísio Teixeira publicou *Educação progressiva*, pela Companhia Editora Nacional, São Paulo; assumiu a cátedra de Filosofia da Educação no Instituto de Educação do Rio de Janeiro e, mais tarde, na Escola de Educação da UDF, na qual permaneceu até o momento de sua saída da Diretoria da Instrução Pública; em 7 de maio daquele ano casou-se com Dona Emília Telles Ferreira. Já em 1934, publicou *Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos e Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação*, pela Editora Guanabara, Rio de Janeiro.

Escola Primária vai até a criação da Universidade do Distrito Federal⁴⁷; a Diretoria de Instrução foi transformada em Secretaria de Educação e Cultura; escolas e grupos escolares foram instaladas em todos os bairros; o Instituto de Educação foi reformado; a Biblioteca Central de Educação foi organizada; publicaram-se manuais para a escola elementar. Inclusive pesquisas educacionais foram cogitadas naqueles longínquos anos de 1930. (Cf. PINHO, 1960). Além daqueles aspectos, o mesmo autor observa que Anísio:

[...] enriqueceu o programa escolar e a especialização dos professores primários [...]; [...] elevou o ensino técnico e profissional ao nível do ensino secundário, articulando-o com o ensino secundário, o que permitia a sua equivalência cultural e a transferência de alunos de um curso para outro; [...] reorganizou o ensino normal com o objetivo de erguer a nível superior a formação profissional; [...] criou a Universidade do Distrito Federal (1935), constituída por cinco escolas; [...] remodelou o aparelhamento técnico dos serviços de administração do ensino, adequando-o às funções técnicas e de pesquisa científica e às funções administrativas. (PINHO, 1960, p.402).

De outra parte, Anísio aparece atuando entre aqueles que se ligam ao escolanovismo brasileiro⁴⁸. Dentre os protagonistas desta corrente, destacam-se Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. Estes, dentre outros autores, redigiram o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, que veio a lume em 1932. O documento consolidava a visão de uma elite intelectual, inspirada pelos ideais político-filosóficos da igualdade entre os homens. Para além disso, entendia que o caminho efetivo para se combater as desigualdades sociais do Brasil, se dava através de um sistema estatal e único de ensino público.

Naquele momento histórico, os defensores da Escola Nova estavam em pleno embate com os educadores católicos. Consoante com o embate envolvendo o ensino confessional, a ideia da educação como *um setor de planejamento das políticas públicas*, toma forma no Manifesto. Resulta, como veremos no segundo capítulo, deste conflito a disposição de marcar posição nas discussões sobre a educação pública que cercavam a Constituinte, entre 1933 e 1934, e na Constituição Federal de 1934⁴⁹.

⁴⁷ Ainda de acordo com Pinho (1960, p.176), “a Universidade do Distrito Federal foi o coroamento de uma obra. Afrânio Peixoto colaborou no recrutamento de professores estrangeiros, Gilberto Freyre cedeu à resistência em aceitar cargos, seduzido pelo plano da nova Universidade. Buscam-se valores em todos os ramos do conhecimento. Nenhum sectarismo, nenhum partidarismo”.

⁴⁸ Sobre a Escola Nova ver: Carvalho (2015).

⁴⁹ Os estudos de Baía Horta (1982) esclarecem que na V Conferência Nacional de Educação, que teve lugar em dezembro de 1932, além da publicação do *Manifesto dos Pioneiros*, foram aprovados mais dois documentos: o anteprojeto de um capítulo da constituição federal versando sobre a “Educação Nacional”, e o esboço de um Plano Nacional de Educação. Baía Horta recorda, ainda, as afirmações de Fernando de Azevedo de que o objetivo daquela Conferência era a apreciação de uma política escolar e de um plano de educação nacional para o anteprojeto da constituição. Observe-se que as posições políticas dos renovadores foram incorporadas no texto constitucional de 1934. Cf. Baía Horta (1982, p. 21).

Não obstante, ao mesmo tempo em que tomam forma as teorias sobre democracia e escola, o governo de Getúlio Vargas começa a assumir feições autoritárias. Com a saída de Francisco Campos do Ministério da Educação, em setembro de 1932, para disputar uma cadeira na Assembleia Nacional por Minas Gerais, Gustavo Capanema, outro mineiro, assumiu a pasta.

Capanema chefiaria o Ministério da Educação por um longo período: de 1934 a 1945. O “ministério Capanema” ficaria conhecido pela gestão dos projetos iniciados sob Francisco Campos, dentre os quais, além da reforma do ensino secundário, se destacam: o projeto de reforma universitária, que resultou na criação da Universidade do Brasil; a política de preservação do patrimônio cultural do país e a criação do Instituto Nacional do Livro. Todavia, a gestão de Capanema também seria marcada pelos efeitos da política autoritária e centralista do Estado Novo.

Anísio Teixeira enfrentou severas críticas à sua atuação à frente da Secretaria de Educação, principalmente nos anos de 1934 e 1935. Ao defender a ação educacional do Estado e a essência da democracia pela igualdade de oportunidades, assegurados pela educação pública, Anísio se colocou em conflito aberto com a Igreja Católica. (Cf. ROCHA, 2014).

O projeto de educação pública exigia ordenações institucionais com a Igreja que, por sua vez, concentrava a maior parte dos investimentos educacionais no país. Em meio a ataques do Arcebispo do Rio de Janeiro, D. Jaime de Barros Câmara, de Alceu Amoroso Lima e Everaldo Backeuser, representantes católicos no campo educacional, a obra de Anísio e a de outros homens que se identificaram com os interesses populares, foi sustada.

No ano de 1935, o Brasil foi varrido pelo reacionarismo. Todas as forças de reação foram captadas e decretado o estado de guerra. Este culminaria com o golpe de Estado de 1937. Nessa voragem, para preservar o prefeito Pedro Ernesto, Anísio Teixeira pede demissão do cargo ocupado. Exilado em Caetité, numa das fazendas de sua família, escreve a Monteiro Lobato:

Lobato

No fundo deste sertão, o silêncio e o deserto nos tornam humildes e pequenos. Ainda, hoje, neste domingo – estou só, absolutamente só, há quatro semanas, em uma deserta fazenda – eu andei por veredas sem fim a não ouvir outro ruído senão os de pássaros, o que não é um ruído (...) E à medida que me afundava em contemplações, sem princípio nem fim, que esses silêncios e essas extensões nos diluem o espírito até às raias de um estado quase gasoso, fui-me dirigindo para casa e direto sobre a sua carta, que reli pela centésima vez (...) Sonhei outro dia com o petróleo, com dom Bosco. Vê, pois, que acompanho daqui a sua cruzada. E se os votos são, como queria Goethe, pressentimentos... os meus têm sido vivos e constantes. Seu irmão. A. (TEIXEIRA, 1936).

A despeito do isolamento, o ano de 1936 iniciaria mais um ciclo de sua vida:

Iniciei o quinto [ciclo], retornando à vida privada. Comerciante e industrial, fiz-me minerador e exportador até 1945. Com uma filosofia que procura não distinguir pensamento de ação, achei a chamada vida prática tão sedutora quanto a chamada vida intelectual. Foi uma bela ocasião de demonstrar a mim mesmo que vencera, realmente, os dualismos entre pensamento e ação, trabalho manual e intelectual, corpo e espírito. (TEIXEIRA, apud TAVARES, 1952, p.199).

No âmbito do trabalho intelectual, nos primeiros dois anos da vida privada Anísio dedicou-se à tradução. Dentre outros, traduziu autores como Wells, Adler e Dewey. No entanto, como também se tratava de atividade perseguida pelo Estado Novo, deixou de fazer traduções. A partir daí, por quase uma década, “correu trecho”, entre Caetité e Salvador, passando ocasionalmente pelo Rio de Janeiro e por São Paulo, exercendo a atividade de comerciante, industrial, minerador e exportador.

Com relação ao seu período de afastamento da vida pública escreve Lobato para Anísio,

Anísio

O buraco que você deixou em São Paulo parece buraco de estrada de rodagem da China - aqueles que ficam abertos a vida inteira. Todos dizem isso. Você é um fazedor de buracos impreenchíveis. Ninguém te substitui, Anísio. Não há no mundo uma personalidade e uma mentalidade mais viva, penetrante e iluminadora que a sua. A vida sem o Anísio é uma porcaria - saiba disso.

Adeus. Volto à esperança de sempre: uma telefonada do Otale: "Sabe, Lobato, que o Anísio está a chegar?"

Um grandíssimo e tremendíssimo abraço de todos nós daqui.

Lobato. (LOBATO, 1945)

Contudo, o fim da Segunda Guerra Mundial oportunizou a retomada das ações como intelectual. As Nações Unidas se estruturavam para a paz. Em decorrência disso, nasceu, em Londres, a UNESCO – *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization* –, organismo internacional fundado por Julian Huxley. O próprio Huxley convidaria diretamente Anísio Teixeira, então “exportador de minérios na Bahia”, para o cargo de Conselheiro de Educação Superior da UNESCO. Desta forma, o ano de 1946 o encontraria fora do Brasil, vivendo entre Londres e Paris:

Foi com este espírito, que procuramos trabalhar nesse ano divisor de águas que foi 1946, quando parecia possível a existência de um mundo só, em que a UNESCO seria o supremo Ministério da Inteligência e Cultura, com o perfeito entendimento entre os povos e, fecundando a terra, o livre comércio em todo o mundo, de informações e conhecimentos destinados a promover as realizações tão sonhadas da paz e da variedade na unidade. Depressa vimos, porém, que mais uma vez, a vontade dos povos não se realizaria. A guerra fria que se iniciava, logo progrediu e a UNESCO, no fim do primeiro ano de trabalho, recolhia as asas que tentara

estender, aprisionada em um "orçamento" menor do que o que iria gastar nesse mesmo ano, em pesquisas atômicas, a pequenina Suíça. (TEIXEIRA, apud TAVARES, 1952, p.199).

Corre o tempo. O movimento do pós-guerra e a deposição de Getúlio Vargas apontam para o retorno à normalidade democrática no Brasil. Com ela, a adoção da Constituição Nacional de 1946. Houve eleições e novos governadores foram eleitos para os Estados. Na Bahia, é eleito Otávio Mangabeira, velho aliado da família Teixeira. Sem compromissos com a UNESCO, Anísio regressa ao Brasil e no Amapá, em vésperas de se integrar num grande projeto industrial, aproveitando ali o manganês recém-descoberto, foi considerado indispensável na Secretaria de Educação do Estado da Bahia. O Governador eleito, por telégrafo, transmitiu-lhe o convite.

Resolvi deixar a UNESCO e voltar à vida privada. De Paris fui a Nova Iorque, voei ao Amapá, para examinar as possibilidades do manganês recém descoberto quase nas fronteiras do Brasil. Estava, porém, marcado que o ciclo que se iniciara em 1945 era de vida pública. Entre um grande projeto industrial e o convite do Sr. Otávio Mangabeira para Secretário de Educação da Bahia, que me chegou, em conferência pelo telégrafo, fiquei com o último. (TEIXEIRA apud TAVARES, 1952, p.199).

Dezoito anos depois, Anísio voltava para o campo de batalha, mais uma vez embrenhado na luta para elevar a educação à categoria do maior problema político brasileiro: “[...] era a reimplantação da República no Brasil. Otávio Mangabeira Governador da Bahia era milagre igual ao da UNESCO. Se pouco ou nada era possível internacionalmente, quem sabe se, nacionalmente, tudo ou pelo menos muito não seria possível?” (TEIXEIRA, apud TAVARES, 1952, p.199).

Neste segundo período baiano, seus esforços caminharam em direção à uma proposta educacional democrática, racionalmente planejada, para o bem comum e para a justiça social. Dentre ações práticas, à frente da Secretaria de Educação, destacamos: a construção de 258 novos prédios escolares; a multiplicação do Ginásio da Bahia em seções nos bairros da Liberdade, Itapagipe, Nazaré e Brotas; a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro com duas Escolas Classe e a Escola Parque no bairro do Pau Miúdo; a criação de um Departamento de Cultura, que ajudou o curso de formação de bibliotecárias; o patrocínio do I Salão Baiano de Belas Artes; o início das atividades do Clube de Cinema; o III Congresso Brasileiro de Escritores; a criação da Biblioteca Infantil Monteiro Lobato. (Cf. AZEVEDO, 1995).

Figura 5 - Anísio Teixeira na Escola Parque de Salvador, 1956



FONTE: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, 2016.

É também deste período na Secretaria de Educação, uma das mais conhecidas realizações de Anísio Teixeira, com vistas à educação popular no país: a Escola Parque⁵⁰. A concepção do “Centro Educacional Carneiro Ribeiro” é aqui tratada pelo seu idealizador:

O plano, como foi concebido, tinha, com efeito, suas complexidades. O corpo de alunos se matriculava nas quatro escolas-classe, onde se organizariam pelas classes e graus convencionais de cada escola e passariam metade do tempo do período escolar completo de 9 horas, dividido em 4 - 1 - 4 horas. A outra metade do tempo decorreria na escola-parque, de organização diversa da escola convencional, agrupados os alunos, predominantemente pela idade e tipo de aptidões, em grupos já não mais de 40 [...] A organização da escola, pela forma desejada, daria ao aluno a oportunidade de participar, como membro da comunidade escolar, de um conjunto rico e diversificado de experiências, em que se sentiria, o estudante na escola-classe, o trabalhador, nas oficinas de atividades industriais, o cidadão, nas atividades sociais, o esportista, no ginásio, o artista no teatro e nas demais atividades de arte, pois tôdas essas atividades podiam e deviam ser desenvolvidas partindo experiência atual das crianças, para os planejamentos elaborados com sua plena participação e depois executados por elas próprias. Se a escola-classe se mantinha, em essência, a antiga escola convencional, as condições de trabalho na escola-parque iriam facilitar sobretudo a aplicação dos melhores princípios da educação moderna. (TEIXEIRA, 1967).

⁵⁰Análise de seu modelo de práxis pedagógica pode ser encontrada na pesquisa de: Almeida (1988). Outra análise da proposta educacional da Escola Parque ver: Eboli (1969).

O que foram esses quase quatro anos de gestão para Anísio? Na análise que fez para Odorico Tavares (1952) “não fez tudo, nem muito”. Mas avaliou que fez com prazer e com alegria. Que trabalhou em um governo notável “pelo palpável e pelo concreto”. Mais ainda: pelo trabalho invisível em prol da “justiça, da liberdade e da confiança”: “Todos os Deuses invisíveis da 'Cidade', como os chama Ferrero, desceram sobre a Bahia e, por quatro anos, fomos um dos pontos civilizados e felizes do globo”. Confessou a Tavares que ao final da gestão estava cansado. Porém feliz.

[...] Imaginei, logo após, um repouso na vida privada. Esforcei-me por ele, mas não o consegui. [...] E a velha voz do dever, mais uma vez, me obrigou a aceitar. Estamos em 1952, exatamente quando se encerra mais um ciclo da minha existência. (TEIXEIRA, apud TAVARES, 1952, p.199).

O novo ciclo de vida é marcado pela permanência de Anísio Teixeira no âmbito do Ministério da Educação e Cultura, entre 1951 e 1964⁵¹. Por treze anos esteve à frente de importantes instituições ligadas ao MEC, acumulou cargos e incumbências que o colocaram num papel de destaque face às políticas públicas educacionais do Brasil. A saber: secretário geral da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES, 1951); diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP, 1952); diretor do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE, 1955). Aquelas instituições foram responsáveis pela gestão de cerca de 80% do orçamento do Ministério da Educação e Cultura à época. (Gouvêa, 2011)⁵².

A seu respeito, Elza Rodrigues Martins, funcionária do INEP desde 1947 e diretora do CBPE de 1969 a 1975, dentre outras memórias acerca da gestão de Anísio no INEP, recorda:

No período de Anísio Teixeira o INEP era um verdadeiro cadinho de ideias. E a concepção que se tinha naquela época de pesquisa era o que hoje em dia se chama "sistêmica". Não se pensava em pesquisas isoladas. Hoje em dia nem as universidades têm essa visão: não há um planejamento, uma concepção sistêmica. E na época de Anísio Teixeira houve. O que se fez foi um planejamento integrado. Tínhamos um esquema de referências ao qual as pesquisas se vinculavam: Brasil

⁵¹ Vale mencionar que do período de 1951 a 1964 tivemos, respectivamente, como Ministros da Educação e Cultura: Governo de Getúlio Vargas: Pedro Calmon, Ernesto Simões Filho, Antônio Balbino, Edgar Santos; Governo Café Filho: Edgar Santos, Cândido Mota Filho; Governo Nereu Ramos: Abgar Renault; Governo Juscelino Kubitschek: Clovis Salgado da Gama, Pedro Calmon, Pedro Paulo Penido, Clóvis Salgado da Gama; Governo Jânio Quadros: Brígido Fernandes Tinoco; Governo João Goulart: Antônio Ferreira de Oliveira Brito, Roberto Lira, Darcy Ribeiro, Teotônio de Barros, Paulo de Tarso Santos.

⁵² Apontando para a necessidade de compreender os fatores que contribuem para a permanência de Anísio por um longo período, na esfera federal, o estudo de Gouveia (2011) revela que sua atuação política, a articulação político partidária e a batalha pela educação como uma política de um Estado democrático, marca sua “alma” política. Frente à nossa análise bibliográfica e documental acrescentamos, marcam também a alma sertaneja e a suas redes : de sociabilidade e de política; herdada de Deocleciano.

urbano/Brasil rural. Era todo um quadro de pesquisas sociais para subsidiar, para dar sentido à pesquisa educacional. Acho que nem as universidades nem o ministério conseguiram retomar essa concepção de pesquisa dentro de um quadro referencial mais completo e mais integrado. Além do mais, havia todo um clima, todo um quadro de debate, de fermentação intelectual. Sentia-se um ambiente absolutamente técnico. Não havia o conceito de autoridade pelo cargo. Quando o grupo se reunia para discutir alguma coisa, era a autoridade de quem sabia mais um assunto, de quem tinha mais experiência na área que contava. Era uma coisa *sui generis*, que nunca vi em lugar nenhum. (Citado por MARIANI, 1982).

Em 1962, Anísio Teixeira foi escolhido como membro do CFE, com um mandato de seis anos, tendo intensa participação na elaboração e aplicação do referido plano, o que será discutido mais adiante. No ano de 1963, já sob o governo de João Goulart, Anísio foi eleito Reitor da Universidade de Brasília, a universidade que havia ajudado a criar.

Brasília tinha apenas dois anos quando ganhou sua universidade federal. A Universidade de Brasília foi fundada com a promessa de reinventar a educação superior, entrelaçar as diversas formas de saber e formar profissionais engajados na transformação do país. A construção do campus brotou do cruzamento de mentes geniais. O inquieto antropólogo Darcy Ribeiro definiu as bases da instituição. O educador Anísio Teixeira planejou o modelo pedagógico. O arquiteto Oscar Niemeyer transformou as ideias em prédios. Os inventores desejavam criar uma experiência educadora que unisse o que havia de mais moderno em pesquisas tecnológicas com uma produção acadêmica capaz de melhorar a realidade brasileira. (UNIVERSIDADE, 2008).

No entanto, o mandato de Anísio foi curto. Nada ou pouco pode realizar. Como explícito defensor de um modelo de nação independente e soberana, foi alvo da repressão que se instalou no Brasil com o Golpe militar de 1964, aliado com os setores conservadores do país. Conforme esclarecem Ferreira e Bittar:

A aliança empresarial-militar, que golpeou a ordem institucional implantada após 1946, não propugnava alterar a essência do processo de desenvolvimento do capitalismo brasileiro que se iniciara em 1930. Para os golpistas, o Estado nacional continuaria a ser o demiurgo de uma sociedade urbano-industrial moderna. Mas, as elites econômicas, políticas e militares, que depuseram o presidente João Goulart (1961-1964), não aceitavam os pressupostos ideológicos da política nacional-populista, levada a cabo pelo Estado brasileiro desde a chamada “Era Vargas”. (FERREIRA; BITTAR, 2008).

No dia 9 de abril de 1964, o reitor da UnB, Anísio Teixeira, o vice-reitor, Almir de Castro, professores e funcionários foram surpreendidos por uma operação insólita: tropas do Exército e da Polícia Militar tomaram de assalto o *campus*. A Ditadura Militar intervinha na Universidade.

Afastado da Reitoria da UnB, Anísio viaja para os Estados Unidos, onde trabalharia como professor convidado das Universidades de Columbia e da Califórnia. Ao retornar ao Brasil, em 1966, tornou-se consultor da Fundação Getúlio Vargas, onde permaneceria até a morte, em 1971.

Naquele fatídico ano de 1971, Anísio se candidatou a uma vaga na Academia Brasileira de Letras. Antes de concluir o projeto de se tornar um “imortal”, se encerraria seu sétimo e último ciclo de vida, sob o AI5 e a truculência do governo do General Médici.

Em 11 de março, Anísio Teixeira saiu da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro. Tinha por intenção visitar o acadêmico e amigo Aurélio Buarque de Holanda, na praia do Flamengo. Depois do encontro, desaparece. Dois dias depois, em 13 de março, é encontrado morto no fosso do elevador, em circunstâncias até hoje não esclarecidas. Contava com 70 anos de vida.

Pensador e prático, dono de uma alma sertaneja e cosmopolita, homem de fé e de ciência, disse de si mesmo, da sua relação com o mundo e dos homens, em carta para o amigo Fernando de Azevedo, em 18 de janeiro de 1971:

Por mais que busquemos aceitar a morte, ela nos chega sempre como algo de imprevisto e terrível, talvez devido a seu caráter definitivo: a vida é permanente transição, interrompida por estes sobressaltos bruscos de morte. Guardei de minha formação religiosa o sentimento de que viver é servir e nada mais esperar que o conforto desse possível serviço. A isto juntei sempre um agudo senso de certa insignificância pessoal, que jamais me permitiu pedir ou pleitear reconhecimento de qualquer espécie. [...] É que o ponho [Fernando...] entre os acontecimentos que envolvem esse sentido de solidariedade, comunhão e mistério que é da essência da vida humana, a que me dobrei como a um imperativo da sua extrema interdependência, sentindo mais uma vez quanto somos e existimos nos outros e pelos outros nesse inseguro mundo [sic]. (TEIXEIRA, 18 jan.1971).

Dois meses depois, Anísio deixaria a vida. Em conformidade com a fé que sempre o guiou, seguiu o preceito de São Paulo Apóstolo: combateu o bom combate. Foi como um combatente incansável pela educação democrática, direito de todos e não privilégio de alguns que Anísio Teixeira se tornaria um imortal.

Figura 6 - John Dewey; Sala de aula Colégio Caxias - Osasco; Carlos Lacerda



Fonte: Acervo da autora (Montagem)

SEGUNDA PARTE

2. CONFLUÊNCIAS INTERNAS DO I PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Assim como não se pode alegar a inexistência de uma tradição de discussão constitucional sobre a educação, não se pode reclamar da falta de reflexão técnica ou profissional sobre o tema. Pelo menos desde Rui Barbosa, a inteligência brasileira vem refletindo sobre a educação e sobre suas questões legais. Sem dúvida, por sua sistemática preocupação com a temática da lei educacional, destaca-se e nessa tradição desafortunada, pois perseguidor pela irrealização, o pensamento coerente e combatido de Anísio Teixeira.

Hugo Lovisolo

A partir do pensamento de Anísio Teixeira e as batalhas que marcaram seu percurso. Na segunda parte nos dispomos à análise da conjuntura de elementos que influenciaram Anísio na formulação das propostas do I Plano Nacional de Educação (1963-1970), abortado pelos militares em 1964. A partir desse ano, a gestão do planejamento educacional se transferiu dos educadores para os tecnocratas e, neste cenário, em termos organizacionais, o Ministério da Educação ficou subordinado ao Ministério do Planejamento, cujos atores dirigentes e técnicos tinham como formação acadêmica as ciências econômicas.

Como alertado por Azevedo; Aguiar, (2011) e Moraes (2003) nas pesquisas cujo campo investigativo é a Política Educacional vêm ocorrendo um processo de recuo da teoria produzido por vários fatores. Entre eles, devido, por exemplo, a uma alteração de conceitos, que outrora tiveram um conteúdo crítico. De acordo com Ball (2006) a abordagem do Ciclo de Política intenta também opor resistência a esse processo de recuo da teoria.

Sobre a pesquisa de política pública, na visão de Ball, o desenvolvimento epistemológico nas ciências humanas, como a educação, funciona politicamente e é intimamente imbricado no gerenciamento prático dos problemas sociais e políticos. “A ideia de que as ciências humanas, como os estudos educacionais, permanecem fora ou acima da agenda política de gerenciamento da população ou, de algum modo, tem um *status* neutro incorporado em um racionalismo progressivo flutuante é um pensamento débil e perigoso”. (BALL, 2006, p.18-19).

Diante da tensão disciplinar ou interdisciplinar sobre a questão da identidade científica do campo educacional nossa vereda metodológica tem como ponto de partida os resultados das pesquisas de Azevedo e Aguiar (2001),

[...] não esqueçamos que a educação, na qualidade de uma prática social, tem nas chamadas Ciências da Educação os referenciais que alimentam a produção do conhecimento que lhe confere identidade como campo científico autônomo. E as Ciências da Educação, por seu turno, constituem-se a partir das contribuições advindas de outros campos, particularmente dos da área das Ciências Sociais e Humanas, o que tem significado, por um lado, uma configuração marcadamente multidisciplinar e, por outro, a existência de uma tensão quase permanente entre a justaposição e a integração desses saberes na identidade epistemológica do campo aqui em destaque (AZEVEDO; AGUIAR, 2001, p. 52).

Nesta conjuntura, nossa opção foi considerar a dimensão interdisciplinar que caracteriza o contexto de influência do pensamento de Anísio Teixeira e da elaboração, por esse pensador, do I PNE (1963-1970). Por certo, constituindo uma investigação do campo da educação, ela se coloca diante da necessidade de uma apropriação delimitada das contribuições forjadas no campo das Ciências Sociais e Humanas. Mais uma vez, amparados nos estudos de Azevedo e Aguiar (2011), acreditamos que a investigação para apreender a dinâmica do real, neste campo de investigação em crise, só pode ser compreendida quando relacionada ao contexto social mais amplo com o qual se articula.

Também consideramos os resultados do cuidadoso estudo de Vera Maria Henriques sobre a identidade científica e interdisciplinaridade no campo educacional. Para a pesquisadora, o momento de cientificidade do campo educacional deve ser entendido como lugar de circulação no qual, através da prática interdisciplinar, se constroem objetos de conhecimento específicos, que impõem sua matriz particular pela apreensão e interpretação dos fenômenos (HENRIQUES, 2007).

Os estudos sobre a abordagem do Ciclo de Políticas tiveram repercussão no Brasil a partir das publicações de Mainardes (2006). Ao analisar a perspectiva histórica da abordagem do Ciclo de Políticas, Mainardes (2015) argumenta que, a princípio, Ball e Bowe (1992) tentaram caracterizar o processo político, introduzindo a noção de um ciclo contínuo constituído por três arenas políticas: a primeira, a “política proposta”, referia-se às intenções não somente do governo, mas também às intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas onde as políticas emergem. A segunda, a “política de fato” constituía-se pelos textos políticos e textos legislativos que dão as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. Por último, a “política em uso” referia-se aos discursos e às práticas institucionais dos profissionais que atuam no nível da prática.

Em seguida, porém, Stephen Ball e Richard Bowe romperam com essa formulação inicial. Para os pesquisadores a linguagem utilizada apresentava uma certa rigidez que eles não desejavam empregar para delinear o ciclo de políticas. Para Ball e Bowe, há uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político e aquelas três facetas ou arenas se apresentavam como conceitos restritos, opondo-se ao modo pelo qual eles queriam representar o processo. (MAINARDES, 2011).

Bowe e Ball (1998) apresentaram uma reformulação mais cuidadosa do ciclo de políticas, descrevendo um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. As políticas públicas são iniciadas e os discursos são construídos no contexto de influência. Aqui, os representantes da sociedade civil e da sociedade política disputam e conciliam o discurso e a produção do texto que dá significado à política em consonância com a linguagem do público mais amplo. No contexto de produção de texto, os textos, legais e oficiais, pronunciamentos, comentários são elaborados diante dos acordos e ajustes definidos na dimensão anterior. O contexto da prática, a terceira dimensão proposta por Ball, ocorre quando os documentos chegam às instituições de ensino. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates.

Nesta formulação mais apurada os teóricos rejeitam os modelos de política educacional que separam as fases de formulação e implementação de uma política pública, uma vez que não são ações de intervenção direta do governo na sociedade. Alegam que a separação das fases ignora as disputas, os embates, as arenas de disputa entre os diferentes atores e interesses, sobre a política, e oculta o caráter complexo da discussão. A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada. (BOWE; BALL, 1998).

Em entrevistas concedidas a Mainardes; uma no ano 2009 e a outra no ano de 2015, o sociólogo inglês Stephen Ball evidencia os eixos que orientam a abordagem do Ciclo de Políticas. Em sua opinião, *os objetos de estudo da Política Educacional* são construídos pela epistemologia com a qual o investigador opera. Por um lado, ele pode estar interessado nos sentidos, nos significados e nas interpretações de atores de política ou então interessar-se pelos princípios epistemológicos que dão origem à verdade e à falsidade na política e a várias outras coisas entre elas. É uma questão sobre os tipos de decisões que o pesquisador toma sobre a sua posição epistemológica, e então, constrói o objeto de estudo. “O importante é adquirir e desenvolver um conjunto de ferramentas teóricas que funcionem, que sejam

úteis, que tenham poder em relação àquilo que você está tentando entender, da forma que Foucault sugere que os corpos de conhecimento constroem os objetos sobre os quais eles falam” (BALL, 2015, p.165).

Diferentes versões de estudos de políticas constroem o objeto de conhecimento de forma diferente e de maneiras as mais diversas. (...) eu tenho tentado argumentar que a política é construída e feita em todos os tipos de arenas, em todos os tipos de níveis, por todos os tipos de pessoas; de forma que o objeto de estudo torna-se dissipado ou tem de ser entendido em termos de uma análise de trajetória; como estando em movimento pelo tempo e pelo espaço. A maneira como construímos nosso objeto de estudo também antecipa os projetos e os métodos de pesquisa que usamos para nos envolver com ele (BALL, 2015, p.165).

Em seguida Ball enfatiza que “o principal ponto que gostaria de destacar é o de que o ciclo de políticas é um *método*. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas: “[...] é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são ‘feitas’” (BALL, 2015, p. 165).

A questão central, para Stephen Ball (2009) é que toda teoria é, por definição, inadequada. Toda teoria é limitada pelas posições que assume, devido às preconcepções dentro das quais opera. A teoria frequentemente reivindica ser capaz de explicar o mundo todo, mas, inevitavelmente, falha. Então, sua abordagem tem como princípio o juízo de que, para se desenvolver uma análise mais coerente e articulada do mundo, precisa-se, de fato, de diferentes tipos de teoria⁵³.

[...] eu penso que a maioria das análises de políticas é dominada por um pressuposto implícito, não discutido, de racionalidade, de que os processos de políticas são racionais, de que é um processo ordenado, coerente. E eu penso que isso traz distorções ao trabalho empírico de muitos pesquisadores, eles presumem essa racionalidade quando se envolvem com a política. E muito do trabalho em política não é lá muito racional, ordenado nem muito bem organizado. Por isso, temos de pensar teoricamente sobre a possibilidade de irracionalidade, de confusão, de desordem, de caos. Isso também aponta para questões sobre o que conta como dado e as possibilidades do que podem ser dados. O que significa que precisamos pensar sobre a base ontológica da política, precisamos pensar sobre a relação da política com a maneira como pensamos sobre como o mundo social funciona, de forma mais geral. Assim, a teoria é muito importante. (BALL, 2015, p.162)

⁵³De acordo com Mainardes (2015) um referencial metodológico “ontologicamente flexível” e “epistemologicamente pluralista”, não é sinônimo de ecletismo. O pesquisador se apoia em Coutinho (1991) para esclarecer o pluralismo na Abordagem do Ciclo de Políticas, como sinônimo de “[...] abertura para o diferente, de respeito pela posição alheia, considerando que essa posição, ao nos advertir para nossos erros e limites, e ao fornecer sugestões, é necessária ao próprio desenvolvimento da nossa posição e, de modo geral, da ciência” (MAINARDES, 2015, p. 14). Coutinho (1991) destaca ainda quatro valores pluralistas: a ideia da positividade do conflito, a ideia da tolerância (em relação a opiniões, propostas e opções diversas), a ideia da necessária divisão de poderes como condição de impedir a formação do poder absoluto e a ideia do direito das minorias.

A abordagem proposta por Stephen Ball e Richard Bowe não propõe juntar teorias sem a consciência de que podem ocorrer problemas em termos de suas relações ou contradições ontológicas e epistemológicas. A abordagem proposta *sugere a necessidade de utilizar “teoria grande” com um sentido de autoconsciência reflexiva, profunda*. Leva em direções ligeiramente diferentes. “E, obviamente, o marxismo é uma grande teoria, nesse sentido, que vê a elaboração de políticas como fundamentalmente dependente tanto do equilíbrio de forças dentro de lutas de classes, ou relacionada à determinada constituição dos meios de produção em qualquer período de tempo”. (BALL, 2015, p.165).

Também reconhecem que, na micropolítica da academia, dentro da qual o conhecimento teórico é separado em paradigmas que competem entre si, existe uma tendência em exagerar as diferenças entre os teóricos. No entanto, argumenta a favor de se enfatizar os aspectos comuns ao invés das diferenças.

[...] política é um processo social, um processo relacional, um processo temporal, discursivo. É um processo revestido de relações de poder, é um processo político. Uma epistemologia profunda se envolveria com esses tipos de problemas e questões como base para o processo de política de interpretação. Então, com quais pressupostos de poder, de subjetividade, de verdade, o analista de política opera? Essas coisas entram em jogo em relação a todo e qualquer estudo, de uma forma ou de outra. (...) com que tipos de sujeitos supomos que estamos lidando aqui? Qual é a base discursiva de sua interpretação? Temos uma visão de mundo que é uma visão construtivista? a ideia de que o mundo emerge dos significados dos indivíduos – ou é estrutural há algumas bases discursivas ou econômicas estruturais profundas para o mundo que estamos estudando? Mais uma vez, isso levanta questões sobre o que conta como dado, e como vamos “registrar” os dados, como representamos o significado? (MAINARDES, 2015, p.162-163)

No ponto de vista de Ball (2009) a maior parte das teorias trabalha, com exceção de Bourdieu, a partir de uma posição de estrutura, ou de uma posição de ação humana, privilegiando uma em detrimento da outra. Assim, segundo o seu entendimento, uma das atrações de Bourdieu “[...] é que ele de fato tenta desconstruir esse binômio e busca trabalhar de maneira a combinar as possibilidades de agência e estrutura em um mesmo modelo, conseqüentemente, a desconstrução permite pensar a respeito de como outras partes do mundo funcionam” (BALL, 2009, p. 313).

Assim, a abordagem do Ciclo de Políticas *tende a se interessar pela maneira como as teorias se relacionam*, ao invés do que pelas coisas que as separam. Na perspectiva de Ball

Podemos contar diferentes histórias teóricas, podemos contar histórias sobre quão diferentes as pessoas são, mas você também pode contar histórias de como elas podem estar dizendo coisas semelhantes ou relacionadas. Bourdieu, Weber,

Foucault, Althusser e Bernstein eram pensadores de mente aberta, ao invés de fechadas, e não se consideravam fechados a outras influências. (BALL, 2009, p. 314).

Ball defende ainda que a desconstrução do binômio permite ao pesquisador perceber o que Michel Foucault sugeriu uma caixa de ferramentas de teorias que ele realmente necessita. “Uma das coisas significativas sobre Bourdieu e Foucault é que nenhum dos dois possui uma teoria social, no sentido em que Marx ou Durkheim têm. Eles não nos oferecem uma teoria totalizante que nos diz como o mundo funciona. Eles têm conceitos, eles têm conceitos práticos e poderosos” (BALL, 2009, p. 313).

Algumas vezes, as pessoas dizem que eu sou foucaultiano. Não sou foucaultiano em pelo menos dois sentidos – em meus métodos sou bastante modernista reconstruído, mais do que um pós-estruturalista. Contudo, em segundo lugar, não há nada que seja foucaultiano. Não existe uma posição coerente ou espaço teórico que seja a posição de Foucault. O próprio Foucault não tentou criar uma posição coerente a partir da qual falasse, mas, em um sentido mais simples, acredito também que é necessário mais de uma teoria para fazer-se sentido do mundo social. (BALL, 2009, p. 313).

E, portanto, o que eu estou sugerindo, aludindo, é que talvez nós precisemos pensar epistemicamente no sentido de Foucault. Nós temos de pensar sobre as epistemes que sustentam e tornam possíveis certas afirmações sobre a verdade da política. Os fundamentos para que declarações sejam consideradas verdadeiras ou falsas. E, no momento, pode-se argumentar – eu tenho pensado um pouco sobre isso. (...). No entanto, talvez, pensando em alguns de seus trabalhos posteriores, estejamos agora dentro de uma episteme neoliberal. E, dentro disso, há certas premissas sobre a verdade; as declarações que contam como verdades são, no fundo e apenas, aquelas que se referem ao funcionamento do mercado – que têm a ver com concorrência, escolha, investimento e responsabilidade, produtividade e eficiência. Isso envolve olhar novamente para além das características de superfície da política, para começar a entender essas características epistêmicas neoliberais da política. Então, é isso que eu estou sugerindo (BALL, 2009, p. 163).

Outro eixo que orienta a Abordagem do Ciclo de Políticas *é a postura crítica de uma investigação*. [E] *o termo crítico sinaliza um compromisso específico com a justiça social*. (BALL, 2009, p. 308). Ele não diz respeito à explicação das políticas.

Uma das preocupações principais do Centro de Estudos Críticos de Políticas Educacionais (*The Centre for Critical Education Policy Studies* – Institute of Education - University of London), do qual Stephen Ball é um dos diretores associados, é com as consequências materiais das políticas em termos de igualdade e inclusão. O uso da palavra ‘crítico’ assinala uma preocupação particular com a justiça social. Assim, os pesquisadores desse centro buscam interrogar, avaliar e

analisar políticas em termos de suas contribuições – positivas e negativas – para o fortalecimento da justiça social. (MAINARDES, 2015)⁵⁴

Toda pesquisa que vislumbra a justiça social como conceito-chave é uma pesquisa crítica. O teórico visualiza a justiça social através da opressão de poder: “vejo as políticas de distribuição e reconhecimento em termos de lutas de poder” (Cf. BALL, 2009, p. 308). Para Ball, a justiça social e o poder lutam pelo controle de bens e pelo controle dos discursos. Nesse contexto, as políticas são investidas a partir de ambos os aspectos de disputas, em termos de vantagens e de legitimidade social do que pode ser considerada uma “boa” política e quais interesses são servidos pela definição do que seja considerado “bom”. (BALL, 2009, p.308).

A evidência do Contexto, na abordagem elaborada por Ball e seus colaboradores, pode ser encontrada em Mainardes (2011). Para o pesquisador ao tomar o contexto como eixo, o Ciclo de Políticas analisa um conjunto de condições objetivas do objeto de investigação, em comparação a um conjunto de dinâmicas interpretações subjetivas. Assim, o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise de políticas para compreender as formas pelas quais elas são elaboradas, redigidas e colocadas em ação, no nível institucional, em relação à “problemas” específicos. Em outras palavras, as políticas, públicas e educacionais podem ser colocadas diante de compromissos existentes, valores proclamados e formas de experiência como nos foi possível observar no percurso desta investigação.

A interpretação e a tradução de um texto em uma política pública são definidas, por Ball e Mainardes (2011), como a leitura inicial, com o objetivo de aproximação do leitor do sentido da política. A interpretação é uma vinculação (compromisso) com as linguagens da política enquanto tradução está mais próxima da linguagem da prática. Tradução é um tipo de terceiro espaço entre política e prática. Sendo assim, transformar a política em materiais, práticas, conceitos, procedimentos e orientações é uma recodificação da política em afinidade a contextos específicos, recipientes e culturas subjetivas, a exemplo do acirrado conflito em torno da adoção da pedagogia escolanovista e do ensino laico pela Escola Normal Oficial de Patos de Minas, (MG), inaugurada em 1934 e da experiência de alfabetização e difusão da cultura popular, financiada pelo I PNE, apresentados, respectivamente, na segunda e na terceira na terceira desta tese.

⁵⁴ Sobre isso consultar: <<<http://www.ioe.ac.uk>>> acessado em 20 de abril de 2017.

Mainardes (2015) destaca como contribuições da abordagem do Ciclo de Políticas: i) apresenta uma estrutura conceitual que subsidia a análise das influências no processo de formulação; as interpretações e as complexidades do processo de implementação; os resultados e os impactos das políticas e ainda, as estratégias de intervenção necessárias para se enfrentar as desigualdades criadas ou reproduzidas pelas políticas. ii) rompe com os modelos lineares de análise de políticas públicas e educacionais (agenda, formulação, implementação, avaliação, reformulação); iii) fornece elementos para a análise de textos de políticas a partir de contribuições teóricas que oportunizam combinar as possibilidades da ação humana e estrutura, sem privilégio de uma sobre a outra; iv) instiga a análise do sistema social e do contexto mais amplo, principalmente na análise do contexto de influência e no contexto de estratégia política (que pressupõe um retorno ao macro contexto).

Para Ball, o teórico que se propõe formular uma abordagem teórica para análise de política públicas não pode se descuidar de *refletir e problematizar seus argumentos sobre três categorias*. As primeiras, *reflexão e problematização*, surgem da necessidade de uma teorização *sobre o papel do Estado e as relações entre Estado e educação*. O autor afirma que qualquer teoria decente de política educacional deve analisar o funcionamento e o papel do Estado. No entanto, uma teoria decente de política educacional “não deveria limitar-se à perspectiva do controle estatal” (BALL, 1998, p. 10). Isso está relacionado à tentativa de articulação entre macro e micro na pesquisa de políticas educacionais.

[...] a concepção de Estado e de política educacional é determinante na constituição do conteúdo da política, influenciando o seu formato, sua linguagem, as estratégias empregadas para sua implementação. As reflexões sobre concepção de Estado podem ser exploradas nos três contextos primários do ciclo de políticas. (MAINARDES, 2007, p. 89).

A *articulação entre macro e micro contextos* de investigação de uma política pública, é a segunda categoria a merecer atenção: o local ou a pesquisa de campo devem ser tomados como ponto de partida para a compreensão de questões mais amplas. Essa articulação demanda uma pesquisa de maior duração e abrangência; demanda do pesquisador o domínio de diferentes estratégias de coleta de dados: análise de documentos, entrevistas, observações etc.; exige também o domínio de diferentes campos e áreas de conhecimento.

Finalmente, em relação ao *desafio de delinear estratégias políticas*, o próprio Ball raramente faz recomendações e uma compreensão crítica trabalhando na *desconstrução*. O delineamento de estratégias políticas é um desafio e impulsiona as seguintes reflexões: qual

é o papel da pesquisa: compreender algo ou mudar a realidade? Há riscos de empobrecimento teórico ou atrelar a pesquisa às necessidades imediatistas? Corre-se o risco de se oferecer recomendações práticas antes que as ideias estejam suficientemente exploradas? O desafio de delinear estratégias políticas pode ser pensado a partir das discussões de Gewirtz (2011), sobre “reflexividade ética”. Para o autor, ela exige do pesquisador uma explicitação clara acerca dos valores que embasam as análises feitas na pesquisa, justificando-os onde necessário. Exige também a reflexão sobre potenciais implicações éticas da pesquisa e também o esclarecimento dos conceitos, dos valores que o estudo pode legitimar dentre estes: intensificar relações de poder ou práticas que julgamos inadequadas ou injustas.

A *Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa* - ReLePe⁵⁵ criada em 2010, tem o objetivo de agregar pesquisadores interessados em desenvolver estudos sobre aspectos teóricos e epistemológicos da política educacional. Nesse sentido, o ReLePe tem permitido avançar, aprofundar e expandir as publicações que abordem aspectos teóricos, epistemológicos e metodológicos da pesquisa sobre políticas educacionais, especialmente no contexto da América Latina. Por outro lado, Mainardes (2015) revela que tem havido um intenso debate sobre o ciclo de políticas esse debate envolve críticas, respostas de Ball às críticas.

Dentre as críticas, podemos destacar, a partir de Mainardes (2015) : i) carência de uma teoria de Estado mais sofisticada: Ball (1998) ao reconhecer a importância da análise do Estado afirma que qualquer teoria decente de política educacional deve analisar o funcionamento e o papel do Estado. Porém, “qualquer teoria decente de política educacional não deveria limitar-se à perspectiva do controle estatal” (p. 10); ii) ausência de alguma teorização sobre desigualdades de gênero (crítica de perspectivas feministas) e raça (que foi contemplada, de certa forma, com a inclusão do contexto de resultados/ efeitos e estratégia política; iii) o grande valor atribuído à pesquisa do micro contexto é considerada desnecessária na concepção de alguns teóricos (principalmente algumas vertentes do marxismo); iv) as pesquisas de Ball e colaboradores apontam uma preocupação com a igualdade e justiça social. No entanto, não há uma explicitação de como uma sociedade justa e igualitária poderia ser construída, bem como não deixam claro o seu posicionamento a respeito do sistema capitalista as múltiplas determinações desse sistema; v) embora os estudos explicitem a reprodução de desigualdades de classe e o impacto das políticas sobre grupos sociais desprivilegiados, eles

⁵⁵ 1 Site: <<<http://www.relepe.org./index.php/biblioteca-tematica>>> acesso em abril de 2017.

parecem mais alinhadas ao discurso reformista do que a um processo de (ruptura com a lógica do capital).

Embora reconheçamos a validade das críticas, no seu conjunto, revelam que as análises realizadas com a abordagem do Ciclo de Políticas, mesmo tendo encontrado problemas, demonstram a existência de potencialidades que indicam um campo de investigação em construção e, portanto, ainda sem tradição, mas que conta com a associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. ANPEd⁵⁶ neste seu processo de fortalecimento, legitimação e institucionalização.

Compreendemos que o encontro dos autores aqui citados não ocorre sem um propósito. Há vários aspectos teóricos que os unem independentemente de qual território se esteja falando, tais como a preocupação: com a teoria nos estudos de políticas educacionais; com as possibilidades da análise do discurso das políticas; com a dicotomia entre as perspectivas macro e micro nas análises das políticas; com a reflexividade ética; e, ainda, com o enfoque crítico nas relações entre as políticas e a justiça social.

Nesta conjuntura, nossa opção foi considerar a dimensão interdisciplinar que caracteriza o contexto de influência do pensamento de Anísio Teixeira e da elaboração, por esse pensador, do I PNE (1963-1970). Por certo, constituindo uma investigação do campo da educação, ela se coloca diante da necessidade de uma apropriação delimitada das contribuições forjadas no campo das Ciências Sociais e Humanas. Mais uma vez, amparados nos estudos de Azevedo e Aguiar (2011), acreditamos que a investigação para apreender a dinâmica do real, neste campo de investigação em crise, só pode ser compreendida quando relacionada ao contexto social mais amplo com o qual se articula.

Os dados teóricos apresentados por Ball e Bowe (1998); Mainardes (2009; 2015); Ball e Mainardes (2011) indiciam para a questão chave na análise de conjuntura, apontada por Herbert Jose de Souza⁵⁷. Para o sociólogo e ativista dos direitos humanos brasileiro: *a percepção da complexidade e da dificuldade em determinar relações de causalidade de tipo unilinear, simples* (1985, p. 17). Para se fazer análise de conjuntura são necessárias algumas ferramentas próprias: acontecimentos, cenários, atores, relação de forças, articulação entre estrutura e conjuntura. A análise da conjuntura é uma mistura de conhecimento e descoberta, é uma leitura especial da realidade e que se faz sempre em função de alguma necessidade ou interesse. Nesse sentido não há análise de conjuntura neutra, desinteressada: ela pode ser

⁵⁶ Para mais informações, consultar Stremel (2014).

⁵⁷ DE SOUZA, Herbert José. **Como se faz análise de conjuntura**. Vozes, 1985.

objetiva, mas estará sempre relacionada a uma determinada visão e sentido e do rumo dos acontecimentos.

A relevância da análise a partir dos *acontecimentos* é que eles indicam sempre certos “sentidos” e revelam também a percepção que uma sociedade ou grupo social, ou classe tem da realidade e de si mesmos. Esta análise é um passo fundamental para se caracterizar uma conjuntura. As ações de uma trama social e política se desenvolvem em determinados espaços que podem ser considerados como *cenários*. Cada cenário apresenta particularidades que influenciam o desenvolvimento da luta e muitas vezes o simples fato de mudar de cenário já é uma indicação importante de uma mudança no processo. Quando por exemplo, o governo consegue deslocar a luta das praças para os gabinetes, já está de alguma forma deslocando as forças em conflito para um campo onde seu poder é maior. *Atores*, representam um papel social dentro de uma trama de relações, encarna uma ideia, uma reivindicação, um projeto, uma promessa, uma denúncia. Grupos sociais e instituições também podem ser atores. A relação de forças entre os diferentes atores sociais pode ser de confronto, de coexistência, de cooperação e estarão sempre revelando uma semelhança de força, de domínio, igualdade ou de subordinação. A análise de fatos, eventos tendo como pano de fundo as estruturas, ou articulação entre estrutura e conjuntura. (DE SOUZA, 1985).

Mainardes (2006) postula que embora os contextos de influência, de produção do texto e da prática sejam inter-relacionados, é no *Contexto de Influência* que as políticas educacionais são normalmente iniciadas. Ademais, é também neste contexto que os grupos de interesse disputam espaço para influenciar e definir as finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. É neste momento que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política de forma mais sistemática.

Os trabalhos mais recentes de Ball contribuem para uma análise mais densa das influências globais e internacionais no processo de formulação de políticas nacionais. Segundo ele, a disseminação de influências internacionais pode ser entendida, pelo menos, de duas maneiras. A primeira e mais direta é o fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais que envolvem (a) a circulação internacional de ideias (MAINARDES, 2006, p.51)

Com relação a aquele discurso, Mainardes (2006) observa que o mesmo pode receber apoio ou ser desafiado por princípios e argumentos mais amplos nas arenas públicas de ação e, de forma particular, pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de redes políticas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência (MAINARDES, 2006, p.52). Dizer isso,

insistimos, não nos permite afirmar que as ideias nascem nesse contexto e são, a partir dele, irradiadas para os outros contextos.

No entanto nossa pesquisa documental e bibliográfica revela que participam do contexto de influência da formulação do I PNE as agências multilaterais que promovem o que Anísio Teixeira chamou de “transplantação”, para o nosso meio, das tradições e instituições europeias, entre as quais as tradições e instituições escolares (Cf. TEIXEIRA, 1956). Dentre agencias que atuaram na transnacionalização das políticas, no período estudado nesta tese, encontram-se, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), Organização da Nações Unidas, (UNESCO), a Comissão Econômica para a América Latina, (CEPAL), a Organização Internacional do Trabalho, (OIT) e a Organização dos Estados Americanos, (OEA). Também, organizações não-governamentais como a Associação Brasileira de Educação (ABE) entidades com diversos interesses públicos, privados, religiosos e classistas. Enfim, grupos de interesse que disputam não somente a direção para as políticas educacionais, mas, e talvez principalmente, a constituição de relações (políticas, sociais, econômicas, culturais) a partir da formação de certos discursos.

A abordagem do Ciclo de Políticas nos permite, nesta segunda parte, destacar a natureza complexa e controversa da política educacional e identificar processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indicar a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. Dentre a série de elementos que compõe o contexto de influência do I Plano Nacional de Educação (1963 -1970), para o presente capítulo consideramos pertinente destacar: as formulações de John Dewey; aspectos dos debates em torno da função social da escola pública e do papel do Estado na Educação e, por fim, os conflitos com a Igreja católica quanto à escola pública.

2.1. Das questões filosóficas ao embate político

2.1.1. As formulações de John Dewey

As formulações de John Dewey são, sempre, paragem necessária para qualquer estudo que se dispõe a refletir sobre o pensamento de Anísio Teixeira. Da mesma forma, a despeito da sensível distância entre o ambiente social e a educação analisados por Dewey, compreender a reflexão de Anísio Teixeira sobre a sociedade e a educação no Brasil, de modo a abarcar o contexto de influência que marcou a elaboração do I PNE, exige submergir na conjuntura histórica das formulações deweyanas.

A herança do pensamento educacional de John Dewey tem origem num movimento estadunidense, de princípios do século XIX, que lutava pela escola pública baseada na ideia de “escola comum”, elaborada pelo educador abolicionista Horace Mann (1796-1859). Mann foi considerado um dos maiores reformadores político-pedagógicos da época moderna. Dentro de sua proposta, a “escola comum” deveria oferecer uma educação universal, não confessional e gratuita. Mais que o ensino e o desenvolvimento de fins sectários, sua finalidade deveria ser a eficiência social, a virtude cívica e o caráter. Horace Mann foi, de fato, o líder mais respeitado dessa evolução escolar. Como tal, foi fundador da primeira Escola Normal de Professores dos Estados Unidos, editor do famoso *Common School Journal* e introdutor dos métodos e das ideias pestalozzianas naquele país.⁵⁸

O contexto no qual Mann organizou seu pensamento político-pedagógico foi marcado por transformações resultantes da crescente expansão do modo capitalista de produção. Nesse viés, Mann (1963) considera que o progresso da indústria originaria, também, o progresso social, assim rompendo com as diferenças de classe, impostas pelos regimes aristocráticos. Com esse entendimento, passa a argumentar em favor da elevação intelectual e moral, a ser propiciada por uma educação universal indispensável para a formar os cidadãos capazes de defender seus direitos na sociedade capitalista.

Com estes argumentos parece que Mann, não vê com ingenuidade o avanço da sociedade em processo de industrialização e, por isso mesmo, adverte da necessidade de uma educação universal como elemento indispensável para a produção de cidadãos aptos a lidar com a nova realidade emergente. Discorrendo sobre essa temática, Mann pontua que

⁵⁸ Informações disponíveis em: <www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002500.pdf>> Acesso em 02 out. 2016.

Ora, com toda certeza, somente a educação universal será capaz de contrabalançar a tendência ao domínio do capital e servilismo do trabalho. Se uma classe possui toda a riqueza e a educação, enquanto o resto da sociedade permanece ignorante e pobre, não importa que nome se dá à relação entre eles; a última, de fato e na verdade, será constituída de dependentes servis e súditos da primeira. Mas se a educação for distribuída eqüitativamente, arrastará consigo a propriedade, mediante a mais forte atração; porquanto até hoje não se viu que um grupo qualquer de homens inteligentes e práticos ficasse permanentemente pobre. Propriedade e trabalho em classes diferentes, são essencialmente antagônicos; mas propriedade e trabalho, na mesma classe, são essencialmente fraternais. [...] A educação, portanto, mais do que qualquer outra instituição de origem humana, constitui-se no grande nivelador das condições dos homens – o volante da máquina social. Não quero dizer que com isso leve a natureza moral de sorte a fazer com que os homens desprezem e odeiem a opressão dos seus semelhantes. Esta idéia importa em outro dos seus atributos. Quero, porém, dizer que proporciona a cada homem a independência e os meios pelos quais fica em condições de resistir ao egoísmo dos outros homens. Faz mais do que desarmar o pobre da hostilidade contra os ricos; impede que sejam pobres. [sic].(MANN, 1963, p.106-107)

Apoiando-se em Engels, Claudemir Galiani (2014) observa que o exame das formulações de Dewey não deve se descuidar das múltiplas relações construídas no seu processo histórico⁵⁹. Sem este cuidado, corre-se o risco de tal compreensão se limitar aos fundamentos de um projeto pessoal, posto que “[...] as transformações sociais e todas as revoluções políticas não devem ser procuradas nas cabeças dos homens nem na ideia de que eles façam parte da verdade eterna, mas nas transformações operadas no modo de produção e de troca” (ENGELS, 1978, apud GALIANI, 2014, p. 54).

Claudemir Galiani (2014) reconhece que, embora Marx, Engels e Dewey se oponham à desigualdade social, a ruptura proposta por estes autores se difere nos métodos. A opção de Dewey foi trilhar os caminhos da mudança social via educação, deslocando as ações e hábitos de cunho individualista à aquelas voltadas para o bem comum e como garantia de um processo pacífico. Marx e Engels (1998), por outro lado, defendiam a ação revolucionária do proletariado, transformando, assim, todas as instituições burguesas.

Sob esta perspectiva, Anísio Teixeira (1978) assevera: “pouco importa que, historicamente, a tese de Dewey não esteja sempre com todo apoio. O seu ponto de vista não é, por isso, menos interessante para nos esclarecer certos caracteres reais encontrados na filosofia ocidental”. (TEIXEIRA, 1978, p.138). Por certo, no ambiente social analisado

⁵⁹ Galiani (2014) se ocupou em analisar os fundamentos em que Dewey propõe a mediação entre a educação escolar e a sociedade, em contínuo processo de mudança. Em seguida, observa como aquela mediação está restrita ao processo educativo em seus aspectos metodológicos, ou discute outra concepção de homem, de sociedade e de educação. Além disso, o autor procura revelar se tais concepções são suficientes para minimizar as contradições burguesas. A pesquisa se encerra com a investigação de como a obra de Dewey vem sendo estudada e interpretada no Brasil.

pelos dois pensadores, as relações de produção e reprodução do capital determinam as relações de classe e a organização da vida social em um formato complexo, proporcionando um entrelaçamento entre os aspectos políticos e culturais.

Diante de tais colocações, cabe ainda focalizar as palavras de Anísio, no *Diálogo sobre a Lógica do Conhecimento* (1968), com Mauricio Rocha e Silva:

Os seres humanos, entretanto, não vivem somente em um meio físico, mas em uma “cultua”, que impregna e transforma seus próprios comportamentos biológicos. Esse meio “cultura” consiste em todo um sistema de sinais, significações, símbolos, instrumentos, artes, instituições, tradições e crenças. O físico e orgânico se fazem agora, ~eles próprios, sociais. E, não apenas sociais, como nas formigas e abelhas, que dispõem de estruturas orgânicas para se comportarem socialmente. Mas sociais por aprendizagem, por aquisição, por herança social. Luz, fogo e som que, no nível biológico, constituem condições, diríamos, lineares, determinando comportamentos realísticos, no nível cultural transformam-se de passando a ser *iluminação, aquecimento, música*

As relações dos homens entre si e com o seu meio adquirem um novo nível, dominado por símbolos e “sentidos”, - que têm de ser aprendidos e adquiridos, para a necessária integração social. [sic].(TEIXEIRA, apud TEIXEIRA ; SILVA, 1968, p.92-93)

Por outro lado, Marcus Viana da Cunha (2001) salienta que o tema da transformação das coisas aparece em Dewey fortemente associado à ciência, à filosofia e à verdade. Para Dewey (1979), a filosofia e as atividades científicas devem impulsionar um projeto de sociedade, e este só é possível com a renúncia de verdades inalteráveis e com a prática de investigações socialmente comprometidas. Nesse sentido, o filósofo recorre ao tema do *movimento* para caracterizar o universo aberto às práticas científicas, à nova atitude filosófica, a ordem social e a educação. A sociedade desejada por Dewey é a democrática, na qual subsiste um modo de vida cooperativo em que as definições advêm de acordos obtidos mediante a livre e aberta participação de todos.

Sobre as posturas políticas de Dewey, é importante lembrar que o filósofo foi crítico dos impasses da democracia dos Estados Unidos. Colaborador de instituições filantrópicas e educativas destinadas à população pobre, sobretudo negros e migrantes, entendia que a ameaça da democracia não estava fora dos Estados Unidos, mas dentro dele, nas atitudes pessoais e nas instituições. Concernente com essa perspectiva política e de mundo,

[...] Dewey atuou na defesa dos direitos dos professores, dos negros, do voto feminino e principalmente pela ampliação da escola pública. Lutou pela ampliação da Escola Pública, fundou a Associação Americana de Professores Universitários, a Universidade-no-Exílio, para estudantes perseguidos em países com regimes totalitários. (HOOK, Sidney, *Apud SHOOK*, 2002).

Na obra *Reconstrução em Filosofia*, Dewey (1959) declara sua compreensão da filosofia como uma atividade social e cultural, com a tarefa de pensar os problemas da experiência presente. Sob seu ponto de vista, após a primeira grande guerra, a sociedade americana se encontrava em grandes transformações: urbanização, industrialização, centralização econômica, imigrações e, atrelados a estes, inúmeros problemas sociais. Neste contexto histórico, o pensamento filosófico, enveredado pelos caminhos da metafísica, apresentava pouca credibilidade para contribuir na reflexão e resolução das transformações. Assim, “a reconstrução dos fundamentos filosóficos” era necessária, cumprindo reaproximar a filosofia da sua finalidade primeira, que é a de pensar os problemas da vida.

Como argumenta Cunha (2001, p. 17) o projeto de reconstrução da filosofia de John Dewey faz referência a noções de movimento, transformação e mudança, sejam estas na sociedade, no indivíduo ou na escola. A noção de mudança ocupa, assim, posição central no pensamento do filósofo, o que influenciaria a mentalidade de educadores como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e de outros que compreenderam seu modo de pensar e o explicitaram no Manifesto dos Pioneiros⁶⁰.

Ainda conforme Cunha (2001), a ideia de reconstrução, presente em Dewey, é guiada pela ruptura da tradição conceitual e metodológica e o surgimento de um novo conceito de ciência. Este novo conceito se fundamenta em princípios e leis que consideram as fases da natureza, da existência e da emancipação individual e coletiva. Com a nova filosofia, a razão torna-se *inteligência experimental*, tendo por tarefa libertar os homens da subserviência, da ignorância e das tradições, abrindo expectativas de valores, sentido, interpretação e compreensão da realidade.

Em *Experiência e Educação*, Dewey (1971) defende que a educação numa sociedade democrática deveria ser uma ferramenta que integrasse o indivíduo. (1971, p. 18). Para chegar à esta conclusão, o filósofo argumenta que antes de mais, *experiência* não é consciência e, sim, *história*. Envolve, assim, relações entre Filosofia, dimensão conceitual, e História, concebida como a atividade dos sujeitos sociais na produção do real. Sendo *constitutiva* da própria explicação do real, a História não pode ser tratada como uma “ilustração” ou “pano de fundo” para situar o conhecimento da realidade. (DEWEY, 1971, p.18)

Por isso, cabe à filosofia a função de análise e reconstrução crítica da experiência. Entendida desta forma, a *experiência educativa* é um ato de constante reconstrução ao

⁶⁰ Dentre as várias obras dedicadas à análises do Manifesto dos Pioneiros da Educação, consultar as reflexões sobre o documento oitenta anos depois de seu lançamento na coletânea organizada por Cury e Cunha (2015).

oportunizar a troca de informações e ao incorporar valores individuais, sociais e de práticas democráticas. Destarte, politicamente, também seria tarefa filosófica denunciar as falácias metafísicas, consoladoras e ilusórias da permanência estável de bens, valores e posses pertencentes a uma camada restrita de privilegiados.

Ao reconhecer as desigualdades sociais desencadeadas pela organização política e econômica da sociedade norte americana, Dewey argumentava que a escola, mediada pelo Estado, deveria contribuir para diminuí-las e, assim, proporcionar estruturas que assegurassem condições de igualdade. (Dewey, 1970, p. 58). Na mesma direção, entendia a escola como reflexo da vida em sociedade e das experiências vividas nos planos social, econômico, político, religioso e propunha que aquela instituição estivesse voltada para as oscilações e as mudanças que ocorriam na sociedade. Logo, John Dewey apontava para a transformação da sociedade através da educação, pois entendia que o objetivo desta era contribuir para revogar os privilégios e as injustas privações, e não para ratificá-los, formando indivíduos diferentes e contribuindo para a mudança social!

Cabe ressaltar que, como pensador, Dewey é um homem de seu tempo. Consequentemente, suas formulações não se caracterizam como fruto de um visionarismo supra-histórico. Outrossim, correspondem às necessidades impostas pelas formas de organização da produção capitalista, na sua fase de desenvolvimento mecânico e tecnológico. Sobre as formulações de Dewey, no ano de 1968, adverte Anísio,

A lógica da experiência de Dewey pode ter todos os defeitos, menos o da infertilidade. É a lógica da descoberta e para a descoberta, que deve guiar a nossas atividades usais de pensamento e de ação, as atividades de aprendizagem da educação escolar e não escolar, como já guia e ilumina as atividades da pesquisa científica em marcha para se estender aos campos da política, da moral e da própria religião, para os quais irá construir aparelhamento de controle semelhante ao que, nos últimos cento e cinquenta anos, nos vem dando o domínio do mundo físico, e que, por seu turno, talvez nos possa dar o domínio, pelo conhecimento, do mundo social-humano. (TEIXEIRA, apud TEIXEIRA; SILVA, 1968, p.112)

Neste sentido, Galiani (2014) recorda que nos Estados Unidos de princípios do século XX, as formulações deweyanas provocaram alguns impactos, mas atendiam aos interesses da burguesia. Desta forma, foram consideradas como propulsoras do desenvolvimento social, ao aliar formação humana e técnica. Por outro lado, ao serem transpostas para o Brasil, sobretudo através de Anísio Teixeira, foram adaptadas e convertidas em instrumentos de defesa de um processo de escolarização universal, laico e

público, já que a maioria da população brasileira não era escolarizada. (Cf. GALIANI, 2014, p. 191).

Dentre os interlocutores da obra de Anísio Teixeira, Nunes (2000b) e Rocha (2015) concordam que sua fidelidade ao filósofo norte americano não o aprisiona. Conforme registrou em suas anotações de viagem, sua estadia nos Estados Unidos ia ao encontro da sua “[...] sede de estudo e de conhecimento. A possibilidade de se coordenar melhor, o desejo de sempre progredir em tudo, esse amor à luta tão americano, a infatigabilidade do querer - tudo me poderá dar essa viagem”. (TEIXEIRA, 1927).

Sem dúvida, o liberalismo de Dewey lhe permitiu construir uma síntese para combater a improvisação e o autodidatismo como administrador público, e operacionalizar uma política educacional. Mas, por outro lado, contrastou com ele em diversos aspectos.

Ao contrário de Dewey, que acreditava no pleno êxito das reformas educativas, Anísio denunciou as forças das tradições culturais que as impediam. Da mesma forma, criou medidas de aferição de inteligência e de escolaridade, algo de que Dewey também não se ocupou. No que diz respeito ao embate partidário e à polêmica entre escola confessional e escola pública, ausentes em Dewey, Anísio redigiu um programa partidário e não se esquivou da polêmica entre as escolas. Igualmente, assumiu a crítica tanto da escola tradicional quanto da escola nova, ancorando pelo pragmatismo temperado pela formação religiosa e a experiência política.

Por que Anísio escreveu um programa partidário?, indaga Nunes (2001, p.8) Segundo Smolka e Menezes, (2000) foi no contexto decorrente da Revolução de 1930, como diretor da Instrução Pública, na prefeitura do Distrito Federal, que Anísio considerou a necessidade de garantir o trabalho educativo, de garantir a consolidação da educação pública. Foi, pois, diante dessa questão preocupou-se com uma organização político-partidária para se contrapor às visões tradicionais. Entrega-se, assim, à tarefa de redigir o programa do “revolucionário”, isto é, o partido autonomista, enfatizando a necessidade de se construir uma forma de fazer política que superasse o caráter personalista e clientelista próprio da política tradicional. Tratava-se do “Partido Autonomista do Distrito Federal”, que se constitui na base de sustentação do ideário e da gestão de Pedro Ernesto. Segundo Smolka e Menezes, (2000, p. 169-170).

Para elucidar o exposto, pode-se fazer referência ao posicionamento de Nunes (2001) ao analisar o documento do Manuscrito de um programa de partido político:⁶¹

Eis Anísio em sua mesa de trabalho, [...]. Redige o programa do Partido Autonomista do Distrito Federal. Estamos no mês de fevereiro de 1935. Na introdução desse programa aponta a necessidade de o Estado assumir o papel regulador da distribuição de bens, denuncia o fracasso da fórmula personalista das organizações partidárias nacionais. [...]. Dispara críticas: às organizações políticas liberais, que não percebiam a necessidade de homogeneidade e coesão, aos extremistas de esquerda e aos extremistas de direita que, no seio das suas organizações, tornavam-se pequenos sacerdotes ativos e operantes dos ideais e das soluções do seu partido, todas essas atitudes contrárias à formação de uma mentalidade aberta. Propõe um partido para o qual a primeira necessidade é a difusão da cultura e do esclarecimento público dos problemas brasileiros e de suas possíveis soluções.

[...] O que este partido procuraria garantir era um padrão mínimo de educação e de informação, a defesa e manutenção da saúde e os direitos sociais elementares da honra, como o da subsistência, trabalho e conforto relativo. (NUNES, 2001, p.8).

A respeito do envolvimento de Anísio com a criação do novo partido, abarcando a posição de Nunes (2001), mas adicionando outras características, Mendonça (1997) acrescenta que,

Para Anísio, definitivamente, a direção da sociedade implicaria a educação das massas e a formação da opinião pública, de modo a obter uma certa “homogeneidade e coesão”, que só podem existir quando “existem uma compreensão comum e um pensamento comum a respeito do homem, do caráter de sua vida econômica, financeira e política, e dos seus problemas de ordem geral” (AT [Teixeira, A ?], pi 31/350000/6, p. 6). Esta homogeneidade e coesão seriam necessárias para superar a inevitável resistência e acolher as soluções científicas. É por essa razão que, na fundamentação da proposta de criação do Partido Socialista, Anísio afirmava que: (...) a primeira necessidade de um partido que se propõe a incorporar à política nacional todas as conquistas modernas da técnica e da ciência é a de difundir, por todos os modos e meios, a cultura correspondente a esses últimos progressos humanos. A esse plano, diretamente desenvolvido e promovido pelo partido, para a formação, o esclarecimento e a mobilização do pensamento moderno e científico, se seguirá o plano de racionalização das atividades públicas e privadas, não imposto, mas progressivamente desenvolvido por meio da persuasão a que levariam os inquéritos, investigações e julgamento dos competentes. (AT [Teixeira, A. ?], pi 31/350000/6, p. 9)⁶². (MENDONÇA, 1997, p.160-161)

⁶¹ Manuscrito de um programa de partido político. Arquivo Anísio Teixeira, série Produção Intelectual, AT [Teixeira, A] pi 37/46.00.00, CPDOC/FGV.

⁶² “Há fortes indícios de que Anísio, juntamente com seu amigo e colaborador Hermes Lima, teria se envolvido com a organização de um partido, possivelmente uma dissensão do Partido Automista, que iria, entre outras coisas, respaldar a candidatura de Pedro Ernesto à Presidência da República após a promulgação da Constituição de 1934. Esta versão foi confirmada em recente entrevista concedida pelo professor Darcy Ribeiro. O documento em questão, que consta no Arquivo de Anísio do CPDOC como de autoria duvidosa, pode, a nosso ver, ser considerado como de sua autoria, com uma certa margem de segurança, não só porque se trata da própria letra do educador (além de estar redigido em papel timbrado do Departamento de Educação do DF), mas pela semelhança de idéias com outro texto manuscrito da mesma época que também utilizamos na nossa pesquisa”. (MENDONÇA, 1977, p.170)

Embora seu encontro com Dewey tenha oportunizado autonomia intelectual para avaliar a realidade brasileira e atualizá-la com o mundo moderno, Nunes (2000a) reconhece que o pensamento de Dewey constituiu um foco cognoscitivo para Anísio Teixeira, mediante o qual ele construiu uma síntese própria. A chave para essa construção foi, justamente, a categoria de *reconstrução*. Por meio dela, Anísio reintegrou o velho pensamento da escolástica, e a culpa por seu abandono, ao novo pensamento, capaz de distinguir, selecionar, e priorizar elementos fundamentais do momento histórico vivido⁶³. (Cf. NUNES, 2000^a, p. 158-160).

Nesse sentido, Geribello (1977) considera que ao conceituar a educação, Dewey afirmou ser ela “o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências”. (GERIBELLO, 1977, p. 135). Através desta perspectiva, Anísio construiu sua teoria da educação. O que o fascinava, era a recuperação, feita por Dewey, do sentido humano da filosofia e o seu papel, não só de clarear as ideias dos homens, mas também de ajudá-los a tomar posições dentro dos conflitos e embates sociais e morais, de modo a respeitar suas aspirações.

Neste viés filosófico, a educação destina-se tanto a consertar quanto a mudar. A educação, pela qual a luta valeria a pena, é a aquela que liberta, ocorrendo num movimento progressivo que apenas o regime democrático é capaz de realizar. A relação entre teoria e prática é, para ele, um problema que não tem solução teórica, nem tampouco empírica. Não se resolve na sobrepujança do plano teórico sobre o prático ou vice-versa. Ela se dá na história. Somente no processo histórico, *conceito* (teoria) e *realidade em movimento* (prática) se unificam.

Anísio acreditava na educação porque acreditava no homem, nas suas possibilidades de mudar, de reconstruir, de refazer e de pensar. De fato, como nos recorda Lovisolo (1989), com a formação jesuíta, ele não podia estar alheio a confiança ou desconfianças na natureza humana, nas formulações sobre o social e, especialmente sobre a educação. Por este motivo, compreendia que a educação deveria ser uma experiência cultural acessível a todos, dado à índole fundamental da democracia. (Cf. LIMA, 1960, p.136).

A característica marcante na filosofia deweyana é o reconhecimento de que os valores fundamentais de concepção de homem, de sociedade, de educação, não são dados *a priori*, mas buscados no mundo em permanente mudança. Em decorrência disso, os

⁶³ Reflexões sobre a influência do pragmatismo e do liberalismo de Dewey no pensamento e na atuação política de Anísio Teixeira podem ser encontradas em Souza (2005) e no recente trabalho de Santos (2016).

princípios educativos não podem ser estabelecidos de maneira definitiva, fixa e categórica, uma vez que a realidade é algo em permanente transformação.

Os estudos de John Dewey (1970) evidenciaram as contradições da democracia americana, sobretudo nos momentos de crise econômica. Ao estimular um desenvolvimento econômico acelerado, a democracia dos Estados Unidos revelava uma conotação antissocial, pois privilegiava uma minoria da sociedade. Desta forma, a democracia não se estendia a todos, deixando a maioria da população excluída do processo de participação democrática.

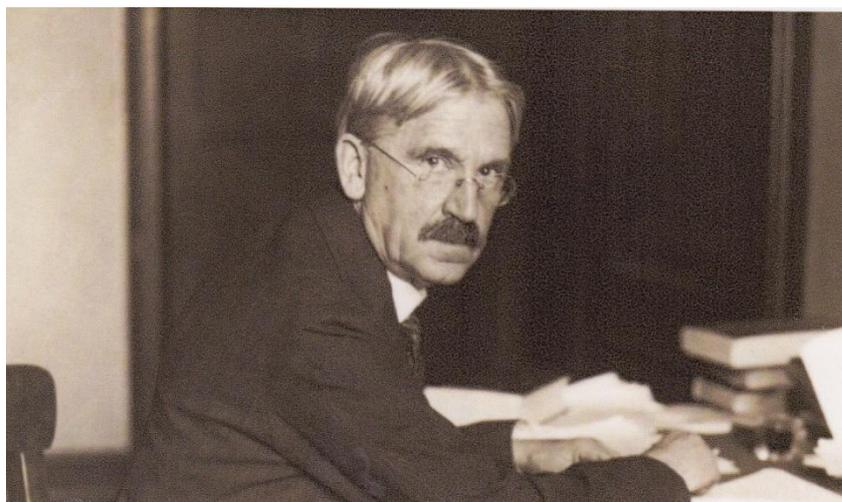
Deste ponto de vista, Dewey avaliava que seria mais pertinente falar-se em *democracia dos fazendeiros, democracia dos industriais ou democracia das grandes corporações*, pois não haver uma extensão universal e de fato, a todos. Com base nesta constatação, o pensador aponta as fragilidades da democracia norte-americana, expostas, como dito acima, sobretudo nos momentos de crise econômica.

Conquanto a classe possuidora esteja relativamente mais segura, os seus membros estão profundamente perturbados pelas repetidas depressões cíclicas. O surto na vida política de movimentos populistas, de negociantes de praça e pequenos comerciantes, acompanha as depressões das partes mais diretamente afetadas – agricultores, trabalhadores das fábricas, etc., que não se unem politicamente devido a divergências de interesses imediatos. Mas seria inépcia supor que a classe rica, a classe dos empregadores e dos investidores, não esteja suficientemente insegura para começar a se mover para a ação política, a fim de fortalecer o seu domínio sobre órgãos de ação política. Na medida em que falham em encontrar remédio fundamental para a situação, crescem as atividades da classe econômica favorecida. Quando surgem desordens em qualquer escala considerável, a adesão da classe média ao lado da “lei e da ordem” está ganha. O desejo de segurança dos dois grupos de *status* econômicos tão diferentes une-os ironicamente, para aumentar a tendência a abandonar as formas democráticas de ação. (DEWEY, 1970, p. 151-152).

Por outro lado, o pensamento de Dewey tem clareza de que o modo de organização econômica e social do capital não é estático nem linear. Em decorrência disso, as transformações que ocorriam nas relações de produção, reprodução e troca na sociedade norte-americana, também impulsionavam as transformações na organização escolar, em seus aspectos físicos e pedagógicos.

O ideário liberal de que a razão e a competência do ser humano edificam a sua história, seus projetos, sua autonomia e sua liberdade é vastamente criticada por Dewey (1970). Ele adverte que a estratificação social instituída na disparidade econômica, impedia ou reduzia a participação democrática de todas as classes na vida social. Além disso, tornava “natural” a pobreza e a miséria como decorrentes de uma *seleção natural*.

Figura 7 - John Dewey; Chicago [1930]



FONTE: Demonstre, 2016

Diante do inconformismo com a realidade, Dewey entende que a educação é capaz de minimizar as contradições existentes. Para que isso ocorra, ela deveria ser planejada como instrumento crítico de mediação entre as relações automáticas de produção e reprodução do capital, e a formação humana de uma sociedade democrática, com vistas à democratização de seu progresso material e social. (Cf. GALIANI, 2014).

Ainda de acordo com Galiani (2014), o contexto histórico no qual Dewey elaborou suas propostas político-pedagógicas, o levou a considerar que o desenvolvimento da indústria traria, também, o desenvolvimento social. Por este motivo o filósofo entendia que apenas a promoção intelectual e moral, propiciadas pela escola, seriam capazes de oportunizar instrumentos necessários para a maioria trabalhadora viver num mundo sustentado pelas leis da livre concorrência.

Provavelmente, Dewey não analisou com ingenuidade o progresso da sociedade que se industrializava, pois adverte que a educação universal é elemento indispensável para formar cidadãos capazes de lutar com a nova realidade emergente. Desta forma, o modelo educacional da escola comum se tornaria um instrumento de equalização das oportunidades no interior da estrutura social, assentada sob o sistema capitalista. Assim, se por um lado Dewey (1959) compreende que a educação tende a reproduzir injustiças, por outro aponta para a transformação através da escola, desde que esta possua uma função equalizadora de oportunidades. Mesmo reconhecendo a dificuldade da sociedade em tornar-se aberta e produzir a democracia, enfatiza:

É indubitável que uma sociedade para a qual seria fatal a estratificação em classes separadas deve procurar fazer com que as oportunidades intelectuais sejam acessíveis a todos os indivíduos com iguais facilidades para os mesmos. [...] Uma sociedade móvel, cheia de canais distribuidores de mudanças ocorridas em qualquer parte, deve tratar de fazer com que seus membros sejam educados de modo a possuírem iniciativa individual e adaptabilidade. [...] a presente organização industrial da sociedade e, como toda sociedade que haja existido, cheia de iniquidades. É objetivo da educação progressista contribuir para abolir os privilégios indevidos e as injustas privações, e não para perpetuá-los. (DEWEY, 1959, p.94-96).

O empenho de Dewey para oferecer vida à sua filosofia nas escolas, foi seguido de contestações. Conforme lembra Westbrook (2010), essa questão permanece cercada de controvérsias, sendo referenciada nas discussões acerca das falhas do sistema escolar norte-americano. Mas, segundo Westbrook, tanto seus detratores quanto seus seguidores estariam lendo o filósofo de forma equivocada, “superestimando sua influência e subestimando os ideais democráticos que animam sua pedagogia” (WESTBROOK, 2010, p. 13).

Em outro viés, Marcus Vinicius da Cunha (2001) assegura que John Dewey escreveu e publicou suas obras considerando as perspectivas abertas pela Revolução Russa⁶⁴. Além disso, dentre as influências que marcaram seu pensamento há que se destacar a política do *New Deal*, nos anos de 1930, nascida como estratégia de reorganização da vida econômica dos Estados Unidos. Aquela política ofereceu financiamento às empresas e programas sociais de combate à miséria e ao desemprego. Foi nesse ambiente que Dewey posicionou-se em favor de uma nova ordem social, de uma sociedade democrática e de uma escola sintonizada com o movimento incessante do mundo.

No caso do Brasil, o período entre as décadas de 1930 e 1950 foi visivelmente assinalado pelo espírito de modernização. O moderno se tornou sinônimo de transformação, de mudança urgente, e única estratégia para colocar o país em condição de igualdade com as nações mais prósperas do mundo ocidental.

Neste contexto, a noção de “mundo em movimento” era essencial para Anísio Teixeira, como o foi para Dewey. A medida em que se alargam os problemas comuns, mais vivamente é sentida a falta de uma filosofia que ofereça um programa de ação e de conduta, ou seja: uma interpretação harmoniosa da vida e das suas perplexidades.

⁶⁴ De acordo com a definição apresentada pelo CPDOC - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, órgão da Fundação Getúlio Vargas, “[...] a Revolução Russa (1917) foi um dos mais importantes acontecimentos do século XX. A insurreição popular liderada pelo partido de Lenin e Trotski inaugurou uma longa série movimentos socialistas que transformaram a fisionomia de grande parte do mundo. Para as principais potências ocidentais, a nova ordem socialista representava uma séria ameaça aos princípios básicos da sociedade liberal capitalista. Para os líderes operários, ela significou a possibilidade de uma sociedade fundada em novas bases, em que o trabalho predominaria sobre o capital.” (Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/glossario/revolucao_russa> Acesso em 11 set. 2016).

Soares (2003, a) trata dessa questão, afirmando que se realidade em movimento e conceito de realidade são logicamente diferentes, ambos também constituem uma unidade inseparável no processo histórico. São dois momentos imprescindíveis à compreensão da realidade: o de distinção e o de unificação. A não distinção entre conceito e realidade leva ao idealismo, como mostra Marx ao criticar a perspectiva teórica de Hegel, dizendo que a realidade não começa a existir depois que é explicada (Marx, 1977: 218). A relação entre teoria e prática, para ele, não se resolve ao sobrepor o plano teórico sobre o plano prático ou vice-versa. Ela se dá na história. Somente no processo histórico, conceito (teoria) e realidade em movimento (prática) se unificam. (SOARES, 2003, a).

Conforme observa o próprio Anísio,

Nos dias de hoje, quando a ciência vai refazendo o mundo e a onda da transformação alcança as peças mais delicadas da existência humana, só quem vive à margem da vida, sem interesses e sem paixões, sem amores e sem ódios, pode julgar que dispensa uma filosofia. (Teixeira, 1978, p. 146).

Para Anísio Teixeira, estava aqui a grande intimidade entre a filosofia e a educação. Para ele, tudo no indivíduo é social: a sua ação, o seu pensamento. Assim, não existiria “sociedade”, mas *um processo de sociedade*. Não existe “educação”, mas *um processo de educação*.

[...] a educação formal é parte do contexto cultural da sociedade, atuando como expressão de sua continuidade e desenvolvimento. Quando a sociedade, sempre de algum modo em mudança, ou evolução, sofre uma intensificação ou aceleração desse processo, o fator de educação, refletindo a mudança, atua como força de resistência ou de renovação, concorrendo para dificultar ou facilitar o processo de readaptação social inerente à função característica da educação dentro do processo cultural. (TEIXEIRA, 1969).

Se educação é o processo pelo qual se forma a essência humana para com a natureza e os homens, a filosofia torna-se a teoria geral da educação. Desta forma, a existência humana é uma experiência aberta. Por este motivo, a Filosofia da educação converte-se no estudo dos problemas que se referem à formação dos melhores hábitos mentais e morais, em relação às dificuldades na vida social contemporânea. De forma diferente, a direção do processo educativo se tornaria impossível, uma vez que não se pode desconsiderar a mobilidade, a transformação e o eterno *vir a ser* da natureza evolucionar do mundo em que convivemos.

2.1.2 A questão da função social da escola pública e do papel do Estado na educação

Outro aspecto fundamental na confluência de forças que promoveram a elaboração do I Plano Nacional de Educação, foi a própria tessitura histórica dos debates em torno da função social da escola pública e do papel do Estado na educação.

Observe-se que foi sob Pedro I, em 1827, que a criação de escolas de primeiras letras tornou-se obrigatória em todas as localidades “mais populosas” do Brasil. Datada de 15 de outubro de 1827, dentre outras disposições, a Lei propunha:

D. Pedro I, por Graça de Deus e unânime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil: Fazemos saber a todos os nossos súditos que a Assembleia Geral decretou e nós queremos a lei seguinte: Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias. [...] Art. 4º As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se. [...] Art. 5º Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais. [...] Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. [sic] [...] (BRASIL, 1827).

De forma oponente, com a Abolição da Escravatura em 1888, e com a República em 1889, o país entrou num período de mudanças sociais que a escola precisava acompanhar.

Com a constituição da República, a educação escolar no Brasil tornou-se administrativamente controlada por “sistemas educacionais”. A administração educacional obedecia à divisão e à limitação de poderes estabelecidos na Carta Constitucional. O órgão federal de administração educacional, criado pelo governo provisório da República, era o Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos. O Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos foi criado pelo decreto 346 de 19/04/1890 e organizado pelo decreto 337 A de 05/05/1890. O primeiro titular do novo ministério foi Benjamin Constant. Sobre a sua criação, comenta Azevedo (1944):

A 19 de abril de 1890 foi, de fato, criado pelo governo da República o esdrúxulo Ministério da Instrução... que além de trazer um vício original de organização, abrangendo, na mesma pasta, um corpo de serviços públicos, tão diferentes e tão disparatados, parecia ser ‘um puro expediente político’, utilizado para desviar delicadamente da pasta da guerra, no governo provisório, o grande professor da Escola Militar e a personalidade de maior influência junto as gerações mais jovens de oficiais do Exército (AZEVEDO, 1944, 614-615)

Conforme histórico publicado no portal do Ministério da Educação, o MEC tal como o conhecemos hoje tem início com a Revolução de 1930, quando foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, no governo Vargas. Ao mesmo tempo, articula-se, de forma visceral, ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932:

Em 1932, um grupo de intelectuais, preocupados em elaborar um programa de política educacional amplo e integrado, lançou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros conceituados educadores, como Anísio Teixeira. O manifesto propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e definisse a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Nessa época, a igreja dividia com o Estado a área da educação. Em 1934, com a nova Constituição Federal, a educação passou a ser vista como um direito de todos, a ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. De 1934 a 1945, o então ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema Filho, promoveu uma gestão marcada pela reforma dos ensinos secundário e universitário. Naquela época, o Brasil já implantava as bases da educação nacional. A sigla MEC surgiu em 1953, quando a Saúde ganhou autonomia e surgiu o Ministério da Educação e Cultura. (BRASIL, 2016).

José Luís Sanfelice (2007) observa que em virtude da atenção atribuída à educação pública pelos Pioneiros em 1932 e dos interesses antagônicos entre as classes sociais, o Estado ampliou a sua intervenção na educação e na importância dada ao seu planejamento. Neste, em particular, foram fundamentais: a Reforma Francisco Campos, dos anos 1930; as Leis Orgânicas dos Estados e municípios na década de 1940; a Constituição dos Estados Unidos do Brasil promulgada em 18 de setembro de 1946 e a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Naquele cenário, em nome de todos os segmentos sociais, as elites decadentes ou ascendentes discutiram a educação, entendendo que “[...] o que lhes parecia bom para os seus próprios interesses deveria ser bom também para cada cidadão”. (SANFELICE, 2007, p.544).

O escolanovismo emerge na Europa ainda no fim do século XIX e se desdobra para outras partes do mundo, ganhando força na primeira metade do século XX. Nesse período, o mundo passava por ampla expansão urbana e crescimento industrial, No Brasil, essa corrente chega pelas ideias de Rui Barbosa e exerce grande influência nas mudanças implementadas no âmbito do ensino, em afinidade com as transformações sociais, econômicas e políticas do momento. Desse modo, constitui-se em um movimento de intelectuais brasileiros que defendiam a educação como estratégia de desenvolvimento do país.

Sobre a historicidade da Escola Nova, Anísio Teixeira (1969) pondera que até a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a sociedade brasileira, ainda que não mais escravocrata, conservava-se economicamente colonial, exportando matéria-prima e produtos agrícolas, comprando produtos manufaturados de consumo, e tendo o comércio dominado por firmas estrangeiras. Ao mesmo tempo, a elite latifundiária, repartia suas atividades entre o governo e as viagens de lazer, na Europa. Finalizada a grande guerra, as mudanças políticas e econômicas que ocorreram no mundo, fizeram germinar no Brasil uma reorientação dos processos educacionais no sentido da chamada Escola Nova. As ideias pedagógicas do novo modelo educacional teriam a função de refletir os problemas educacionais para soluções de sentido diverso.

Contudo, isto não se dá. O processo de urbanização e, em sua decorrência, a industrialização que deveria impulsionar a constituição de uma classe média, é absorvido pelo modelo de industrialização capitaneado pela elite latifundiária. Esta elite toma em seu poder o prestígio social e econômico, com seus métodos de concessão e monopólio. A velha estrutura social renasce vigorosa. Assim como o latifúndio foi o modelo para a industrialização, a educação de elite é o molde para a ascensão social, sem que fosse capaz de quebrar a estrutura da sociedade.

Neste cenário, a função social da escola era conservar a educação clássica e recusar a sua transformação em educação de base científica e tecnológica. Com a dualidade dos sistemas educacionais, poucas oportunidades eram oferecidas para uma ascensão social de fato, mantendo os privilégios existentes. (Cf. TEIXEIRA, 1969). No quadro aberto pela Revolução de 1930, duas tendências de reorientação dos processos educacionais se embateram: uma, que propunha o alargamento do sistema educacional existente e outra, representada pelos pioneiros da escola nova. Foi, pois, sob este pano de fundo que a V Conferência Nacional de Educação, CONAE – promovida pela Associação Brasileira de Educação, ABE, na cidade de Niterói em dezembro de 1932– marcou o início da história do planejamento educacional no Brasil.

Como atesta Azevedo (1944), na V CONAE, além da publicação do Manifesto dos Pioneiros, foram aprovados mais dois documentos: o anteprojeto de capítulo da Constituição de 1934, *da Educação Nacional* e o esboço de um plano nacional de educação⁶⁵. Para Fernando de Azevedo, o objetivo daquela conferência era a apreciação de

⁶⁵ Por outro lado, Baía Horta (1982) adverte que uma leitura atenta do Manifesto de 1932 permite compreender que o plano de reconstrução educacional é um plano de organização e de administração do sistema educacional

uma política escolar e de um plano de educação nacional para o anteprojeto da constituição. As posições políticas dos renovadores foram incorporadas no texto constitucional de 1934.

Segundo os signatários do Manifesto, a elaboração de um plano educacional teria por finalidade a organização e a administração do sistema educacional. De acordo com a proposta dos Pioneiros, “na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobrepõe em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional” (AZEVEDO, 2010, p. 33).

Discorrendo sobre o tema, Saviani (2007), afirma que o movimento de renovação educacional foi marcado pela a fundação da Associação Brasileira de Educação, a ABE, em 1924. A partir de 1927, a ABE organizou, anualmente, as Conferências Nacionais de Educação. Por ocasião da IV Conferência (20/12/1931), Getúlio Vargas, do mesmo modo que Francisco Campos, discursou e solicitou aos presentes que colaborassem na definição da política educacional do novo governo.

Discorrendo acerca dos discursos do Presidente Getúlio Vargas e do Ministro da Educação, Francisco Campos, na IV Conferência nacional de Educação, Cunha (2003) considera que

[...] o Governo vem à assembleia de educadores participar –lhe que não tem uma política educacional. Isto é muito importante: vem comunicar que não tem uma política educacional ainda, e pede à assembleia de educadores que lhe traze, que aponte a política educacional que ele pretende executar.

[...] o Governo da, pela palavra do Sr., Ministro da Educação e pela palavra do Sr, Chefe do Governo Provisório, vem declarar aos educadores do Brasil, reunidos em assembleia- delegados de governos e delegados de associações-, que o Governo da Revolução ainda não tem uma política educacional, pedindo, para essa política, que está disposto a realizar, as bases, o sentido pedagógico da Revolução, e promete seguir o rumo traçado por esta Assembleia. (CUNHA, 2003, p.39-40)

Contudo, de acordo com Romanelli (1999) as lutas e as disputas em torno do ensino leigo e da escola pública ganharam efervescências e não se oportunizou atender o pedido do Governo. Da mesma forma, também não havia uma agenda objetiva do que pretendia a movimentação nascida da ABE. Assim, seus líderes resolveram definir seus princípios e torná-los públicos em um documento endereçado ao “Ao Povo e ao Governo”. Surge, desta forma, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*.

É sabido que o Manifesto contou com a participação de vinte e seis signatários. Entre eles, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço filho, Roquete Filho, Delgado de

brasileiro, a partir de alguns princípios “pedagógico-administrativos” e não um plano nacional de educação com objetivos, metas e recursos claramente estabelecidos.

Carvalho, Hermes de Lima, Cecília Meireles, Paschoal Lemme e Nóbrega da Cunha. O maior número eram educadores, num total de pelo menos dezessete com dedicação total ao ensino, os demais eram advogados, médicos, jornalistas, escritores e políticos.

Segundo Florestan Fernandes, “no Manifesto dos pioneiros da Educação Nova o referencial implícito foi a França. Os Estados Unidos fascinavam alguns educadores, em especial Anísio Teixeira. Mas o ‘modelo’ tinha de ser a França, que havia realizado a reforma do ensino mais ampla, até então, e possuía uma história mais conhecida. O lado negativo da orientação adotada consiste em que ela pressupões um contexto histórico, cultural e institucional típico de uma nação capitalista avançada. O lado positivo transparece na qualidade, consistência e exequibilidade de alvos centrais de mudança institucional (ao caso, com referência ao sistema nacional de educação escolarizada). (FERNANDES, 1995, p.179).

Proporcionando uma visão numa perspectiva mais ampla, no prefácio de sua obra *A revolução e a Educação*, Nobrega da Cunha (2003) destaca a correspondência de Fernando de Azevedo a ele endereçada:

São Paulo, 24 de dezembro de 1931.

Meu caro Nobrega da Cunha.

[...] poderia eu, de fato, aspirar a uma honra maior do que essa de merecer a confiança de um grupo obstinadamente idealista de professores e educadores de prestígio que, indo buscar o seu “líder” no retiro de São Pulo, o chamam de novo à direção suprema dessa corrente avançada e lhe delegam poderes para os representar perante a imprensa, o governo e o povo, incumbindo-o dessa maneira, o sentido fundamental da nova política brasileira de educação?

Os meus companheiros de ideais e de trabalho sabem que- embora ausente do centro de onde esse movimento se irradiou para o país- eu tenho vivido no meio deles com toda a força de meu pensamento e de minha solidariedade. Daí a confiança com que acabam de distinguir-me e a que procurarei corresponder, no desempenho dessa grave incumbência de redigir o manifesto. [...] Ele refletirá o pensamento de todos nós e, ainda que redigido por uma só mão, é e deverá ser obra de todos que tiveram a iniciativa e a responsabilidade desse movimento ou nos honraram com a sua adesão com a sua adesão e colaboração efetiva na grande campanha que de desenvolveu, daí por diante, sem pausa e se desfalecimentos.

[...]. Com um grande abraço, seu de sempre, Fernando de Azevedo. (Cunha, Nobrega da, 2003)

Estudiosos da história da educação pública no Brasil reunidos na publicação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (2015),⁶⁶ convergem para a ideia do vigor do Manifesto. “É pena porque nem tudo o que seus autores defenderam se realizou”[,,] “E é

⁶⁶ Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 96, n. esp. – O manifesto educador: os pioneiros 80 anos depois (*online* Brasília, DF: O Instituto, 2015).

ótimo, porque entre todas as bandeiras defendidas, o seu mais estrelado é o da defesa de uma escola única, pública, gratuita, obrigatória e, laica, para que todos os brasileiros, sem distinção, tenham acesso a uma educação de qualidade” .(JANINE 2015, p.12). “Manter viva a memória dos signatários daquele documento histórico, promove debates e reflexões sobre sua atualidade no contexto das políticas de educação do Brasil”. Também permite "refletir a relevância histórica do Manifesto e seu lugar na evolução educacional do País” (CUNHA, 2015, p.19).

Do mesmo ponto de vista da autora acima, Lemme (2015) se ocupa com uma análise de dez características fundamentais do documento. Dentre essas salienta-se três que materializavam, por meio da escrita, o sentido do direito à educação.

A educação deve ser um direito de todos, de acordo com suas necessidades, aptidões e aspirações, dentro do princípio democrático da igualdade de oportunidades para todos. Por isso mesmo, deve caber ao Estado, como representante de todos os cidadãos, assegurar esse direito, tornando-se assim a educação uma função essencialmente pública. Para assegurar esse direito democrático a escola deve ser única, obrigatória, pelo menos até um certo nível e limite de idade, gratuita, leiga, e funcionar em regime de igualdade para os dois sexos. (LEMME, 2015, p. 172)

Como consequência da luta em defesa do direito à educação, surge a necessidade de escola para todos - comum e única. Logo, chega-se ao princípio da escola para todos, "escola comum ou única", além disso, a gratuidade e a obrigatoriedade são entendidas com tarefas de responsabilidade do Estado.

Figura 8 - Francisco Venâncio Filho, Anísio Teixeira e Francisco Campos e outros em reunião da ABE [1931]



FONTE: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, 2016.

Dada a importância que a educação pública assume no documento, o Estado é nele entendido como representante da vontade da maioria e acima dos interesses de classes. Logo, era ele o grande educador. Ao mesmo tempo, o *Manifesto* também mantinha a ideia de descentralização. Todavia, ponderava-se que a doutrina descentralizadora não impediria a organização da educação unitária sobre a base e os princípios do Estado no cuidado com a unidade nacional. Neste cenário, para assegurar um direito democrático, a escola deveria ser gratuita e obrigatória até os 18 anos; e leiga, sem nenhuma interferência ou privilégio de qualquer religião. (Cf. MACHADO, 2009, p. 110).

Segundo Líbia Xavier, o *Manifesto dos Pioneiros* “interferiu na periodização de nossa história educacional, estabelecendo novos marcos e fornecendo novas valorações a determinados princípios e ideias, e a certas realizações no campo educacional”. (XAVIER, 2002, p.71). Para a pesquisadora, o objetivo do *Manifesto* era gerar repercussão e causar impacto ao lançar ideias novas e clarear posições políticas. Desta maneira, a circulação das ideias dos revolucionários de 1930, estimulava o debate educacional e introduzira um novo temário, ao partir em defesa da escola pública, obrigatória, gratuita e leiga. Sua proposta era,

assim, *a reconstrução educacional e seu objetivo a constituição de uma escola democrática que funcionasse como centro irradiador de uma nova forma de organizar a sociedade.*

Soares (2003, b) discorre sobre a contribuição histórica e política das ideias difundidas pelos intelectuais em favor da Escola Nova. Para a pesquisadora, a Escola Nova, apresentada também como “Escola Única”, é um tema, que atualmente, oferece referência fundamental para suas pesquisas sobre a concepção gramsciana da escola unitária. Cabe ainda mencionar que a referida pesquisadora defende que aquele movimento intelectual, tornou-se “referência fundamental para analisar políticas educacionais, que aprofundam uma organização dualista da escola”, no Brasil e no exterior. ” (SOARES, 2003b, p.63).

As pesquisas de Soares a permitem afirmar que o problema da polaridade de posições a respeito da Escola Nova, deveu-se, em grande parte, às sucessivas publicações do texto “não didático” de Saviani (1985)⁶⁷. Para a pesquisadora embora Clarice Nunes (1997); Zaia Brandão e Ana Mendonça (1997, p. 187) tenham assegurado que a avaliação negativa da Escola Nova, produzida por Saviani e seus seguidores, têm inspiração nas concepções gramsciana, esse argumento é infundado. O problema da interpretação maniqueísta do programa da Escola Nova e da atuação de seus defensores, como algo reacionário, tecnicista e que deve ser rejeitado em bloco, foi tese jacobino-bonapartista⁶⁸ que resultou o abandono da leitura dos nossos liberais.

Foi da tese jacobino-bonapartista que resultou o abandono da leitura dos nossos liberais, questão que preocupa Ana Mendonça e Zaia Brandão, ao perguntarem por que não lemos Anísio Teixeira, ou por Lovisolo quando fala de Anísio Teixeira como uma tradição esquecida. (...) . Por isso, considero fundamental mostrar que é muito importante à produção do conhecimento ter sempre presente os vínculos entre Filosofia e História, não permitindo que esta última seja tomada apenas como um “pano de fundo” de explicações “ad hoc”, mas que seja considerada constitutiva da própria apreensão do real, como movimento, “in fieri”. (SOARES, 2003b, p.97)

Se a proposta se “o entusiasmo pela educação ou otimismo pedagógico da Escola Nova” é conservador da ordem social dominante, ao propor a reorganização da escola, mediante mecanismos de seleção e da dualidade escolar que expressam a divisão entre governantes e governados, ele não é *monoliticamente conservador*. O programa da Escola

⁶⁷ Cf. Saviani (1985).

⁶⁸ Para definir o que chamou de modelo jacobino-bonapartista Soares discute a análise feita por Saviani (1995) da transposição, para a realidade brasileira, do modelo revolucionário francês, iniciado em 1879. Na explicação de Saviani, a partir de 1930, o “entusiasmo” (representa a luta contra o analfabetismo) é suplantado pelo “otimismo” (trouxe a preocupação com a qualidade do ensino), com o advento da escola nova, que desmobiliza as forças populares e se constitui em “instrumento de hegemonia da classe dominante”. Entretanto, de acordo com Soares, o movimento francês se encerra em 1852, com o golpe de Napoleão Bonaparte, não alcançando os acontecimentos posteriores à Comuna de Paris (1870), de feito mais democrático.

Nova é também uma ruptura com um tipo de organização escolar que desconhecia exigências culturais e políticas nascidas no movimento dos trabalhadores, para favorecer uma escola voltada aos interesses urbanos e industriais, democrática, *única*, como os próprios pioneiros disseram. É, portanto, um programa contraditório. (Cf. SOARES 2013, p. 101).

Como resultado dos ideais defendidos pelos pioneiros da educação, o texto da Constituição de 1934 acrescentou um título não contemplado pelos textos constitucionais de 1824 e 1891. O título V: *Da família, educação e da cultura*. Neste, a educação é reconhecida como direito e recebe um capítulo específico. Este capítulo estabeleceu não só a competência da União em fixar um plano nacional de educação, mas as normas para a sua elaboração. Dentro do quinto título, em seus artigos 149 e 150, a carta constitucional da República dos Estados Unidos do Brasil promulgava:

Art. 149. [...] A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família, pelos poderes públicos, e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País de modo que possibilite eficientes fatores de vida moral e econômica da nação, e desenvolva no espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. Art. 150. [...] Compete à União [...] fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; coordenar e fiscalizar sua execução, em todo o país. [...] (BRASIL, 1934).

A questão do financiamento educacional é outro aspecto significativo introduzido já pela constituinte em 1934. Citando a discussão travada, Rocha (2001), observa que “o debate constituinte tratará tanto de índices orçamentários da união, estados e municípios, referidos à educação, como da criação de fundos especiais de educação”. (ROCHA, 2001, p.128). Indo na mesma direção, Fávero (2001) complementa afirmando que a luta pela educação primária gratuita, os embates pelo ensino laico “[...] e, a responsabilização da União em criar e manter a infraestrutura escolar tornam o papel da Assembleia de 1933-1934 e da Constituição[1934] um verdadeiro divisor de águas para a educação nacional”. (FÁVERO, 2001, p. 249).

Com efeito, o texto final da Constituição de 1934, em seus artigos 150 e 151, ainda do título V, define as competências e as normas para elaboração do Plano Nacional de Educação. Ademais, o artigo 152 assentava como atribuição do Conselho Nacional de Educação, o CNE, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo. Além disso, o artigo estabelecia como competência do CNE recomendar ao

Governo as medidas necessárias para melhor solucionar os problemas educativos, bem como a distribuição adequada dos fundos especiais.

Para cumprir com suas atribuições, em 17 de fevereiro de 1937, o Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema (1934-1945), realiza uma inquirição para obter subsídios para elaboração do PNE. Com a colaboração de Lourenço Filho, o ministro apresenta para o plenário do Conselho um questionário com 213 questões, enviado para:

[...] professores, estudantes, jornalistas, escritores, cientistas, sacerdotes, militares, políticos, profissionais das várias categorias convencidas de que a educação é o problema primeiro, essencial e básico da Nação e que, por isto, a queriam orientada no mais seguro sentido e dotada da melhor organização. (BRASIL, 1936).

De posse dos dados obtidos, o CNE elaborou o projeto do Plano e o encaminhou à Presidência da República, em maio de 1937. Bordignon (2011, p.6) e Cury (2015, p. 410) concordam que para o Ministro Gustavo Capanema, desde o período do inquérito o PNE seria um “código de educação” e não apenas um “plano de diretrizes”, como consagrara a Constituição. O artigo 1º do anteprojeto deixava claros os objetivos e o significado dado ao plano: “O Plano Nacional de Educação, código da educação nacional, é um conjunto de princípios e normas adotados por esta lei para servirem de base à organização e funcionamento das instituições educativas, escolares e extra-escolares, mantidas no território nacional pelos poderes públicos ou por particulares”. Bordignon (2011, p.6). Por outro lado, a Associação Brasileira de Educação (ABE), em comunicado distribuído após a promulgação da Constituição de 1934, interpreta o conceito de “plano”, no sentido de diretrizes gerais da educação nacional.

Em maio de 1937, o Conselho Nacional de Educação enviou ao Ministro da Educação e Saúde, na medida da recomendação do questionário, o conjunto de princípios e normas conceituado como o “Plano Nacional de Educação”. Logo após, o Ministro Capanema encaminhou o texto final ao Presidente Getúlio Vargas que, em seguida, o remeteu para a Câmara dos Deputados.

Ora, a suspensão dos trabalhos da Câmara, em 10 de novembro de 1937, por meio do golpe que instituiu o Estado Novo, não permitiu que o Plano fosse aprovado⁶⁹. Schwartzman, Bomeny e Costa (1984), esclarecem que até a redemocratização política em

⁶⁹ Sobre o Golpe de 1937 e suas implicações no I Plano Nacional de Educação, consultar: Baía Horta (1982) e Schwartzman, Bomeny e Costa (1984).

1946, desaparece da legislação qualquer referência à elaboração de planos educacionais⁷⁰. Diante do novo contexto, o Ministro Capanema compreende que um Código da Educação Nacional bastaria para estabelecer os princípios fundamentais e os valores aos quais deveriam reger toda a educação do país.

Com o objetivo de elaborar aquele Código, através do Decreto nº 6788 de 30 de janeiro de 1941, o Presidente Vargas convoca a primeira Conferência Nacional de Educação (CONAE). A Conferência foi alcunhada de primeira porque previa-se conferências anuais ou bienais, uma vez que, no mesmo ano, Getúlio Vargas assumira uma posição *neutra* face à Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Contudo, o acordo assinado entre o Brasil e os Estados Unidos muda a posição de Vargas, uma vez que o governo americano se comprometeu em financiar a construção da primeira siderurgia brasileira em permuta para instalar bases militares no Nordeste. Este processo de negociação se encerra em dezembro de 1941, com a entrada dos Estados Unidos na guerra. Assim, a declaração de guerra à Itália e à Alemanha, em 1942, e o consequente alinhamento do Brasil com os Estados Unidos, impediu que a CONAE trouxesse os efeitos previstos. Em decorrência da participação do Brasil no conflito, nem o Código Nacional de Educação nem as Conferências foram realizadas. (Cf. BORDIGNON, 2011).

A vitória dos países aliados modificou expressivamente o alinhamento político e a estrutura social do mundo. Se, por um lado, a Organização das Nações Unidas (ONU) se estabelecia com o objetivo de estimular a cooperação global, e evitar futuros conflitos, de outro lado a União Soviética e os Estados Unidos emergiam da Segunda Guerra como superpotências antagonistas, disputando o controle da influência econômica e ideológica do globo. Dentro deste quadro, as duas potências aparelharam-se para conflitos setorizados, que se estenderam pelos quarenta e seis anos que durou a “Guerra Fria” (1945-1991).

Com o fim do conflito mundial, em 1945, as pressões sociais no Brasil a favor da redemocratização política, ganham vigor. Em resposta às pressões, Vargas retoma o calendário eleitoral, promove a anistia de presos políticos, a liberdade de organização partidária e convoca uma nova Assembleia Constituinte. Como consequência, além do nascimento de diferentes partidos políticos, o Partido Comunista do Brasil (PCB), ilegalizado em 1935, volta à legalidade. No Brasil, e em todo o mundo, a palavra de ordem dos diversos partidos comunistas era apoiar os governos que combatessem o nazi-fascismo.

⁷⁰ Todavia, é possível reconhecer que a concepção de plano de educação, de influência dos signatários do Manifesto de 1932, toma corpo no texto do I Plano Nacional de Educação, em 1962, sendo colocado em prática nos anos de 1963-1964.

Dentro desse processo, o “Manifesto dos Mineiros”, documento produzido em 1943 pelos setores liberais do Estado de Minas Gerais, marca o início da oposição aberta ao Estado Novo⁷¹. Além disso, o documento elaborado pelos mineiros é absorvido pelo Primeiro Congresso de Escritores, que ocorreu em São Paulo, no ano de 1945. O objetivo dos escritores era lutar pela redemocratização da cultura, possível somente, em um regime político democrático.

No mesmo ano, a ABE retoma sua pauta. Os Fóruns constituídos objetivavam discutir a melhor distribuição dos recursos educacionais; aprovar a lei de diretrizes e bases da educação e o plano nacional de educação para edificar o sistema nacional de ensino. Neste sentido, a ABE realizou, em junho de 1945, o IX Congresso Brasileiro de Educação, conhecido como o “Congresso da Educação Democrática”. A finalidade era “estudar e planejar a educação nacional em todos os graus, segundo diretrizes e em bases democráticas” (ABE, 1946, p.43).

Como vimos no capítulo anterior, no período em que ocorreu o Congresso, Anísio Teixeira estava recolhido em sua vida privada. Por este motivo, não participou dele. No entanto, Arlette Pinto de Oliveira e Silva (2000) afirma que ele enviou um telegrama em apoio à iniciativa dos educadores, sendo ovacionado pelos presentes.

Pouco tempo depois, em 29 de outubro de 1945, Getúlio Vargas foi deposto pelo Alto Comando do Exército. No dia seguinte, acatando as teses da União Democrática Nacional (UDN), que exigia “todo poder ao Judiciário”, o presidente do Supremo Tribunal Federal, José Linhares, assumiu a presidência da República. Sob o impacto do fim do Estado Novo, foram realizadas eleições para a presidência da República e Eurico Gaspar Dutra é eleito com 55% dos votos. Em 31 de janeiro de 1946, Dutra tomou posse e em 2 de fevereiro foi instalada a Assembleia Nacional Constituinte.

De forma intencional, nos primeiros debates acendeu-se um duro ajuizamento do regime anterior. Daquela Constituinte participaram deputados e senadores de diferentes posicionamentos políticos e ideológicos. O Partido Social Democrático (PSD) e a União Democrática Nacional (UDN), ao ocuparem 80% das cadeiras, formaram uma força predominante em torno de um projeto liberal-democrático. Como resultado, surge uma carta constitucional preocupada em delimitar a extensão das ações dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, e evitar mais uma experiência de poder discricionário do Executivo.

⁷¹ Sobre o tema, consultar o verbete correspondente na página do CPDOC da Fundação Getúlio Vargas, disponível em:
<<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/QuedaDeVargas/ManifestoDosMineiros>>
Acesso em 21 jun. 2016.

A *Constituição dos Estados Unidos do Brasil* (1946-1967) foi aprovada no dia 18 de setembro de 1946 e a assembleia Nacional Constituinte se transformou em Congresso ordinário. (FREIRE, 2015).

No primeiro ano do governo Dutra, decorrente de uma conjuntura internacional a favor da cooperação entre países capitalistas e socialistas, a atuação dos comunistas foi tolerada, embora com restrições.

No entanto, com o recrudescimento ideológico dos Estados Unidos, a política externa norte-americana se volta para o combate ao comunismo. As repercussões desse recrudescimento reverberaram em nosso país e, imediatamente, o Partido Comunista do Brasil teve novamente seu registro cassado. Concomitante à cassação do PCB, o Ministério do Trabalho decretou a intervenção em vários sindicatos, fechando a Confederação Geral dos Trabalhadores do Brasil. Além disso, em outubro de 1947, o governo Dutra, rompeu as relações diplomáticas do Brasil com a União Soviética. Em resposta, o PCB lançou um manifesto pregando a derrocada do governo Dutra, avaliado como antidemocrático, de traição nacional e a serviço do imperialismo norte-americano.

Neste contexto, ao procurar romper com a herança do Estado Novo a política educacional atenta-se para três questões assentadas pelos renovadores: a descentralização do sistema nacional de educação; a expansão das oportunidades escolares, sobretudo no ensino secundário e a quebra do dualismo expresso na divisão entre a formação intelectual das elites e o sistema de educação popular. Neste particular, o regime liberal-democrático da Constituição de 1946, conviveu com disputas e confrontos em torno da presença do Estado naquelas tarefas.

Os estudos de Álvaro Senra (2007) apontam que neste período o campo político-pedagógico esteve dividido entre aqueles que vislumbravam a presença estatal apenas suplementando o papel da iniciativa privada na educação, e os que compreendiam esta presença como introdutora de um planejamento favorável às ações educativas inovadoras e de maior alcance social. Os primeiros habitavam a fronteira do campo reservado à Igreja Católica e aos empresários da educação, cada vez mais próximos dos congressos que reuniram seus representantes. Já os segundos, eram especialistas em educação, com experiência acumulada em defesa da educação pública acima dos interesses imediatos. (Cf. SENRA, 2007, p. 175-211).

De acordo com Romanelli (1978), a quarta Constituição Republicana apresenta um espírito liberal e democrático, quanto aos direitos e garantias individuais em seus enunciados. Sobre os princípios liberais da Carta de 1946, Romanelli os considera distintos

da filosofia liberal da livre iniciativa em matéria de educação, inspiradora da política econômica europeia dos séculos XVIII e XIX do *laissez-faire e laissez passer*, e também da ideologia liberal-aristocrática da elite brasileira. Para a autora, os princípios liberais estavam impregnados dos direitos e das garantias advindas das reivindicações sociais, assegurados pela intervenção do Estado. (ROMANELLI, 1978, p. 171).

Com esta característica, apesar de atribuir à União a competência de elaborar planos setoriais e regionais, atribui também àquela esfera administrativa legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Também propôs as condições mínimas para que as diretrizes e bases fossem estipuladas, sagrando todo o direito à educação e à cultura no Capítulo II do Título VI.

Com esta redação, o legislador corrigiu o equívoco de 1934 que dava ao Plano Nacional de Educação um caráter de “lei de diretrizes e bases”. Como consequência, desaparece do texto constitucional de 1946 a ideia de “plano”. Nesta perspectiva de correção de equívocos constitucionais, Anísio Teixeira viria a considerar que:

[...] a sabia distribuição de competências prevista na Constituição, entre a União e os Estados, e a indicação dos recursos mínimos a serem aplicados no desenvolvimento da educação, trouxeram os dois elementos indispensáveis para a correção do erro da constituição de 1891. (TEIXEIRA, 1948).

Em seus artigos 166 e 168, respectivamente, o Capítulo da Educação manteve a organização dos sistemas de ensino, para garantir a educação como direito de todos e o ensino primário obrigatório. Ainda, vinculou a renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento do ensino. Para assegurar o direito à Educação, o artigo 169 estipulava à União um gasto mínimo de 10%. Estados, Distrito Federal e os Municípios, nunca menos de 20% dos impostos. Esse princípio, em relação ao ensino primário, de acordo com o parágrafo único do art. 171, terá sua origem no Fundo Nacional.

A forma como o texto constitucional propunha a organização do sistema educacional— descentralizada administrativa e pedagogicamente, sem que a União se eximisse do seu papel— se aproxima da proposta dos pioneiros para a Carta Constitucional de 1934. A este respeito, Sérgio de Sousa Montalvão (2011) revela que o jurista Pedro Calmon observou que a política educacional da quarta Constituição republicana retomava, em muitos aspectos, a de 1934. De acordo com Calmon, a principal similaridade estava na ampliação das atribuições do governo federal, que deveria acontecer, contudo, sem o sacrifício da iniciativa particular e da competência sistematizadora dos Estados e do Distrito Federal.

Por outro lado, Sanfelice (2007) observa que vários matizes ideológicos e razões diferentes, teceram os conflitos que aparentemente separavam apenas os defensores da escola pública (estatal) dos defensores da escola privada (confessional ou laica). Para o autor, *o conflito, de fato, opunha uma resistência à modernização, pelo menos de alguns elementos e instituições da sociedade brasileira, aos favoráveis e partícipes dela.* (SANFELICE, 2007, p. 544).

Preocupado com o artigo 5º do texto constitucional, que estabelecia as competências da União definindo que era sua competência legislar quanto às “diretrizes e bases da educação nacional”, o então Ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani (1946 -1950), convocou uma comissão de educadores, presidida por Lourenço Filho, para formular a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A Comissão foi instalada no ano de 1947, período em que Anísio Teixeira atuava como Secretário de Educação da Bahia. Em decorrência disso, Clemente Mariani, baiano e parte da rede de sociabilidades de Anísio, optou por não incluí-lo na Comissão. No entanto, instou sua assistência em vários momentos, inclusive convidando-o a tecer comentários sobre o projeto da LDB.

É preciso recordar que antes de assumir o Ministério, Mariani havia convidado Anísio Teixeira para um cargo de Assessoria no Ministério da Educação. Anísio declina do convite e, em correspondência enviada de Paris, em 14 de dezembro de 1946, justifica-se:

[...] nada recebi do Brasil nestes últimos dez anos que me tocasse tanto quanto o seu convite. O meu desejo profundo era o de atendê-lo. [...] Depois de muita reflexão, resolvi-me pela negativa para evitar-lhe possíveis dissabores futuros. Com efeito, embora também apoie a política de entendimento nacional, penso que não devemos dificultá-la, neste momento difícil e talvez perigoso da vida nacional, com a inclusão de nomes que possam tornar mais penoso um certo clima indispensável de conciliação. Ora, julgo o meu nome um destes. [...] cedo ou tarde poderia vir a tornar-se o bode expiatório de algum dos seus movimentos de pânico e fazer assim mal ao seu ministério. (TEIXEIRA, 1946).

Em 1948, foi dada entrada na Câmara Federal o Projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para apreciação e discussão. A leitura de Romanelli (1978) acerca do período, nos mostra que Anísio Teixeira fora astucioso ao recusar o convite do Ministro. Conforme observa a autora, tem início um dos períodos mais copiosos da luta ideológica em torno dos problemas da educação; uma batalha que havia se iniciado no final de década de 1920, como já tivemos a oportunidade de demonstrar. Na condição de um instrumento normativo, a Lei de Diretrizes e Bases era considerada fundamental para a definição de um sistema nacional de educação. Elaborado por três subcomissões, o projeto dispõe uma reforma geral do Ensino Primário, do Ensino Secundário e do Ensino Superior.

A tramitação do projeto da lei na Câmara dos Deputados e depois no Senado Federal, durou treze anos, contados a partir da mensagem presidencial nº. 605 de 29 de outubro de 1948, que apresentava ao Poder Legislativo o seu anteprojeto.⁷² Em território dividido pelas disputas partidárias e as peculiaridades dos parlamentares, os debates foram sustentados, de um lado, pelos renovadores – que auxiliaram com suporte técnico, os ministros Clemente Mariani (1946 -1950) e Clóvis Salgado (1956-1961) –; e, de outro lado, pelos parlamentares influenciados pela resistência do deputado Gustavo Capanema.

De acordo com Sérgio de Sousa Montalvão (2011), a primeira ação de conflito ao projeto da lei, foi representada por um *Parecer* de Gustavo Capanema (PSD-MG), na Comissão Mista de Leis Complementares do Congresso, em julho de 1949.⁷³ No documento, o deputado que havia passado onze anos como titular da Educação e Saúde durante o Estado Novo, atacou o projeto de lei, definindo a proposição da LDB como lei de “traição nacional”. As propostas de reordenamento da educação pública pareciam ameaçar seu legado e levaram-no a colocar barreiras ao andamento do projeto.

Para o ex-ministro, a reforma proposta no Anteprojeto colocava em xeque a posição de destaque obtida pela educação durante a reforma o Estado Nacional, especialmente as leis orgânicas dos primeiros anos da década de 1940. De fato, seu intento era impedir a descentralização do sistema de educação nacional⁷⁴.

Solicitado pelo Ministro da Educação e Saúde a analisar o Parecer apresentado por Capanema, Anísio Teixeira evidencia, de cada capítulo do documento, as intenções políticas do deputado. Dentre vários outros comentários, observa:

Nem um marxista ortodoxo seria menos fulminante. Ora, [...] o Sr, Capanema está a brincar. Este Napoleão de Minas, é um terrível unificador e com quem é impossível qualquer discussão, [...] em sua cabeça os termos ganham elasticidades e retrações incríveis. É uma inteligência borracha e pode-se la discutir com uma borracha? [sic] (TEIXEIRA, 1942).

A petição de Capanema não só implicou na interrupção completa da LDB até 1951, como também a sua tramitação irregular até 1957. Desta data até 1958, quando cumpriu o seu último mandato na Câmara Federal, Capanema foi diversas vezes acusado por

⁷² Projeto de lei e exposição de motivos apresentada por Clemente Mariani, ministro da educação e Saúde, ao presidente Eurico Gaspar Dutra, e emendas elaboradas no Congresso Nacional ao projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fundação Getúlio Vargas/CPDOC: CMa 1 1948.06.05. Serie I legislação.

⁷³ Sobre o *Parecer* apresentado ver: Capanema (1949).

⁷⁴ Observe-se que os dados apresentados por Montalvão (2011) permitem inferir que a intervenção de Capanema coincidiu com a do PSD, partido que presidiu a comissão de Educação e Cultura de 1947 a 1958. A investigação revela também a simpatia dos Udenistas pela aprovação do Projeto da LDB.

parlamentares da União Democrática Nacional (UDN) e do Partido Libertador (PL), de impedir a reforma educacional.

Nas eleições presidenciais de 1950, o presidente Eurico Dutra apoiou o candidato do Partido Social Democrático (PSD) à sua sucessão, o mineiro Cristiano Machado. Os eleitos nesse pleito, porém, foram Getúlio Vargas, para presidente e João Café Filho, para vice-presidente. Em janeiro de 1951, Dutra transmitiu o cargo para Vargas. Possivelmente, com a intenção de amainar a surpresa causada pela predominância conservadora do seu ministério, Getúlio qualificou-o de "ministério da experiência". O gabinete refletia as alianças da campanha eleitoral e um esforço político de conciliação nacional. Contudo, em 1953, os crescentes problemas econômicos, o adensamento das tensões sociais e a oposição constante da UDN e da imprensa geraram uma reforma ministerial.

Na reforma ministerial de 1953, o Ministério da Educação e Saúde foi distendido em duas pastas: o Ministério da Educação e Cultura e o Ministério da Saúde. As mudanças ministeriais deixaram viva a nova estratégia do governo Vargas. O plano econômico enfatizou o combate à inflação e o plano político, conduzido pelo Ministro João Goulart, do Trabalho, Indústria e Comércio, buscou aproximação com a classe trabalhadora. No entanto, no ano anterior à reforma, a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados deliberou por acender o debate do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Convidado a participar, Anísio Teixeira fez uma explanação seguida de um debate sobre o sentido que a nação deveria atribuir à educação.

Estamos, ainda hoje dentro da "revolução brasileira", que se iniciou em 1930. Politicamente, realizamo-la com o voto secreto e livre. Economicamente, estamos procurando realizá-la com a legislação social e projetos econômicos. Resta-nos ainda, entretanto, realizá-la, *educacionalmente*. [...] O instrumento da democracia - nunca será demais insistir - é a educação popular, isto é, a educação de todos para a vida comum e a de alguns - selecionados dentre todos para as funções especializadas da sociedade democrática e progressiva. Esta educação popular, que cumpria organizar, como estrutura fundamental da democracia política e até, ainda mais, da econômica, não foi organizada no período devido e normal. [...] *A lei de diretrizes e bases*, cujo projeto está em estudos, nesta Casa, a ela entregue pelo Executivo em 1948 [...]. Representa uma média entre os que desejariam uma experiência mais radical e corajosa e os superprudentes, temerosos de qualquer liberdade. Aplaudo-a com muitas restrições, mas reconheço que melhorará a situação. (TEIXEIRA, 1969).

Tanto em sua preleção quanto no debate subsequente, Anísio demonstra o seu entendimento de que a questão da formação do homem brasileiro redundava em oportunidades econômicas, políticas e sociais. Econômicas, porque delibera a igualdade de oportunidade para todos e deixa de ser privilégios de alguns. Política, porque capacita ao uso das franquias políticas. É, ainda, uma oportunidade social por criar a única hierarquia que não é injusta: a

do mérito e do valor. Destarte, apenas o aparelhamento educacional habilitaria o brasileiro a receber novas oportunidades e novos direitos, sem ameaças ao próprio equilíbrio social.

2.2. Os conflitos com a Igreja Católica

A partir do estatuto teórico adotado nesta tese, é necessário considerar que a natureza complexa da política educacional e o avanço que significa a fuga de análises binárias, uma das grandes contribuições da Abordagem do Ciclo de Políticas é a de apresentar as políticas educacionais em toda a variedade de contextos pelos quais elas circulam. Isso possibilita percorrer as políticas em seu contexto macro articulando-as às especificidades do nível local na análise de políticas educacionais (Ball; Mainardes, 2011)

No amplo leque de confluências que levaram à formulação do I PNE, destacamos os conflitos com a Igreja Católica, em primeiro lugar, em torno da escola pública. Dentro deste movimento, julgamos por bem salientar que a Igreja se posiciona como *corpo único*, de modo que os bispos e padres que saíram em defesa da escola particular, da “liberdade de ensino” e contra o escolanovismo, o fizeram em conformidade com um discurso proferido pela *instituição* “Igreja Católica”.

Assim, quando os membros do clero católico se posicionaram em seus púlpitos, não apenas reverberaram em nível local uma discussão que se dava em âmbito nacional, como, não raro, também viriam juntar o posicionamento da Igreja quanto à educação, *a questões locais*, misturando vários conflitos.

É, por exemplo, o que ocorre em Patos de Minas, cidade de origem da autora deste trabalho. No período em que se desenrolava o processo que levou à promulgação da Constituição de 1936 e os debates acerca da educação pública e privada, a Igreja Católica, através do Bispado de Uberaba e do clero local, envolveu-se em acirrado conflito em torno da adoção da pedagogia escolanovista e do ensino laico pela Escola Normal Oficial de Patos, inaugurada em 1934. Os conflitos no terreno da educação trouxeram consigo questões de caráter religioso e político, ligadas à pertença do fundador da Escola Normal, o advogado e pastor presbiteriano Antônio Dias Maciel.

No quadro de redes políticas de relações de parentesco e compadrio, típicas da primeira República, e pilares da política dos Governadores, Antônio ocupava uma posição privilegiada: era sobrinho de Olegário Dias Maciel, um dos homens fortes do Partido Republicano Mineiro e apoiador do movimento que levara Getúlio Vargas ao poder. Eleito governador de Minas Gerais em 1930, teve como chefe de gabinete ninguém menos do que seu primo em primeiro grau, *Gustavo Capanema*.

Assim, tanto através de correspondência interna, quanto através do Jornal “O Correio Católico”, a Igreja atacaria ferozmente a Escola Normal, no quadro de disputas que

marcaram a educação entre as décadas de 1930 e 1950. Não por acaso, em artigo de 1943, intitulado “A Escola Normal de Patos, Foco de Maçonaria e Laicismo? ”, o Padre José Armênio Cruz, afirma:

[...] criada sob o bafejo morno do protestantismo fanático, a Escola Normal não conseguiu ainda desvencilhar-se das amarras que a prendiam rigidamente ao liberalismo religioso e ao naturalismo pedagógico e o povo dizia que a escola livrou-se do Chuço do protestantismo para cair na ardência das brasas da maçonaria e da Escola Nova [sic] (CRUZ, 1944, p.1).

Sem dúvida, foge ao escopo do presente trabalho um olhar mais detido sobre os conflitos que marcaram a Escola Normal de Patos de Minas⁷⁵. Direcionando a discussão para um contexto mais amplo, é preciso lembrar dos conflitos entre a educação e a Igreja Católica, articulando-as às especificidades do nível nacional.

Dentre os pesquisadores que trataram da questão, Rosimar Serena Siqueira Esquinsani (2002) observa que, no jogo de interesses políticos que se estabelece no Brasil nas décadas de 1940 e 1950, a sociedade civil toma corpo e gera uma série de partidos políticos⁷⁶. Estes partidos sustentariam as posturas ideológicas pertinentes aos setores da sociedade civil aos quais se ligavam, como as da Igreja Católica e da Imprensa.

Albuquerque (2011) recorda que no período de 1937 a 1945 o Brasil viveu um regime autoritário civil em que manifestações políticas eram proibidas. Foi em torno da redemocratização social, que a CF de 1946 definiu a educação como direito de todos, o ensino primário obrigatório. Além disso determinou à União a tarefa de elaborar uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). No movimento de elaboração da referida Lei, analisado no Capítulo 3 deste estudo, mais uma vez, na Câmara de Deputados, reuniram-se forças distintas no conflito de interesses entre escola pública e escola particular. Aqui, mais uma vez os signatários do manifesto, se organizaram em convocar ao povo e ao governo para a defesa da escola pública

Com a redemocratização social o conflito reacende os ideais da Escola Nova, fortalecidos pela presença ativa e militante de Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes de um lado, e os defensores da rede privada de ensino, que tinha no então deputado Carlos Lacerda seu porta-voz. Contudo, no primeiro semestre de 1958, diante da oposição de parte do clero

⁷⁵ Sobre a cidade de Patos de Minas consultar os trabalhos de Santos (2002), Silva (2015) e, mais especificamente sobre a Escola Normal de Patos, o trabalho de Brito (1999).

⁷⁶ Notadamente o PSD (Partido Social Democrático), de base agrária e oligárquica; o PTB (Partido Trabalhista Brasileiro) fundado por Vargas para controlar o proletariado urbano e que agregaria boa parte das esquerdas; e a UDN (União Democrática Nacional) também de base agrária e intenções colaboracionistas com o capital internacional.

brasileiro em relação à direção de Anísio Teixeira no CBPE/INEP⁷⁷, foi lançado o Memorial dos Bispos do Rio Grande do Sul com uma divulgação de caráter nacional.

Neste sentido, o ano de 1958 foi marcado por dois acontecimentos fundamentais no processo de tramitação do Projeto da LDBEN. No princípio daquele ano, o Projeto inicial recebeu um substitutivo do deputado Carlos Lacerda (UDN-DF), apoiando as teses do III Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino (1948), sustentando os interesses dos donos e gestores de escolas privadas⁷⁸. O segundo acontecimento diz respeito ao Memorial dos Bispos Católicos do Rio Grande do Sul, solicitando do Presidente Juscelino Kubitschek o afastamento de Anísio Teixeira do cargo que ocupava no Ministério da Educação e Cultura.

Além disso, o padre deputado Fonseca e Silva, ataca Anísio em discurso, e ao confundir a filosofia de John Dewey com a filosofia marxista, intenta convencer a opinião pública das perigosas teorias comunistas dos que defendiam a Escola Nova e a escola pública. Conforme observa Esquinsani (1999):

Os interesses em conflito já na redação do projeto da futura LDBEN, extrapolam os limites da sociedade política e passam ao nível da sociedade civil no episódio em que o padre deputado Fonseca e Silva, ataca em discurso, o diretor do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) Anísio Spinola Teixeira (defensor da escola pública e do escolanovismo), acusando-o de comunista e de tentar destruir as escolas confessionais, clamando, assim, pelo direito da família na educação dos filhos. Ao confundir a filosofia pragmatista de John Dewey, que dava base teórica ao escolanovismo, com a filosofia marxista, o padre Fonseca e Silva proferiu vários discursos, para provar o quão eram perigosas as teorias “comunistas” dos que defendiam a Escola Nova e a escola pública. (ESQUINSANI, 1999).

Este episódio gerou o protesto dos Pioneiros remanescentes e outros educadores, que se organizaram e lançaram o chamado *Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados*, solidarizando-se com Anísio Teixeira e evitando que fosse demitido.

Resgatando o ideário liberal definido no “Manifesto dos Pioneiros”, o “Mais uma vez convocado” se posicionava contra o discurso da Igreja Católica sobre a “liberdade de ensino”, discurso esse que se transformou em plataforma política do deputado Carlos Lacerda, para defender a atuação da rede privada de ensino na

⁷⁷ Com intuito de recuperar a contribuição do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Mendonça (1997) resalta que a experiência do CBPE constitui-se em mais um desdobramento de uma meta que Anísio vinha perseguindo desde os anos 1930, de fundar em bases científicas a reconstrução educacional no Brasil em três níveis da atividade educativa: 1- na organização e gestão dos serviços escolares; 2- na formação dos professores e 3- introduzir o espírito científico, experimentalista, de investigação, de pesquisa, no interior dos serviços escolares. Os três níveis de intervenção podem ser identificados nas políticas e no planejamento educacional, sempre de forma regionalizada e a mesma estrutura deveria se refletir nos centros de pesquisa vinculados ao INEP, centros regionais, relativamente autônomos, no aperfeiçoamento do magistério, em geral e, enfim, o nível da escola, expresso não só na preocupação com a formação do pessoal, como também com ampla divulgação dos resultados dos estudos e pesquisas desenvolvidos pelo Centro, resultando, inclusive, na elaboração de fontes e de textos, material didático. (Cf. MENDONÇA, 1997, p. 30-31)

⁷⁸ Sobre o assunto consultar Senra (2007).

oferta da educação básica. O manifesto prossegue afirmando a educação como bem público e dever do Estado. Nele reaparece a proposta dos pioneiros da educação nova, de uma escola pública, laica, obrigatória e gratuita. (BOMENY, 2015 a).

Em 1959, o deputado Carlos Lacerda propõe outro substitutivo ao projeto da LDBEN, no qual se restringia a presença do Estado na educação, conferindo à iniciativa particular o desafio de promover a educação democrática pelo aumento do número de vagas.

Em se tratando dos conflitos para se definir o papel do Estado e a função social da escola no Projeto da LDBEN, Tatyana de Amaral Maia (2010) argumenta que os interesses dos defensores da escola pública e da iniciativa privada, extrapolaram os limites da disputa política e passaram ao nível da sociedade civil. Assim, os bispos receberam o apoio do deputado federal Carlos Lacerda que, por sua vez, passou a promover um insistente ataque à Anísio Teixeira e sua equipe. Neste quadro, a imprensa tornou-se, para os dois lados, uma arena de disputa e estratégia de mobilização da opinião pública.

Os artigos publicados pelos intelectuais escolanovista atuantes no MEC e pelos defensores do projeto católico funcionavam como estratégias de ação política ao promoverem a divulgação de suas respectivas propostas, naquele período, quando os ideais de modernização e desenvolvimento conjugaram as atitudes de intelectuais, políticos, artistas, empresários. (MAIA, 2010, p 2).

O debate a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional agitava o Congresso Nacional, acirrando as disputas entre liberais e conservadores; privatistas e publicistas; defensores do ensino laico e do religioso. Da mesma forma, o tema do *planejamento educacional* foi um dos focos de divergências e conflitos de interesses.

A primeira LDBEN, veio a ser aprovada em 1961. Este documento estabeleceu que os recursos destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino seriam distribuídos em Fundos, para cada setor. Ademais, atribuiu ao Conselho Federal de Educação, o CFE, a competência de elaborar o plano de aplicação de cada fundo (Cf. BORDIGNON, 2011).

Para Anísio Teixeira e aqueles que lutaram ao seu lado, foi uma batalha em favor da escola pública que, se não vencida integralmente, pelo menos salvaguardou-a com o texto aprovado da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024 de 20 de dezembro de 1961.



Figura 9 - Montagem: Entrada dos revolucionários em Havana; Abrigo profissional Dom Bosco - JF/MG; John F. Kennedy



Fonte: Acervo da autora (Montagem)

3. A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO E ESTRATÉGIA ANTICOMUNISTA: CONFLUÊNCIAS EXTERNAS

Neste trabalho, em coerência com a abordagem metodológica adotada, consideramos o quadro teórico do planejamento educacional trabalhado por Baia Horta (1983). Para esse autor, o planejamento educacional é uma forma específica de intervenção do Estado em educação. Ele inclui que essa intervenção, historicamente condicionada, se relaciona a outra que tem como finalidade levar o sistema educacional a cumprir o que lhe é atribuído pelo mesmo Estado; a legislação.

A forma de Estado Intervencionista pode ser identificada por três características principais. São elas: a acentuada intervenção na economia, o fortalecimento da tecnocracia e o reconhecimento dos “direitos sociais” para todos os “indivíduos-cidadãos”, podendo implicar em detrimento dos seus direitos civis e políticos. Baia Horta (1983, p. 207). Isto significa, para o mesmo autor, que o planejamento, enquanto forma de intervenção do Estado, deve ser visto como um processo mais amplo, que também incorpora o elemento social.

Considerando a natureza complexa da política educacional, o planejamento educacional implica assumir compromisso em defesa de princípios para eliminar desigualdades sociais históricas. Sobre essa questão Kuenzer, Calazans, Garcia (1990, p.13) convergem para a ideia de que “o planejamento num sistema capitalista não é mais a forma de racionalização da reprodução ampliada do capital; fica, portanto, claro que não é o planejamento que planeja o capitalismo, mas o capitalismo que planeja o planejamento”. Assim, uma análise dos movimentos do planejamento de uma política educacional não pode se esquivar do contexto da política global de um país e daqueles que a definem. Como consequência, a definição de seus fins é um problema político do qual se inserem as relações de disputa entre lideranças pelo protagonismo na definição da agenda educacional.

Em âmbito nacional e no terreno específico da reflexão educacional, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, representou a célula original de um “plano nacional da educação”. Por outro lado, a Constituição de 1934 *viria a explicitar o direito à educação como um direito juridicamente protegido, tornando o ensino primário um constitutivo nacional*.

No âmbito do Manifesto, o conceito de plano assume o sentido de um instrumento para o qual “os trabalhos científicos no ramo da educação já nos fazem sentir, em toda a sua força reconstrutora, de que se pode ser tão científico no estudo e na resolução dos problemas

educativos, como nos da engenharia e das finanças”. (AZEVEDO, 2010). Todavia, esta não foi a mesma interpretação adotada por Getúlio Vargas e Gustavo Capanema, no Estado Novo. Na Era Vargas o conceito de plano se transformou em controle político ideológico praticado pela política educacional. A determinação de um planejamento educacional, com vistas ao direito constitucional, somente reapareceria na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024, de 1961.

Após o longo período de debate, abordado no capítulo anterior, finalmente foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024, em 20 dezembro de 1961. Em seu texto, prevaleceu a orientação que defendia a liberdade de ensino e o direito da família em escolher o tipo de educação que desejava para seus filhos. Por consequência, o conceito de plano de educação, na Lei, ficou reduzido a instrumento de distribuição de recursos para os diferentes níveis de ensino.

Sobre a questão, Romanelli (1978), p. 180) atentou para uma peculiaridade ao lembrar que, “se uma lei tem força nova para criar condições formais de mudança ou de atraso, não a tem, todavia, para impedir que, apesar dele, se mude a realidade”. (ROMANELLI, 1978, p. 180). Neste sentido, sobre a LDB aprovada, em artigo de 1962, publicado originalmente do jornal “Diário de Pernambuco”, em 13 de abril daquele ano, Anísio Teixeira (1962), defende a posição de *Meia vitória, mas vitória*:

Não se pode dizer que a Lei de Diretrizes e Bases, ora aprovada pelo Congresso, seja uma lei à altura das circunstâncias em que se acha o país em sua evolução para constituir-se a grande nação moderna que todos esperamos. [...]O fato de não termos chegado a libertar-nos completamente dos anacronismos da situação anterior revela que a lei é o resultado de uma luta em que as pequenas mudanças registradas constituem vitórias e não dádivas ou modificações arbitrárias de legislados. É por isto mesmo que tais modestas vitórias precisam ser consolidadas na sua execução. Não se julgue que seja isto automático. Se não houver visão e vigilância no cumprimento da lei, a máquina administrativa poderá vir a burlá-la completamente, sem outro esforço que o de manter as atitudes e os hábitos da burocracia educacional criada pelo Estado Novo e, até hoje, apenas tocada nas singelíssimas e diminutíssimas alterações dos últimos "curtos" quinze anos de restabelecimento democrático. Com efeito, a vitória maior da Lei de Diretrizes e Bases está no novo conceito, no novo *status* dessa lei. Trata-se de uma lei complementar à Constituição e não de uma simples lei federal que regulasse as funções do governo federal em educação. Leis federais de ensino haverá, além desta, mas para regular o sistema federal de ensino e os estabelecimentos federais de educação. (TEIXEIRA, 1962, p.222-223).

Anísio reconhece o processo de mudanças, o despertar das consciências individuais para novas oportunidades e o progresso material capaz de atende-las. No entanto, adverte que a legislação sobre a educação deverá ter as características de uma legislação sobre a agricultura, a indústria, a saúde. Desta forma, torna-se uma legislação capaz de fixar as

condições de seu estímulo, indicando processos recomendáveis, porém sem defini-los: “A educação, como o cultivo da terra, as técnicas da indústria, os meios de cuidar da saúde não são assuntos de leis, mas de experiência e da ciência”. (Teixeira,1999, p.99).

Assim, considerando-se que o planejamento nacional da educação é um instrumento de unidade, tanto social quanto política, neste capítulo objetivamos cobrir o espectro temático do contexto da política externa brasileira que concorreu para influenciar a formulação do I PNE .

Paulo G. Fagundes Visentini (1999) ao analisar as fases da política externa do Brasil, recorda que a formação social e nacional brasileira tem sua origem na expansão europeia, através da colonização portuguesa. Durante quase quatro séculos, a inclusão internacional processou-se por intermédio das potências europeias (mercantilismo português e liberalismo inglês). Na passagem do século XIX para o XX, porém, a linha da diplomacia política e econômica do Brasil voltou-se para os Estados Unidos. Desde o início dos anos de 1960, na esteira do desenvolvimento industrial, a política exterior brasileira buscou novos espaços, através da mundialização e da multilateralização. Em decorrência da "globalização", no final do século XX, o país passou a valorizar o espaço regional latino-americano, através do Mercosul. Contudo, não renunciou completamente à cooperação anteriormente atingida. A política exterior, prossegue o autor, envolve aparências dentro do conjunto das relações internacionais. Ela enfoca a orientação governamental de determinado Estado, a propósito de determinados Estados, regiões, situações e estruturas, em conjunturas específicas. A interação, conflitiva ou cooperativa, das políticas externas deve ser considerada como parte de um sistema mundial, constituindo, então, em seu conjunto, a política internacional. (Cf. VISENTINI, 1999, p. 134).

3.1.A Aliança para o Progresso: um projeto anticomunista na América Latina

No final da década de 1950, a vinculação da educação com a economia ganhou destaque internacional. O tema entraria na pauta das reuniões interamericanas dos ministros da educação, realizadas em Punta del Leste, em 1961, e em Santiago do Chile em 1962. Estas conferências foram patrocinadas pela Organização da Nações Unidas, a UNESCO, pela Comissão Econômica para a América Latina, a CEPAL⁷⁹ e, ainda, pela Organização

⁷⁹ A esse respeito, Fazenda (1989) enfatiza que secretaria da CEPAL recomendou uma perspectiva para a educação, que tivesse em vista o homem como veículo do desenvolvimento econômico, antes do desenvolvimento do homem enquanto pessoa. Além disso, a educação deveria ter um papel decisivo na formação da mão de obra profissional e técnica.

Internacional do Trabalho, OIT e a Organização dos Estados Americanos, a OEA. Destes fóruns surgiram as metas decenais para a educação na América Latina e a recomendação para que a educação fosse integrada aos programas de planejamento econômico e social, tendo em vista o desenvolvimento dos países da região. Enfim, a palavra de ordem que encimou os fóruns, foi *economia*, e articulada a esta o entendimento do aluno como produtor, consumidor e portador de mão de obra qualificada para determinada indústria. (FAZENDA, 1985, p.53).

É preciso lembrar que no período em tela, Anísio vive seu sétimo ciclo de vida. Esse é marcado por sua permanência no âmbito do Ministério da Educação e Cultura à frente de importantes instituições ligadas ao MEC. Também assumiu cargos e incumbências como secretário geral da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 1951); diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP, 1952); diretor do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE, 1955).

Considerando o contexto histórico, o estudo de Gentilini (1999) observa que a crise econômica mais prolongada pela qual passou o conjunto de países latino-americanos, tem origem no esgotamento do modelo econômico dos anos de 1950 a 1970. Junto a isso se observou o protagonismo do Estado no desenvolvimento econômico e social latino-americano, fortalecendo-se o “Estado Interventor”.

Desta forma, os Estados latino-americanos aceitaram as recomendações internacionais para reformas e ajustes estruturais, dentre estes a área social, à qual ligava-se a educação. Assiste-se a um período de reformas educativas que buscaram adequar os sistemas educacionais às exigências produtivas e tecnológicas. O aumento de investimentos planejados em educação escolar foi justificado pelo discurso da “democratização de oportunidades, promoção da igualdade e diminuição da injustiça social”. Consequente a isso, adotou-se a teoria do capital humano, qual vincula a economia à educação⁸⁰. Pela primeira vez, a Educação recebeu destaque na agenda do Plano Nacional de Desenvolvimento do Brasil, sendo a 30ª meta do que viria a ser conhecido como o Programa de Metas do governo de Juscelino Kubitschek.

⁸⁰ De acordo com o verbete elaborado por Lalo Watanabe, no portal do HISTEDBR, a teoria neoclássica atribui ao que denomina como “capital humano” parte importante da responsabilidade pela produtividade, definindo-o como “o conjunto de capacidades, conhecimentos, competências e atributos de personalidade que favorecem a realização de trabalho de modo a produzir valor econômico. São os atributos adquiridos por um trabalhador por meio da educação, perícia e experiência”. Disponível em: <Mintohttp://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teor%C3%ADa_do_capital_humano.htm#_ftn1.> Acesso em 08 jul. 2015.

O Plano de Metas proposto por Juscelino Kubistchek (1951-1960) foi elaborado a partir de diagnósticos ainda no segundo Governo Vargas, através da Comissão Mista Brasil - Estados Unidos, do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE) e da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL). O diagnóstico apontava os “pontos de estrangulamento” da economia brasileira e as metas voltadas para a superação desses “obstáculos estruturais”. As 30 metas elaboradas, eram divididas em cinco setores: energia, transporte, alimentação, indústrias de base e educação. Posteriormente foi acrescida a 31ª meta, conhecida como “meta-síntese”, qual seja, a construção de Brasília. Bordignon (2011).

Dentro do Programa de Metas, o objetivo da Educação era produzir competências técnicas para a mão de obra. Dito de outra forma, a educação objetivava agregar valor aos recursos humanos, objetivando o desenvolvimento das indústrias de base. Adicionalmente, tomam folego e são legitimados, os discursos presidenciais em favor da Educação como plataforma para o desenvolvimento. Esta visão, segundo Horta (1982) foi responsável pela introdução da ideia de um Plano Nacional de Educação na agenda dos debates sobre o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961.

Os governos democráticos de Kubitschek (1951-1960) e de Jango (1961-1964) foram pródigos na mobilização de ideias debatidas em conferências internacionais e em fóruns nacionais sobre educação. No Brasil, educadores e demais intelectuais reunidos no Instituto Superior de Estudos Brasileiros, (ISEB), dentre eles Anísio Teixeira, denunciavam a inadequação das metas internacionais às condições socioeconômicas de cada país.

Além disso, contrapunham uma alternativa social ao enfoque econômico defendido nos fóruns, defendendo um modelo de educação que oferecesse ao aluno a percepção e a compreensão das condições políticas e ideológicas com que se defrontava, além de prepará-lo para o empenho coletivo de desenvolvimento do país (Cf. FONSECA, 2009).

Para Caldas (1996, p. 187), a política externa do governo Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1961) pode ser dividida em dois períodos. O primeiro tem início no ano de 1956 e o segundo, no ano de 1958, quando ocorre o alinhamento automático aos EUA. No segundo período, de 1958 a 1961, o alinhamento passa por uma revisão com o lançamento da Operação Pan-Americana (OPA)⁸¹. A este respeito, Rita de Cássia Ribeiro Barbosa (2006), nos diz que:

⁸¹ A Operação Pan-Americana – OPA, como ficou conhecida a proposta de Juscelino–, levou à formação do “Comitê dos 21”, cujos trabalhos estabeleceram a criação, com apoio americano, do Banco Interamericano de Desenvolvimento Econômico (BID). (Cf. RIBEIRO, 2006b).

[...] Embora a ideia de desenvolvimento não tenha sido inaugurada à época de JK, foi durante o seu governo que se disseminou a doutrina desenvolvimentista, na qual se vinculava, de modo imprescindível, o planejamento econômico à aceleração da industrialização. Desse modo, propugnava-se a implementação de um programa de investimentos em capital físico, visando dinamizar os setores considerados prioritários para o *progresso da nação*; para tanto, seria fundamental a *contribuição* do capital estrangeiro, o que resultou, na prática, no aprofundamento da internacionalização da economia. (BARBOSA, 2006, p. 18).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, o cenário internacional passou por marcantes transformações. Já no término do conflito, as potências europeias encontravam-se enfraquecidas e derruídas, surgindo do pós-guerra apenas dois países em conjuntura claramente favorável: Estados Unidos e União Soviética. De fato, enquanto o futuro político da Alemanha e seus aliados derrotados era incerto, o espaço de poder resultaria na dissolução da aliança norte-americana-soviética, constituída durante a Segunda Guerra. Os países até então companheiros de guerra, tinham agora objetivos distintos. A respeito do conflito velado que se travaria entre as duas potências Eric Hobsbawn observa:

[...] as raízes da Guerra Fria assentavam-se em uma visão norte-americana de que o capitalismo e o liberalismo mundiais estavam ameaçados. Essa interpretação foi reflexo da apreensão dos planejadores norte-americanos, que acreditavam em um forte esmorecimento no pós-guerra, causado pelas ruínas em que a Europa se encontrava. Esta preocupação fez com que os EUA se atentassem com um possível conflito, pois a situação precária dos europeus poderia incitar revoluções sociais por todo o continente. Dessa forma, enquanto os EUA preocupavam-se com uma possível hegemonia soviética, a URSS alarmava-se com a hegemonia de fato norte-americana no pós-guerra. (HOBSBAWM, 1995, p. 228-231).

Como se sabe, o governo do presidente americano Harry S Truman (1945-1953) foi responsável por traçar as bases de toda a política externa dos Estados Unidos durante a Guerra Fria. Foi durante este momento que os EUA delinearão a estratégia principal de sua atuação em toda a Guerra Fria: a contenção. Esta estratégia tinha por principal objetivo impedir a expansão da União Soviética e da ideologia comunista. Enquanto Moscou considerava as sociedades capitalistas suas opositoras, caberia aos EUA impedir a ampliação do domínio soviético, que continuaria a ameaçar o sistema internacional com a supressão das liberdades individuais. Por outro lado, em se tratando da América Latina, mais do que a contenção ideológica do comunismo, importava para o governo Truman,

[...] a manutenção da coesão e do apoio político que o bloco latino-americano oferecia à política global dos EUA. Esta estratégia foi consolidada através da assinatura do Tratado Interamericano de Assistência Recíproca (TIAR), em 1947, e de um mecanismo regional de cooperação e formalização das relações jurídico-políticas entre as Repúblicas Americanas, com a criação da Organização dos Estados Americanos (OEA), em 1948. (Cf. SILVA, 1992b).

Em face do exposto, é necessário considerar que o Plano de Recuperação da Europa, o “Plano Marshall de 1948”, foi outra iniciativa concreta e que oferecia legitimidade para a política de contenção. Conforme esclarece Rita de Cássia Ribeiro Barbosa (2006), O Plano Marshall, um aprofundamento da Doutrina Truman, conhecido oficialmente como Programa de Recuperação Europeia, foi o principal plano dos Estados Unidos para a reconstrução dos países aliados da Europa nos anos seguintes à Segunda Guerra Mundial. A iniciativa recebeu o nome do Secretário do Estado dos Estados Unidos, George Marshall. Com a destruição provocada pela guerra, a Europa enfrentava cada vez mais manifestações de contestação aos governos estabelecidos.

Os Estados Unidos avaliaram a crise europeia e concluíram que ela colocava em risco o futuro do capitalismo, com isso, além de prejudicar sua própria economia, oferecia espaço para a expansão do comunismo. Os norte-americanos optaram por a princípio os recursos serem utilizados para comprar alimentos, fertilizantes e rações. E seguida, matérias-primas, produtos semi-industrializados, combustíveis, veículos e máquinas. Após a pressão das lideranças da América Latina, na Conferência de Bogotá, 1948, George Marsall desenhou para o Terceiro Mundo, o Ponto Quatro, programa de assistência técnica.

Nogueira (1999, p.19) pontua que o Ponto Quatro parecia direcionar os ajustes estruturais que passaram a ser concedidos aos países periféricos pela “[...] lógica da necessidade da abertura comercial para o exterior, como contraponto à proteção interna, empreendida pelas políticas de desenvolvimento para dentro”, a partir da aceitação de quatro pontos: 1- implantar uma política comercial e de preços, na direção de liberalizar o comércio, como forma de rever as distorções econômicas ocorridas no passado, tornando eficaz o setor industrial desses países “em desenvolvimento”, e garantindo a exportação dos excedentes produtivos; 2- rever a política de investimento público, para que o Estado redirecionasse suas prioridades em “função do andamento da estrutura de preços internacionais e dos recursos disponíveis”; 3- reorientar a política orçamentária, reduzindo ao máximo o déficit fiscal do Estado e atendendo ao máximo as atividades produtivas privadas; 4- promover reformas institucionais para garantir maior eficácia ao setor público e às suas empresas.

Em decorrência deste fato, no Brasil, foi composta a Comissão Mista Brasil-Estados Unidos (CMEU), que se tornou um marco na história de seu planejamento estatal. O Ponto Quatro foi cancelado após a ascensão do governo republicano de Eisenhower, em 1953”. (BARBOSA, 2006, p. 154).

Alexandra de Mello e Silva (1992b), recorda que os EUA emergiram da Segunda Guerra como uma potência hegemônica, de prestígio político, superioridade militar, econômica e tecnológica. Conseqüentemente, as políticas externas norte-americanas, bem como a definição de seus interesses de segurança, passaram a se orientar em função de objetivos globais. Todavia, a hegemonia americana, gradativamente, chegou ao fim .

Embora parecessem surgir elementos de “coexistência pacífica⁸²” no sistema internacional, a URSS alcançava a paridade estratégica, acirrando a disputa bipolar. Na outra ponta, os norte-americanos não conseguiam se livrar da nova impressão de superioridade soviética. Uma outra transformação, que implicou na flexibilização da Guerra Fria, foi o surgimento de Estados independentes na Ásia e na África, provocando uma nova categoria de nações: o Terceiro Mundo, formado por países em desenvolvimento, colônias dos países desenvolvidos. Estes últimos, considerados os países de “Primeiro Mundo” eram seguidos, de acordo com a nova nomenclatura global, pelos países socialistas, categorizados como “Segundo Mundo”. (Cf. CALDAS, 1996).

Com o fim do Plano Marshall, em 1951, a América Latina – Parte do Terceiro Mundo emergente–, esperava por apoio norte-americano ao desenvolvimento de seus países. Contudo, o primeiro mandato do republicano Dwight Eisenhower (1952-1956)⁸³ deu continuidade às premissas básicas da política de contenção e continuou priorizando a Europa e a Ásia

De um lado, os países latino-americanos, assolados por problemas econômicos crônicos que apenas se agravaram com o final da guerra, continuavam alimentando esperanças de que os EUA assumissem algum tipo de compromisso que implicasse em recursos, destinados a amenizar suas mazelas e acelerar seu desenvolvimento econômico. De

⁸² Segundo Cervo e Bueno (2002), este acordo integrava o sistema interamericano ao sistema mundial e previa mecanismos de manutenção de paz e segurança do hemisfério. Com a chegada de Nikita Krushev, ao poder, o governo da URSS buscou desarticular o conflito com os E.U.A do plano puramente militar para as áreas econômicas e tecnológica. O lançamento do satélite soviético Sputnik, em 1958, demonstrou a superioridade inicial da URSS e em matéria de tecnologia espacial, foi o ápice dessa nova política. Da coexistência pacífica se gerou ainda o reconhecimento, por ambos os países, de que o conflito dificilmente poderia ser resolvido apenas via militar, tendo em vista o potencial letal, para toda a humanidade, do arsenal nuclear segurado por ambas. (CERVO; BUENO, 2002, p. 171).

⁸³ O 34º Presidente dos Estados Unidos. Esteve à frente do país entre 20 de janeiro de 1953 e 20 de janeiro de 1961. Eisenhower entrou na corrida presidencial como candidato republicano em 1952 e prometeu uma cruzada contra "comunismo, Coreia e corrupção". Os dois mandatos de Eisenhower como presidente viram tempos de prosperidade econômica exceto por um período de recessão que durou entre 1958 e 1959. Embora ele tenha deixado o cargo em 1961 com índices de popularidade baixos, sua reputação póstuma aumentou, assim como também foi notada uma melhora na visão dos historiadores de sua presidência. Eisenhower é muitas vezes lembrado como um dos melhores presidentes que o país já teve.

outro, Washington insistia que o desenvolvimento econômico latino-americano era um problema interno do continente, e que deveria ser resolvido através da adoção de políticas econômicas “responsáveis” e da criação de um ambiente favorável ao investimento privado, nacional e estrangeiro. Assim, os recursos públicos dos EUA continuariam concentrados nas regiões do mundo vistas como prioritárias dentro da competição global da Guerra Fria: primeiro a Europa e posteriormente a Ásia”. (Cf. CALDAS, 1996). No contexto interno, a rigidez política e econômica dos EUA com os Estados latinos, preocupava alguns setores do governo americano. Dentro deste grupo temia-se o desenvolvimento de programas de incentivo da URSS aos países subdesenvolvidos.

Nesta perspectiva, João A. Gentilini (1999) e Marcela Camila Bracher Silva (2011), concluem que nas décadas de 1940 e 1950, a apatia norte-americana frente a decadência econômica da América Latina, despertou a hostilidade aos Estados Unidos todo o continente. Coesos com sua política econômica aberta, os EUA defendiam o livre comércio e a projeção de um ambiente político e econômico favorável ao investimento privado, nacional e estrangeiro, como o principal motor do desenvolvimento latino-americano.

As querelas entre EUA e América Latina acerca do auxílio econômico se explicitam nas Conferências Interamericanas. Na Conferência Interamericana sobre Problemas da Guerra e da Paz (Conferência de Chapultepec), realizada na Cidade do México em 1945, a ação norte-americana foi de continuar com o argumento de estímulo à iniciativa privada e na eliminação das barreiras comerciais, sobretudo em termos de tarifas que visassem a proteção das indústrias latino-americanas nascentes. Além disso, frente à reivindicação latino-americana de criação um organismo financeiro regional, os E.U.A alegavam que este papel cabia ao recém-criado Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, o BIRD. (CF. SILVA, 1992b).

De outro lado, ainda conforme Silva (1992b), os representantes dos países da América Latina argumentavam no sentido de amenizar o “conteúdo antinacionalista” e “anti-estatista” que os americanos procuravam imprimir a todas as resoluções. O acordo final da Conferência de Chapultepec foi a Carta Econômica das Américas, cujos termos eram tão gerais que neutralizavam quaisquer compromissos ou cooperação concreta⁸⁴. O mesmo quadro se repetiria na Conferência de Bogotá (1948), destinada a formalizar a criação da OEA.

⁸⁴ Sobre o tema, consultar: Hanashiro (2001).

A insatisfação latino-americana se anunciaria também na criação da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), como órgão especializado das Nações Unidas e, portanto, permanecendo fora da jurisdição interamericana. Os EUA se anunciaram desde o início contrários à criação da CEPAL, alegando que estas tarefas deveriam ser desempenhadas pelo Conselho Interamericano Econômico e Social (CIES), pois se estabeleceria uma duplicidade de funções entre CEPAL/ONU e CIES/OEA. Por certo, esse argumento não escondia o fato de que o peso da hegemonia política e econômica norte-americana podia ser exercido de forma eficaz muito mais no interior da OEA do que na ONU. Logo, foi a CEPAL não o CIES a agência formuladora de um projeto alternativo de desenvolvimento econômico, que influenciou os programas nacional-desenvolvimentistas de alguns governos latino-americanos nos anos 1950 (dentre esses, o programa desenvolvimentista do governo JK). Por outro lado, a duplicidade de funções era real. Este fato é constatado na ausência de articulação entre os projetos formulados e implementados pela CEPAL e aqueles ligados a outros órgãos do sistema interamericano. Contudo, a duplicidade foi sempre favorável aos EUA, contribuindo, para o esvaziamento político das propostas de cooperação econômica que os países latino-americanos buscaram viabilizar dentro da OEA e, simultaneamente, enfraquecendo a atuação da própria CEPAL”. (SILVA, 1992a, p. 7).

Na X Conferência Interamericana, realizada em Caracas, no ano de 1954, a estreita associação entre interesses de segurança e interesses econômicos ainda se mantinha

Dentre os estudiosos que tratam desta questão, Ricardo Alaggio Ribeiro (2006b), assegura que: “[...] na Décima Reunião Interamericana de Caracas, o tema do desenvolvimento emergiu no debate, mas resolveu-se que o assunto seria mais detalhadamente debatido em novembro, na reunião do Conselho Interamericano Econômico e Social - CIES da Organização dos Estados Americanos, a se reunir no Hotel Quitandinha em Petrópolis, Rio de Janeiro. Durante esta reunião foi criado um Comitê formado, por Eduardo Frei, Carlos Restrepo, George Humphrey, Roberto Campos, Felipe Herrera e Raul Prebisch. Este último tinha preparado um texto para o encontro onde resumia suas idéias, anteriormente discutidas por ele e sua equipe na CEPAL. O relatório final do Comitê, influenciado pelos postos-chave do pensamento de Prebisch, pode ser considerado, também, um precursor do programa da Aliança para o Progresso, contendo as seguintes propostas: 1. Investimento anual de 1 bilhão de dólares, a serem disponibilizados pelo Banco Mundial, Eximbank, Interamericana Fund e pelo investimento privado direto; 2. Criação de um fundo para financiar o desenvolvimento latino-americano (era a origem do futuro BID); 3. Planificação Nacional para estabelecer prioridades e alocar investimentos; 4. Acordo para estabilizar os preços dos principais produtos de exportação do subcontinente[sic]”. (RIBEIRO, 2006b).

Neste cenário, o primeiro período do governo Juscelino Kubistchek (1956-1958) não registrou alteração expressiva em matéria de política externa. A orientação básica da diplomacia brasileira continuou ligada aos pressupostos da Guerra Fria. Assim, na medida

em que o país se configurava parte complementar do mundo ocidental e capitalista, o alinhamento político, ideológico e militar aos EUA, esteve aberto. É importante lembrar que o governo Vargas havia cedido a ilha de Fernando de Noronha para a instalação de uma base americana de rastreamento de foguetes⁸⁵.

No âmbito interno, Juscelino Kubitschek tentou acelerar o desenvolvimento do país por meio de um modelo de planificação econômico-social. Tratava-se do Plano de Metas, cujo lema era “crescer cinquenta anos em cinco”. Por meio de uma política econômica que viria a ser conhecida como “nacional desenvolvimentista”, JK buscou uma combinação entre Estado, empresa privada nacional e capital estrangeiro. Através de uma postura política conciliatória, Kubitschek procurou intensificar o processo de expansão do capitalismo monopolista no interior da economia e da sociedade brasileira.

Em se tratando da posição norte americana com relação à política econômica de Kubitschek, Octávio Ianni (1979) avalia:

Os governantes norte-americanos logo compreenderam que a participação ativa do Estado nas decisões e realizações concernentes à economia era um mal menor, se comparada com o risco de agravamento das tensões sociais e políticas características das economias dependentes em luta pela industrialização. Além disso, as direções das empresas multinacionais e o próprio governo dos Estados Unidos já haviam compreendido que a participação governamental nas decisões e realizações ligadas a política de desenvolvimento era uma garantia política e econômica para as empresas estrangeiras. (IANNI, 1979, p. 149).

Como mencionado no capítulo 1 deste trabalho, no final da década de 1950, a palavra de ordem que encimou os fóruns hemisféricos organizados pela CEPAL, foi *economia*⁸⁶. Em sua participação nos fóruns, o governo brasileiro se posicionou em defesa da tese de que era necessário o desenvolvimento econômico da América Latina. Conforme lembra Barbosa (2006),

⁸⁵ “O sistema político tinha de responder à crescente participação popular, enquanto as contradições da sociedade brasileira compunham um solo fértil para os conflitos sociais. Deste modo, a Vargas restou retomar o projeto de desenvolvimento industrial por substituição de importações, através do aumento da indústria de base. Nesse cenário, o setor externo da economia despontava como uma ação fundamental. A obtenção de capitais e tecnologias só poderia ser conquistada pelo incremento da cooperação econômica com a potência, naquele momento hegemônico do mundo capitalista, os Estados Unidos. Entretanto, no quadro da Guerra Fria, o ambiente de negociação era muito limitado para superar a falta de apoio de Washington com a América Latina e, em particular, com o Brasil”. (Cf. LEAL, 2016).

⁸⁶ “O economista argentino Raul Prebisch, um dos idealizadores desta revisão e principal condutor da CEPAL em seus primeiros anos, era afinado com o pensamento de Keynes, que a intervenção estatal na vida econômica era o caminho para combater o desemprego. Prebisch, na época, escreveu um pequeno compêndio introdutório, aplicável à construção da análise dos condicionantes estruturais do crescimento: repúdio ao *laissez-faire* como sistema de alocação de recursos; a ideia de que poupança e investimento não entram automaticamente em equilíbrio sendo necessária a intervenção do Estado para regular esta disfunção estrutural; a insuficiência, em muitos aspectos, também estrutural, da demanda agregada nos países da América Latina”. (RIBEIRO, 2006b, p.94).

[...] os planos de desenvolvimento formulados durante o governo de Kubitschek e de João Goulart tiveram grande influência, entre outras, das análises sobre a realidade nacional realizadas pela Comissão Mista Brasil-Estados Unidos (1951-1953) e dos estudos do Grupo Misto do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE) /CEPAL) (1953-55). (BARBOSA, 2006, p. 29).

Os planos governamentais referenciados acima, por Barbosa (2006) também foram influenciados pelo ideário do nacional-desenvolvimentista consolidado por meio da produção teórica do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, o ISEB, criado em 1955, como órgão subordinado ao Ministério da Educação e Cultura⁸⁷. Com relação ao tema, Barbosa ainda assevera que:

[...] as teorias desenvolvidas a respeito da importância do capital humano para o crescimento econômico dos países subdesenvolvidos não foram aceitas de modo imediato, mas recebidas com cuidado e certo receio, como demonstraram as considerações realizadas sobre este assunto em inúmeras reuniões internacionais, que repercutiam em âmbito nacional. (Barbosa, 2006, p. 19).

Cabe mencionar que a partir de 1955, os educadores e intelectuais reunidos no ISEB defenderam a necessidade de discutir as bases de sustentação da política nacional desenvolvimentista no Brasil. Neste sentido, Baía Horta (1982) e Fonseca (2009) afirmam que os educadores e intelectuais reunidos no ISEB, dentre eles Álvaro Vieira Pinto⁸⁸ e Anísio Teixeira, criticaram a inadequação das metas internacionais às condições socioeconômicas de cada país. Além disso, contrapunham uma alternativa social ao enfoque econômico adotado pelas Conferências Interamericanas. Defendiam um modelo de educação que oferecesse ao aluno a percepção e a compreensão das condições políticas e ideológicas com que se defrontava. Além disso, também deveria prepará-lo para o empenho coletivo de desenvolvimento do país (FONSECA, 2009). Sobre a educação e nacionalismo, diz Anísio:

Nacionalismo é, fundamentalmente, a tomada de consciência pela nação de sua existência, de sua personalidade e dos interesses dos seus filhos. (...)é um

⁸⁷ Conforme Alzira Alves Abreu (2015), “[...] o grupo de intelectuais que criou o ISEB tinha como objetivos o estudo, o ensino e a divulgação das ciências sociais, cujos dados e categorias seriam aplicados à análise e à compreensão crítica da realidade brasileira. Além disso, incentivar e promover o desenvolvimento nacional. Para os intelectuais do ISEB, o Brasil ultrapassaria a fase de subdesenvolvimento pela intensificação da industrialização. Todavia, não havia um pensamento homogêneo dentro do grupo. Alguns propunham a formação de um nacionalismo que integrasse a burguesia industrial com apoio dos trabalhadores, dos grupos técnicos e administrativos para lutar contra a elite latifundiária mercantil e o imperialismo americano. O outro grupo acreditava que o ISEB deveria apoiar a proposta do governo de participação do capitão estrangeiro no desenvolvimento do país”. (ABREU, 2015).

⁸⁸ Álvaro Vieira Pinto acreditava que “a conjuntura da época favorecia a convergência de interesses dos diversos grupos que compunham a “comunidade nacional”, ou seja: o próprio desenvolvimento da nação. Porém, a ideologia do desenvolvimento somente seria autêntica se extraída da consciência das massas trabalhadoras, traduzindo as suas aspirações, não impondo um projeto a elas”. Apesar desta afirmação, Vieira Pinto postulava que a organização da sociedade deveria ser efetuada a partir de interesses gerais (nacionalismo) e não específicos, isto é, de classe. (Cf. PINTO, 1960).

movimento da consciência da nação contra a divisão, o parcelamento dos seus filhos entre "favorecidos" e "desfavorecidos" e *contra* a alienação de sua cultura e de seus gostos, voltados antes para a imitação e a admiração do estrangeiro. Por que meios - mais do que quaisquer outros - se há de tornar realidade êsse estado de espírito e essa afirmação de vontade? Por certo que pelo novo comportamento dos indivíduos em face dos problemas nacionais, afinal sentidos, analisados e esclarecidos, e por cujas soluções radicais ou graduais passarão a lutar com disciplina, esforço e coerência. E isto é o que vimos tentando no campo do desenvolvimento econômico. Mas, bastará isto? Tão importante, senão mais importante, terá de ser a transformação da escola brasileira, do nível primário ao superior, para fazê-la volver ao próprio país, ao estudo do Brasil, de sua língua, de sua história, de sua cultura e de seus problemas e das soluções que lhes estamos dando ou não lhes estamos dando. E isto é o que não vimos fazendo. (TEIXEIRA, 1960, p.205).

Nesse contexto, salienta Barreira (2000) o pensamento político e pedagógico de Anísio já estava mais refinando e distante das formulações cepalinas e isebianas. O pensamento de Anísio, não se limitava a reconhecer que o desenvolvimento da educação, e a emancipação do cidadão se sustentava nas estratégias de ordem econômica. Anísio argumentava em favor das condições subjetivas que permitiriam a mudança de mentalidade e a tomada de consciência pelos brasileiros do atraso social, econômico, político e cultural do País. A formação de um novo homem, consciente, capaz de integrar-se socialmente no "mundo moderno, tão impessoal e racionalizado", tornava-se, no seu ponto de vista, uma questão de sobrevivência (Barreira, 2000, p. 23-35).

A conjuntura favorável de política externa entre os EUA e os países da América Latina, inicia-se no segundo mandato do presidente Eisenhower (1957-1961). Apesar de, no contexto da Guerra Fria, a América Latina se inserir na zona de influência dos EUA, desde o fim da Segunda Guerra Mundial o relacionamento com os aliados hemisféricos foi balizado por crescentes divergências, especialmente na área econômica.

Segundo Silva (1992b), a política norte-americana para a América Latina passou a sofrer um crescente questionamento, até mesmo na campanha eleitoral, com as severas críticas do candidato da oposição democrata, Adlai Stevenson.

Na mesma linha, Silva (2011) destaca uma sucessão de acontecimentos que tiveram lugar a partir de 1958, os quais podem ser identificados como marcos decisivos para a mudança nas relações entre EUA e América Latina e que, de modo geral, forneceram ao governo JK a oportunidade de operar uma guinada em termos de política externa.

Dentre aqueles acontecimentos fatos destacam-se: 1. a publicação, em 1957, da proposta: "*Chave para uma política externa eficaz*", sugerindo que o governo estadunidense liderasse um projeto de ajuda internacional voltado para o crescimento econômico e

disseminação do “mundo livre”⁸⁹; 2. a influência dos teóricos da CEPAL nos fóruns hemisféricos de 1956 e 1957 em defesa da tese de que o desenvolvimento seria alcançado com o ciclo do processo de substituição de importações; 3. a reivindicação do governo brasileiro, nos mesmos fóruns, de criar um organismo multilateral para evitar as bruscas oscilações a que estavam submetidos os preços das matérias primas exploradas pela América Latina e, ainda, a reivindicação de uma agência latino americana para financiar, com capital público norte americano, a industrialização latina. Além do Brasil, as reivindicações dos países latinos americanos denunciavam que a instabilidade hemisférica se devia à pobreza; 4. o fracasso da série de visitas do vice-presidente americano, Richard Nixon, em 1958, aos países latino-americanos; 5. a Revolução Cubana e o fortalecimento da esquerda em países como Brasil, Chile e Argentina.

Cabe ainda mencionar que a razão oficial do “tour” do vice presidente Richard Nixon, era representar os Estados Unidos na posse do presidente argentino Arturo Frondizi. Existiam, também, razões diplomáticas em jogo: com um ato de boa vontade, tratava-se de demonstrar o interesse dos Estados Unidos na região e apoiar os regimes democráticos da Colômbia e Venezuela. Estes últimos, recentemente, tinham substituído regimes ditatoriais até então legitimados pela Casa Branca e o Departamento de Estado. No Peru e sobretudo na Venezuela, Nixon enfrentou fortes manifestações populares antiamericanas. (Cf. RIBEIRO, 2006b).

Embora os Estados Unidos não tenham atendido as reivindicações brasileiras, diante da conjuntura mais favorável, em maio de 1958 JK enviou uma carta ao presidente norte americano, Dwight Eisenhower, externando seu desconforto com o nível de deterioração das relações hemisféricas. Também propôs, como solução, uma revisão do governo americano frente às reivindicações de criar um organismo multilateral. Desta iniciativa nasceria a Operação Pan-Americana, conhecida como OPA. Observe-se que na correspondência entre JK e Eisenhower, o primeiro revela que ainda não elaborara “um plano detalhado para esse objetivo, mas idéias que, posteriormente, poderia expor, se houvesse ocasião [sic]”. (CHDD, 2007, p. 211). Em resposta, Eisenhower não desestimulou Juscelino, pois o objetivo central da operação era o combate ao subdesenvolvimento

⁸⁹ Disponível em: <<<https://www.foreignaffairs.com/reviews/capsule-review/1957-04-01/proposal-key-effective-foreign-policy>>>. Acesso em 03 out. 2016

econômico dos países latino-americanos. E, com este propósito, a ênfase em revisar as relações entre os EUA e a América Latina⁹⁰. (Cf. SILVA, 1992b, p. 219).

Com relação à OPA, Silva (1992b) ainda considera que sendo uma iniciativa pessoal de Juscelino e de sua equipe, sem consulta ao Ministério das Relações Exteriores (MRE) e sua Secretaria, enfrentou forte resistência em alguns setores do Itamaraty, principalmente do Chanceler José Carlos Macedo Soares, posteriormente substituído por Francisco Negrão de Lima. Os setores conservadores resistiam à transição para o multilateralismo e também da revisão da política de alinhamento automático com os Estados Unidos, desde a Segunda Grande Guerra. (SILVA, 1992b, *passim*.)

A iniciativa do governo Kubitschek foi fundamentada na proposta de os Estados Unidos assumirem um compromisso político em erradicar o subdesenvolvimento latino americano com investimentos públicos. Esse compromisso retribuiria aos próprios interesses americanos, uma vez que desenvolvimento contribuía para a estabilidade política do continente. Ademais, afastava a possibilidade de que ideologias comunistas ganhassem extensão devido aos baixos padrões de vida das populações latino-americanas.

Silva (1999a) divide a Operação Pan Americana (OPA), em três fases. A primeira, foi a iniciativa pessoal de Juscelino e pela diligência do Brasil em comunicar oficialmente aos embaixadores e aos presidentes dos demais países latino-americanos, as motivações e os objetivos da Operação. A segunda fase tem origem na reunião em que se deliberou pela criação do “Comitê dos 21” e se encerra com a Revolução Cubana. A terceira e última fase se inicia com a Revolução Cubana e se encerra com a Ata de Bogotá.

A investida diplomática brasileira através de uma troca de correspondências em nível presidencial, marca a primeira fase da OPA. Juscelino Kubitschek frisou que se tratava de iniciativa por ele dirigida e à qual atribuía grande valor. Além disso, como assinalava o relatório secreto elaborado pelo Departamento Político e Cultural do Ministério das Relações Exteriores, a Metodologia da Operação Pan-Americana correspondeu a uma estratégia apurada. O documento também intencionou registrar e publicitar a iniciativa brasileira. O conteúdo da proposta seria melhor precisado em 20 de junho de 1958, no Rio

⁹⁰ As análises de Silva (1992b) revelam que o tema do desenvolvimento econômico pauta a agenda política externa brasileira desde a década de 1930. “Esta questão esteve presente no período de 1935 a 1942, na estratégia “bem sucedida” “de manter uma postura “equidistante” entre dois sistemas de poder em formação: o norte-americano e o alemão. Com isso, o Brasil garantiu sua autonomia política e conquistou ganhos econômicos. Retorna na pauta no processo de alinhamento aos EUA em 1942. [...] no governo Dutra (1946-1950) acreditou-se em uma relação com os EUA que implicasse em um tratamento especial às reivindicações brasileiras de auxílio econômico; no entanto, revelou-se equivocada. Finalmente, a questão do desenvolvimento econômico voltou à cena no segundo governo Vargas (1951/1954). Vargas buscou reeditar o alinhamento nos moldes de 1942. Contudo, não foi possível [...]”. (SILVA, 1992b, p.221).

de Janeiro, quando, em discurso perante os embaixadores das República Americanas, transmitido para todo o país por cadeia de rádio e TV, Juscelino Kubitschek lançou oficialmente a "Operação Pan-Americana" (OPA). Sobre o assunto, Silva (1992a) afirma:

Os pressupostos e objetivos iniciais da OPA foram tema de um outro discurso numa exposição para as Forças Armadas no Palácio do Itamarati. Em ambos os pronunciamentos, são enfatizados três aspectos base da Operação; 1º) a OPA, apresentada como expressão de um anseio de dar ao Brasil uma postura mais atuante e autônoma na política internacional; 2º) o objetivo central da OPA é definido como o combate ao subdesenvolvimento econômico da América L; 3º) A OPA é apresentada como uma iniciativa de caráter e objetivos multilaterais; ao Brasil coube o lançamento da proposta, mas "sem qualquer pretensão de assumir liderança no continente" e visando apenas dar expressão a "um sentimento que pertence a toda a América". (SILVA, 1992a, p. 20).

Nesta fase, algumas mudanças de posicionamento dos EUA foram apresentadas como conquistas da OPA. Dentre essas, Silva (1992b) destaca; a criação de uma instituição financeira para o desenvolvimento econômico, que abriu espaço para a criação do futuro Banco Interamericano de Desenvolvimento, o BID; a abertura à política de estabilização de preços dos produtos primários; a constituição de mercados regionais latino-americanos; o aumento do volume de empréstimos públicos⁹¹.

Outros sinais viriam com o anúncio do aumento das capacidades de empréstimo do Eximbank e do Development Loan Fund, sendo que no caso deste último os recursos se tornavam disponíveis também para a América Latina; e ainda com o apoio norte-americano ao aumento das capacidades de empréstimo do BIRD e do FMI. (SILVA, 1993, p.25).

No final do ano de 1958, o governo norte-americano convocou uma reunião não oficial com os chanceleres das repúblicas americanas. O governo brasileiro aproveitou essa oportunidade para recomendar aos EUA e aos demais países a criação de uma Comissão Especial do Conselho da OEA. Esta comissão seria encarregada de formular novas estratégias de cooperação econômica. A criação do organismo foi aceita pelos EUA, e ficou conhecida como Comitê das 21 Repúblicas Americanas. Contudo, sua constituição não tomou uma forma desvinculada da OEA, conforme o Brasil havia recomendado.

A recomendação brasileira era a de dotar o Comitê dos 21 de autonomia e flexibilidade de ação, procurando desvinculá-lo ao máximo da estrutura da OEA. Na verdade, havia a preocupação de que, sendo submetida à OEA, a OPA pudesse sofrer um esvaziamento precoce, quer pela oposição norte-americana, quer pelo excessivo formalismo

⁹¹ Para maior detalhamento dos objetivos programáticos do BIRD, do FMI e o que eles se tornaram ao longo das décadas de 1950 e 1960, consultar depoimentos prestados por Miguel Ozorio, entre setembro de 1986 e junho de 1987, às professoras Maria Helena Cabral de Almeida Cardoso e Sônia Regina de Mendonça, no quadro do Programa de Memória Nacional da FEA/UFRJ. Sobre isso, conferir: Miguel (2009).

e burocratização que caracterizavam o funcionamento dos órgãos ligados àquela instituição. Sobre o tema, consultar as obras já citadas de Silva (1992a) e Ribeiro (2006b). Os demais países também apoiaram a ideia brasileira e a comissão foi constituída (SILVA, 1992, p. 223). A transição da atuação individual brasileira para o multilateralismo do Comitê dos 21, marca a segunda fase da OPA.

O comitê se reuniu três vezes: em Washington, de novembro a dezembro de 1958; em Buenos Aires, em maio de 1959; e em Bogotá, em setembro de 1960. Em Buenos Aires, os desacordos entre o posicionamento dos representantes do governo brasileiro e norte-americanos se acirraram.

Enquanto a delegação brasileira defendia e lutava por uma agenda de reuniões para estabelecer um programa de desenvolvimento, a delegação dos EUA minava a iniciativa, ao propor soluções imediatistas a cada problema, de forma individual.

Ademais, a falta de unidade dos países latino-americanos colaborou para a carência de resultados no período. Conforme aponta o Relatório do Ministério das Relações Exteriores, do ano de 1959⁹², os países latino-americanos pareciam não compreender os objetivos da Operação Pan-Americana e o seu alcance. Havia, ainda, a desconfiança de que o objetivo do Brasil era buscar prestígio internacional, sob o pretexto de consolidar o pan-americanismo.

Desta forma, face a todos esses obstáculos, o único resultado tangível do período foi a criação do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). (Cf. SILVA, 1992b, p. 224).

Diante do quadro, em pronunciamento presidencial na Escola Superior de Guerra, JK qualificou a América Latina como o grupo mais fragilizado dentro da coligação ocidental. Além disso, alertou para uma aproximação da região com o bloco comunista, atraída pelos programas de auxílio dos soviéticos e por ofertas comerciais vantajosas. O resultado de todo este debate tomou a forma de um possível compromisso do governo brasileiro em reatar um acordo comercial com Moscou.

Embora JK se declarasse contrário ao reatamento, o compromisso se concretizou em fins de 1959, através do envio de uma missão comercial brasileira a Moscou e da assinatura de um acordo. A este respeito, Silva (1993) adverte que tais afirmações não ocorriam de forma isolada. Desde o início do governo JK elas estiveram na pauta dos debates, mobilizavam e polarizavam setores do governo e da sociedade acerca da conveniência do reatamento de relações comerciais e diplomáticas com a URSS, rompidas desde 1947. (Cf. Silva, 1993, passim)

⁹² Disponível em <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1819/000011.html>> Acesso em 06 out. 2016.

Silva (1992b) observa que a rotina que afundara os debates do “Comitê dos 21” se manteve. Assim, as únicas novidades da reunião de Buenos Aires, realizada entre 28 de abril e 8 de maio de 1959, foram a presença do economista argentino e mais destacado intelectual da CEPAL, Raul Prebisch, e do primeiro ministro cubano, Fidel Castro. No entanto, a presença de Prebisch não resultou em avanço nos trabalhos paralelos da CEPAL e da OEA. Enquanto a CEPAL promovia a criação da Associação Latino-Americana de Livre Comércio (ALALC), os trabalhos do “Comitê dos 21”, permaneciam restritos a estudos e recomendações genéricas. Por outro lado, Fidel Castro, como personalidade simbólica da luta anti-imperialista era, por si, só motivo de interesse e expectativa. Fidel acabou por produzir um discurso denunciando a instabilidade política da América Latina como um fator de reforço do subdesenvolvimento. Silva (1992a)

Os documentos analisados por Silva (1992a) permitem afirmar que as posições das delegações do Brasil e dos EUA permaneceram as mesmas. A primeira, insistiu no caráter político da OPA. Do outro lado, os Estados Unidos continuaram com pronunciamentos técnicos, descartando qualquer compromisso de ajuda econômica à América Latina. Além disso, a intransigência norte-americana em relação às reivindicações brasileiras foi reforçada no momento em que o comando brasileiro se pronunciou pela negativa às exigências do Fundo Monetário Internacional, o FMI. Segundo Miguel Ozorio de Almeida⁹³ chefe do Secretariado Técnico de Análise e Planejamento (STAP), a decisão de JK de não ir ao FMI,

[...] foi uma reação puramente emocional, pessoal e emocional. Ele não sabia as consequências que teria. E ficou muito satisfeito, quando viu as consequências, que foram nenhuma... Não aconteceu nada. O Brasil continuou aí, como continuará ainda por algum tempo. Porque é muito difícil afundá-lo no oceano. A crosta terrestre é de tal natureza que não dá para afundar um pedaço do tamanho do Brasil. E essa crosta tem muito daquelas commodities, de matérias-primas que o Roosevelt e o Churchill, naquele encontro da Carta do Atlântico, tanto queriam para os países desenvolvidos. De maneira que ninguém quer afundar o Brasil. E desorganizar o Brasil é o equivalente a afundá-lo um pouco. É o equivalente a intranquilizá-lo. Qual é a expressão que Alguns perfis 141 é usada agora pelos americanos para isso? Não é bem intranquilizar, não. É desestabilizar. (MIGUEL, 2009, p.140).

Silva (1992a) ainda assevera que após imensas negociações, a reunião de Buenos Aires terminou com a emissão de mais uma "Declaração Conjunta", que pouco acrescentava às anteriores. O único ganho político registrado foi a continuidade da OPA, mediante a criação de uma nova subcomissão, agora com nove países. Essa subcomissão ficou

⁹³ Ozorio foi o primeiro Chefe do Secretariado Técnico de Análise e Planejamento (STAP), no Ministério de Estado do governo JK e um dos fundadores da diplomacia econômica brasileira. Ocupou, ainda, o cargo de Chefe do Setor de Política Monetária e Fiscal e renunciou a criação de um Departamento Econômico no Itamaraty. Cf. Miguel (2009).

encarregada de manter contato permanente com o Conselho da OEA até a próxima Conferência Interamericana, prevista para 1960, em Quito, quando a OPA receberia a consagração final.

A subcomissão dos nove países foi também uma estratégia brasileira no sentido de ganhar tempo e ampliar o campo de ação política, sobretudo entre as delegações latino-americanas:

De fato, o tempo terminou por ser favorável à OPA, mas as mudanças não viriam de uma maior coesão latino-americana, e sim de uma guinada substancial na orientação política dos EUA, determinada por um fato político novo que escapava aos cálculos (e ao controle) da diplomacia brasileira. (Silva, 1992a, p. 33).

Finalmente, a Revolução Cubana, em 1959, dá início à terceira fase da OPA. O movimento, liderado por Fidel Castro e que tem início em 1956, tomara o poder em Cuba em janeiro de 1959, derrubando o governo ditatorial do general Fulgêncio Batista e nomeando Fidel como primeiro-ministro.

A Revolução cubana, de orientação socialista e a consequente aproximação com a União Soviética, marca um ponto de inversão no relacionamento entre os EUA e os países latino-americanos. Ricardo Alaggio Ribeiro (2006b) afirma que as reformas econômicas e sociais adotadas por Fidel comprometiam os interesses norte-americanos na ilha. As medidas econômicas e sociais tomadas pelo novo governo cubano – reforma agrária, expropriação e nacionalização de companhias norte-americanas; aproximação com a URSS – levaram à rápida deterioração das relações entre Cuba e EUA. Cf. Ribeiro (2006).

Como se disse, Cuba iniciou um processo de aproximação econômica e política com a URSS e assinou uma série de acordos comerciais e de ajuda econômica entre os dois países. A situação foi agravada pela preocupação com a localização da pequena ilha caribenha, tão próxima da costa da Flórida. A crescente associação de Fidel com a União Soviética aprofundou a crise, e os EUA romperam as relações econômicas com Cuba em junho de 1960, em plena campanha presidencial nos Estados Unidos que acabaria levando à Casa Branca o democrata John Kennedy.

Assim, a Revolução Cubana e sua progressiva orientação em direção ao modelo de socialismo soviético acabaram mostrando que as teses da OPA sobre o subdesenvolvimento como fator preponderante de instabilidade política na América Latina, acabaram se mostrando bastante pertinentes. (Cf. GALERANI, 2010). Diante na nova conjuntura, agora bem mais favorável,

[...] o Brasil conseguiu que as reuniões do “Comitê dos 21” fossem retomadas. O governo brasileiro aproveitou a visita de Eisenhower ao país, no início de 1960,

para propor a retomada dos trabalhos. Os EUA não só aceitaram prontamente a proposta brasileira, como também trabalharam para diminuir os antagonismos na relação bilateral entre os dois países. Em face da nova conjuntura e da ascensão do candidato John Kennedy nas pesquisas à presidência dos EUA, os sinais de flexibilização do governo Eisenhower eram crescentes. No mesmo ano, em uma reunião da OEA, os EUA anunciaram a intenção de criação de um fundo de US\$ 600 milhões para projetos de desenvolvimento social na América Latina. (Galerani, 2010).

3.2. A educação como meta específica de um plano governamental

Dentre os autores que tratam do ciclo do planejamento governamental, Bordignon (2011) considera que o Plano Salte (Saúde, Alimentos, Transporte e Energia), do governo Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), marca o início do enfoque nos condicionantes econômicos. Sob este ponto de vista, a educação não era contemplada. Por outro lado, Baía Horta (1982) afirma que o período JK, 1956-1961, ocupa posição especial na história do planejamento brasileiro, visto que a educação, pela primeira vez, foi inserida como meta específica em um plano governamental. Eleito, Juscelino criou um Conselho de Desenvolvimento, primeiro órgão central permanente de planejamento instituído no Brasil. O Conselho, subordinado ao presidente, era integrado por ministros de Estado, pelos chefes da Casa Civil e Militar e pelo presidente do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico, o BNDE.⁹⁴

Neste contexto, as análises de Gentilini (1999), mostram que o *planejamento educacional* foi agenda das discussões políticas, na medida em que as condições para o processo de modernização social, na América Latina, exigiram uma demanda por recursos humanos com qualificação educacional provida por instituições escolares. Logo, a educação ocupou um lugar de destaque, pois *impulsora do desenvolvimento nacional*.

Na pesquisa realizada para a presente Tese, dentro da documentação arrolada no Memorial Darcy Ribeiro destacamos um documento, intitulado de *Memorandum*, de caráter confidencial, elaborado pelo Chefe do Secretariado Técnico de Análises e Planejamento (STAP), Miguel A. Osorio de Almeida. Produzido com a intenção de ser um *aide-mémoire* – “lembrete” ou checklist –, o documento foi elaborado para subsidiar a reunião da Subcomissão dos Nove e encaminhado ao presidente JK em 23 de fevereiro de 1960. Daquela reunião surgiriam os temas para a agenda de visita do Presidente Eisenhower, no Brasil. (DOCUMENTOS, 1960).

O *Memorandum* registra em seu texto de Introdução, o desejo do “Presidente dos Estados Unidos do Brasil” de que a “Subcomissão dos 9”, parte do “Comitê dos 21”, se reúna logo após a Sessão do Conselho da Organização dos Estados Americanos, agendada para março de 1960, a fim de estudar soluções específicas para os seguintes temas:

⁹⁴ Ver: Silva (1992a).

1) fortalecimento dos meios de financiamento, para o desenvolvimento da América Latina, de preferência através do Banco Interamericano; 2) programa técnico e financiamento para o desenvolvimento da agricultura e indústria de alimentação e subsistência. De acordo com as condições peculiares de cada país; 3) assegurar preços e condições adequados para as matérias primas e produtos que são básicos para a estabilidade econômico-social dos países latinos americanos; 4) *assistência financeira e técnica para um intenso programa de formação de técnicos para o desenvolvimento e para a luta contra o analfabetismo*; 5) *ajuda financeira e técnica para o estabelecimento de um organismo interamericano de investigação tecnológica e produtividade para apoiar o desenvolvimento industrial da América Latina*. (DOCUMENTOS, 1960, grifo nosso).

Além dos elementos grifados no trecho acima, importa destacar que o *Memorandum* elaborado por Miguel A. Osorio de Almeida, também registra: “trata-se de dar recursos para o programa de modernização e expansão da Universidades da América Latina e para iniciar *uma ação maciça contra o analfabetismo, com métodos mais rápidos e econômicos do que a escola comum*”. (DOCUMENTOS, 1960, grifo nosso).

O levantamento da situação econômica do país, foi apresentada no documento, sob a forma dois grandes temas: I. Tendências Gerais da Economia Brasileira; II- Correção de Tendências. O diagnóstico e as propostas para o setor da educação foram tratados na agenda do segundo tema:

Não há setor de formação de capital no Brasil em que as deficiências tenham a gravidade e o alcance encontrados no setor cultural, desde a simples alfabetização até a formação de especialidades de alto nível exigidos pela indústria brasileira. (DOCUMENTOS, 1960).

De acordo com o documento, a educação é contextualizada no Plano de Metas: “O Governo brasileiro, profundamente preocupado com o problema, dedica atenção crescente ao ensino. A educação faz parte de metas do Presidente Kubitschek[sic]”. (DOCUMENTOS, 1960). No entanto, a análise apresentada por Barbosa (2006, p. 19) demonstra que, a questão era dada em termos relacionais: havia uma relação direta entre o valor da educação para a industrialização, a qualificação da mão de obra e a inserção no mercado, dentro do Plano de Metas.

Por outro lado, nossa pesquisa revelou que a educação foi incluída no Plano de Metas quando esse documento já estava praticamente pronto. Além disso, as metas para a educação não foram planejadas em conjunto pela equipe que estabeleceu as diretrizes globais para o desenvolvimento do Brasil. Desta forma, a pesquisa demonstrou que a questão educacional não foi pensada de forma articulada aos programas preparados para outros setores.

Os apontamentos de Baía Horta (1982) reforçam nossa argumentação. Conforme observa, em março de 1957,

[...] foi constituída a Comissão de Educação e Cultura do Conselho de Desenvolvimento, para apresentar, dentro de 60 dias, um programa de metas

educacionais a ser adotado pelo Governo, tendo em vista o desenvolvimento econômico do País. Com base nos estudos desta Comissão, foi incluída, no Programa de Metas, a meta 30. (BAÍA HORTA, 1982, p. 31).

Adicionalmente, de acordo com o diagnóstico apresentando no *Memorandum*, a educação deveria ter um papel decisivo na formação da mão de obra profissional e técnica. Nesse sentido, Fazenda (1989) e Shiroma (2007) consideram que os organismos internacionais recomendaram para a educação, uma perspectiva que tivesse em vista o homem como veículo do desenvolvimento econômico, antes do desenvolvimento do homem enquanto pessoa. Desta forma, o homem ganhou status de “principal fator de produção e a necessidade de valorizá-lo”.

Existe, ademais, a coincidência óbvia, neste caso, entre os propósitos econômico e os fins humanitários. Todos os valores aceitos pela cultura brasileira e, em última análise, todos os objetivos da organização política da nação tem como motivo essencial a expansão contínua das possibilidades de cada indivíduo poder dedicar-se à plena realização de suas potencialidades construtivas, pela melhoria das condições de vida. Por outro lado, a mensuração humana das realidades sociais reconhece, como o faz a economia, que o homem é o primeiro fator de produção, criador ou utilizador dos outros fatores, que sem ele são inoperantes e só a êle devem, finalmente, beneficiar. O meio mais evidente e eficaz de valorizar a contribuição humana ao processo produtivo *é dar-lhe o adestramento e a capacidade técnica que aumentem seu rendimento e lhe permitam integrar-se na complexidade crescente das atividades econômicas modernas* [sic]. (DOCUMENTOS, 1960, grifo nosso)

Diante do exposto, é pertinente ressaltar que a organização racional do trabalho terminou sendo valorizada pelos métodos pedagógicos no interior das escolas, tendo em vista as condições exigidas pelo trabalho industrial. Contudo, aquela organização não poderia ser reduzida à adestração proposta no *Memorandum*. Sua intenção era fixar homens e mulheres ao campo, de forma a conter o processo de migração, mediante uma distribuição “racional” de atividades entre a população rural e urbana. (Cf. SHIROMA, 2004).

Sob este ponto de vista, o documento ressalta a “necessidade de ação em todos os setores”, de modo que estas se dessem, simultaneamente, nos campos do ensino elementar, médio e superior, além do ensino técnico. (Cf. DOCUMENTOS, 1960).

Na visão de Shiroma (2004), a ampliação da oferta do ensino elementar, médio e técnico tinha por objetivo garantir a formação e a qualificação mínimas das classes trabalhadoras, em amplos setores de um processo produtivo ainda pouco exigente. Por seu turno, a proposta para o ensino superior intentava criar as condições para a formação de mão de obra qualificada em um campo, considerado “limitado”: o da siderurgia e da transformação do ferro e do aço.

De acordo com o *Memorandum*, no período de 1956 a 1960, os dados estatísticos apontavam a falta, por ano, de 160 engenheiros especializados; 400 técnicos industriais e 5.500 operários qualificados. A ausência do profissional diplomado, ou do profissional diplomado que não conseguia ocupação correspondente à sua formação, oferece reforço ao discurso que justificava condições de vida dos indivíduos situados à margem do sistema econômico, uma vez que estes não se encontravam preparados para suprir as exigências da estrutura produtiva.

Consequentemente, a propagação ideológica do desenvolvimento ainda permitiu a sustentação da crença nos benefícios gerais da expansão da economia. Ainda, foi também funcional para afrouxar as tensões sociais e atualizar projetos reformistas específicos. (SHIROMA, 2004)

O *Memorandum* propunha, ainda, na agenda de estudos da “Subcomissão dos 9” um acordo de cooperação entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos. O acordo se daria através do auxílio norte americano para um programa conjunto de educação, financiado, inicialmente, pela venda de excedentes agrícolas ao Brasil. Como vantagens da cooperação, os E.U.A diminuiriam os custos com a estocagem tendo, e, do ponto de vista da sua imagem internacional, colheria os frutos de repercussões humanas profundamente favoráveis. Para o Brasil, a cooperação oportunizaria um aporte para o desenvolvimento da educação e do país; uma contribuição sem efeitos inflacionários e o ganho simultâneo de prover alimentação para o povo.

Na sequência, são apresentados, no documento, alguns dos campos de ação considerados de alta prioridades na educação: 1) alfabetização intensiva de crianças, e cursos noturnos para adultos, se possível acompanhados de distribuição de refeições; 2) investimentos na construção ou ampliação de edifícios escolares; aquisição de material de ensino e de estudo adaptados às características regionais; 3) salários de professores, auxiliares, reparo e conservação dos investimentos existentes; 4) formação de professores e instrutores especializados em todos os níveis, acompanhados de orientadores educacionais e profissionais; o aperfeiçoamento dos profissionais já existentes. Conforme explica o *Memorandum*, as ações anteriores encontrariam um amplo contingente da população, no seu próprio contexto de referência:

Daí decorre que a alfabetização acelerada das massas, por processos que as integrem o mais possível no meio rural ou urbano em que vivem, é a tarefa de maior magnitude imediata em qualquer plano desse tipo, haveria, na qualidade dos métodos de alfabetização, uma constante aplicação pragmática do ensino, para evitar as frustrações e inaptações que o simples ler e escreve poderiam causar se

não acompanhados de um relacionamento da pessoa humana com seu contexto social [sic]. (DOCUMENTOS, 1960).

Para os idealizadores do documento do qual nos ocupamos, as ações previstas para a educação poderiam ser viabilizadas em coordenação com a assistência técnica norte americana com métodos intensivos de ensino. O esquema esboçado nos campos de ação, teria impacto especialmente forte se aplicado, total ou parcialmente, em uma só região ou área caracterizada. O Nordeste do Brasil⁹⁵ surge como exemplo, pelas seguintes razões:

1. Trata-se de uma região de extremo subdesenvolvimento, cujos problemas são agudos e reconhecidos como tais pelo resto do país; 2. No setor educacional, a penúria do Nordeste tem os seguintes reflexos numéricos: em 1956, a taxa de escolarização era a mais baixa do país; apenas 30,8% das crianças entre 7 e 11 anos de idade frequentavam a escola, em comparação com 67,2% no Sul e 49,4% na média nacional. Do total de crianças matriculadas, apenas 0,1% estavam na 5ª série primária, o que indica a baixíssima porcentagem da população infantil que chega ao fim do curso elementar; 3. O Nordeste dispõe de um órgão de planejamento regional que muito facilitaria o entrosamento de um programa de educação, assistência técnica e desenvolvimento comunitário com as outras atividades de soerguimento econômico-social; 4. Existe também em funcionamento no Recife um Centro Regional de Pesquisas Educacionais que representa um núcleo de estudos já realizados e possivelmente serviria como centro assessor da campanha. (DOCUMENTOS, 1962).

O sistema educacional existente não se encontrava defasado em relação às exigências do modelo econômico. Ao contrário, era sustentador da ordem econômica e social do período. Porém, tornou-se estratégico utilizar a relação entre o crescimento econômico e a concentração de renda no Brasil, deslocando o olhar das causas da produção da miséria para a questão da qualificação adequada para o mercado de trabalho. Com isso, propaga-se uma conexão contínua e linear entre industrialização, oferta de empregos e capacitação.

⁹⁵ Segundo Ricardo Allagio Ribeiro, “[...] o Nordeste foi apresentado aos norte-americanos por dois artigos de Tad Szulc, ativo correspondente latino-americano do New York Times, que na primeira página do jornal, publicou dois artigos que chamaram muita atenção. Neles, o jornalista falava dos problemas criados pelas secas cíclicas que assolavam a região, da vasta pobreza que lá encontrara, da desigualdade que havia entre o resto do país e a região, cuja falta de assistência devia-se em grande parte à ação, ou falta desta, de uma elite conservadora politicamente forte e tradicionalmente opressora, que taxava todos os seus críticos como comunistas. A uma visão coerente dos problemas regionais, Szulc acrescentou certo tom sensacionalista. Alertou que militantes e líderes marxistas estavam tirando vantagem da miséria reinante com o objetivo de criar um ambiente propício à subversão comunista. Substancialmente perigosas seriam as Ligas Camponesas, lideradas pelo advogado Francisco Julião. Os militantes desta organização estariam tentando doutrinar os camponeses, difundindo o antiamericanismo e atitudes revolucionárias. As reportagens vieram a público quando Kennedy estava terminando a sua campanha eleitoral vitoriosa. Ele leu os artigos e os considerou como prova da difusão da influência de Cuba no hemisfério. Mas não era só isto. A ampla impressão colhida de uma região miserável, com uma grande população, e em condições sociais e econômicas que apontavam para uma catástrofe política, reiterava as teses da teoria da modernização defendidas pelo núcleo decisório da nova administração. Realmente, desde 1959, existia a Superintendência para Desenvolvimento do Nordeste – SUDENE, criada a partir do relatório de um grupo de estudo voltado para os problemas da região, coordenado por Celso Furtado, então em ascensão dentro da estrutura burocrática estatal. O diagnóstico vinculava os problemas nordestinos às atrasadas formas estruturais de organização econômica, bem como a um conjunto de políticas governamentais que teria levado ao crescimento das disparidades regionais”. (RIBEIRO, 2006a).

A visita de Eisenhower ao Brasil emitiu sinais de Washington de que os EUA adotariam uma atitude mais diplomática em relação à OPA. O indício mais evidente de mudança se manifestou numa "Declaração Conjunta", assinada por JK e Eisenhower, no canteiro de obras de Brasília, em 23 de fevereiro de 1960. Na qual os dois presidentes confiavam que “[...] a cruzada do Hemisfério, em prol do desenvolvimento econômico, trará maior prosperidade e harmonia para todos”. (BRASIL/USA, 1960). A aproximação dos dois países, expressa através da Declaração Conjunta, proporciona a retomada das atividades do “Comitê dos 21”. O anúncio deste fato foi feito no discurso de Eisenhower no Congresso brasileiro, quando revelou seu apoio à solicitação imediata de uma reunião da "Subcomissão dos 9", com vistas à preparação de um novo período de sessões daquele Comitê. Assim, conforme lembra Galerani (2010):

Diante da nova conjuntura favorável, o Brasil conseguiu que as reuniões do Comitê dos 21 fossem retomadas. O governo brasileiro aproveitou a visita de Eisenhower ao país, no início de 1960, para propor a retomada dos trabalhos. Os EUA não só aceitaram prontamente a proposta brasileira, como também trabalharam para diminuir os antagonismos na relação bilateral entre os dois países. Em face da nova conjuntura e da ascensão do candidato John Kennedy nas pesquisas à presidência dos EUA, os sinais de flexibilização do governo Eisenhower eram crescentes. No mesmo ano, em uma reunião da OEA, os EUA anunciaram a intenção de criação de um fundo de US\$ 600 milhões para projetos de desenvolvimento social na América Latina. (GALERANI, 2010).

Todo este movimento resultou na Ata de Bogotá, na Colômbia, firmada por 19 nações. Nesta foram registradas e detalhadas medidas concretas de desenvolvimento econômico e social. Dentre outros autores que tratam desta questão, Caldas (1996) defende a posição de que Ata foi um esboço da Aliança para o Progresso (ALPRO), lançada após a vitória do presidente americano John Kennedy, em 1960 e que será discutida adiante. Por outro lado, para Caldas (1996), o novo enfoque multilateralista da política externa do governo Juscelino possibilitou a aproximação dos três maiores países latino-americanos: a Argentina, o Brasil e o México. Desta forma, “[...] em fevereiro de 1960 foi criada a Associação Latino-Americana de Livre Comércio (ALALC), cujo objetivo principal era avançar no processo de substituição de importações, estimulado por um mercado regional ampliado”. (CALDAS, 1996, p.193).

Ao final de seu governo, em 1960, Eisenhower criou o “Fundo de Desenvolvimento Social da América Latina”. No entanto, foi no governo Kennedy (1961-1963) que se faz notar a transição no caráter das relações interamericanas e das ideias que circundavam a questão do desenvolvimento econômico. É neste novo contexto que devemos compreender a ALPRO.

Ribeiro (2006 a) observa que, amparado em sua imagem pública e no vigor de sua juventude, John Kennedy procurou instituir uma identidade diferenciada em relação a Eisenhower. Ao mesmo tempo, implantou uma nova abordagem na plataforma estratégica internacional: tomar a ofensiva na Guerra Fria; melhorar o balanço nuclear em favor dos EUA; criar um novo programa de ajuda externa. Para o governo americano, as razões de segurança nacional predominantes deveriam ceder espaço para o desenvolvimento econômico. Por este motivo, “[...] realizou-se um esforço retórico para mostrar que os interesses dos EUA eram os mesmos dos países subdesenvolvidos. Surgiu então a ideia de um programa de ajuda massiva para a região, logo intitulado de Aliança para o Progresso”. (RIBEIRO, 2006a, p. 157).

Na forma de um projeto, trabalhado por uma equipe mista que reunia professores de Harvard e vários intelectuais e técnicos latino-americanos de projeção, tais como Raul Prebisch, Felipe Pazos e Felipe Herrera, o programa da Aliança foi detalhado na *Carta de Punta del Este*, em agosto de 1961, quando ficou acordado que a ajuda americana seria acompanhada de uma tentativa voluntária dos países signatários no sentido de formular planos de desenvolvimento nacionais, implementar projetos conforme estes planos e adequar os seus esforços de desenvolvimento à estrutura geral delineada pela ajuda americana. Em novembro de 1961, Kennedy criou a United States Agency for International Development – USAID, que seria o braço operativo de toda a operação. (RIBEIRO, 2006a, p. 158, grifo nosso).

De acordo com Mattos (2006) era indispensável para o governo capitalista da América do Norte e suas extensões latinas, diminuir as desigualdades sociais e combater a miséria existente no continente. Esta estratégia ratificava a imagem de que os EUA estavam à frente dessas iniciativas. Em decorrência disso, dificultava a difusão de informações das melhorias sociais conseguidas nos países da esfera de influência soviética.

Mattos (2006) destaca também que no projeto da AIPRO constavam três elementos, compreendidos como interdependentes: o crescimento econômico, as mudanças sociais estruturais e a democratização política. Adicionalmente, os países participantes deveriam estar conectados às seguintes condições: tomar a decisão de desenvolver-se, incluindo-se aí o enfrentamento dos sacrifícios necessários e buscar estruturas sociais à totalidade das populações, não se restringindo às elites. Contudo, as necessárias reformas sociais não entrariam nos cálculos econômicos, ainda que fossem essenciais para o seu desenvolvimento.

Importa salientar que os planos da entidade articuladora da ALPRO, a *United States Agency for International Development* (USAID), com ênfase na educação, na saúde e na habitação, contariam com mais de 80 bilhões de dólares, com os Estados Unidos

disponibilizando para os países participantes cerca de 20 bilhões. Todavia, a despeito do discurso de cooperação para o progresso, o objetivo da ALPRO era conter o avanço soviético e propagandear os ideais econômicos e culturais do capitalismo ocidental, na América Latina.

Os países latino-americanos que se reuniram no Uruguai e assinaram a Carta de Punta Del Leste (1961) receberiam estrutura organizacional pelo Acordo de Cooperação Tripartite entre a OEA, o BID e a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), órgão das Nações Unidas. Por este acordo, a OEA, através do Conselho Interamericano Econômico e Social (CIES), cumpriria a função de empreender estudos fundamentais e avaliar os planos de desenvolvimento nacional a longo prazo, submetidos pelos governos da região. Caberia ao BID canalizar os fundos destinados aos diversos projetos e à CEPAL fornecer boa parte dos especialistas necessários aos novos programas de desenvolvimento econômico.

A Reunião Extraordinária do Conselho Interamericano Econômico e Social em Nível Ministerial, realizada em Punta del Este incorporou aos compromissos acima o “Plano Decenal da Educação da Aliança para o Progresso”. Neste documento estavam as primeiras metas a serem alcançadas nos dez anos seguintes, adaptando todo o programa educativo aos interesses da industrialização, não só do Brasil, mas da América Latina, com exceção óbvia de Cuba⁹⁶.

Não se pode negar que a Aliança foi, primariamente, uma resposta ao desafio soviético e particularmente à revolução cubana. Não se pode pensar nela sem levar em conta o contexto da guerra fria. Mas as respostas a este tipo de desafio podem ser muito diferentes, tal como a história nos mostra. É mesmo pertinente perguntar se, caso Cuba não tivesse se tornado o que se tornou, um grande golpe na hegemonia americana no Hemisfério e, durante algum tempo, uma real ameaça militar, teria havido a Aliança? Somos levados a pensar que não. [...] O programa foi único em sua concepção, o que torna a sua “arqueologia” bastante interessante. (RIBEIRO, 2006b, p.18).

A campanha para a sucessão presidencial de 1960 incidiu em um contexto alterado pelas transformações econômicas e sociais do crescimento das cidades provocado pela política nacional desenvolvimentista de Kubitschek.

Jorge Miguel Mayer e Libânia Xavier (2009), entendem que a separação entre as organizações políticas e as grandes massas urbanas, que não se identificavam com grandes partidos, encaminharam o crescente eleitorado do Partido Trabalhista Brasileiro, o PTB. Simultaneamente, cresciam as pressões da classe média por ações contra a inflação e contra

⁹⁶ Uma leitura sobre a metas pode ser encontrada em Arapiraca (1982).

a corrupção. Foi neste contexto que se construiu a imagem política de Jânio da Silva Quadros como um, “político desligado dos partidos e investido de um messianismo puritano e moralizador, expresso em slogans como Jânio vem aí e símbolos como a vassoura”. (MAYER; XAVIER, 2009, n.p.).

A Associação Brasileira de Imprensa (ABI), no Rio de Janeiro, fundou o Movimento Popular Jânio Quadros (MPJQ) e lançou a candidatura do ex-governador de São Paulo à presidência da República. Apoiado pela coligação UDN-PL-PTN-PDC, Jânio venceria as eleições de 3 de outubro de 1960, tendo como vice João Belchior Marques Goulart, o Jango, apoiado pelo PTB-PSB, numa época em que as votações para presidente e vice eram separadas.

Neste contexto é preciso lembrar que, no início de 1959, o deputado federal Carlos Lacerda, fazendo uso de sua popularidade, começa a articular no interior da UDN a candidatura do ex-governador de São Paulo, Jânio Quadros. Os artigos publicados, de sua autoria, publicados em um veículo de sua propriedade, a *Tribuna da Imprensa*, sua explícita campanha em favor de Jânio e o combate ao governo Kubitschek, acusado de corrupto e responsável pela inflação e a alta do custo de vida em virtude dos gastos com a construção da nova capital em Brasília. Lacerda participou de forma assistemática da campanha eleitoral de Jânio, já que estava preocupado em articular sua própria candidatura ao governo do estado da Guanabara. Em 5 de dezembro de 1960 foi empossado como primeiro governador do recém-criado estado da Guanabara iniciando de imediato a execução de uma ampla reforma administrativa⁹⁷.

Uma vez empossado, Jânio Quadros optou por desenvolver uma política interna considerada conservadora e aceita pelos Estados Unidos, enquanto que, no plano externo, procurou afirmar princípios de uma política mais independente e aberta com todos os países do mundo. Essa postura terminou por gerar protestos de grupos políticos e da imprensa que o apoiavam. Neste quadro, logo após a sua posse explicitou publicamente sua oposição ao incurso que os E.U.A. estava organizando contra Cuba.

No entanto, empreendeu ações para estabelecer relações com as nações do bloco socialista. No lançamento da Aliança para o Progresso, (ALPRO), dentro da reunião extraordinária do Conselho Interamericano Econômico e Social, em Punta del Este, as relações entre os países latino-americanos e os E.U.A foram debatidas. Como dito anteriormente, no esforço de impedir a propagação dos ideais da Revolução Cubana pela

⁹⁷ Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930. 2ª. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

América Latina, os Estados Unidos mobilizaram cerca de 20 bilhões de dólares para os países latino americanos. Ao fim da reunião, Ernesto Che Guevara, ministro da Economia de Cuba, único país que não assinara a Carta de Punta del Este, viajou para a Argentina e, depois, para o Brasil a fim de agradecer a posição tomada por esses dois países de impedir a discussão de qualquer tema político na conferência.

No Brasil, além de condecorar Guevara, Jânio aproveitou a oportunidade para discutir a possibilidade de intercâmbio comercial através dos países do Leste europeu, o que provocaria a indignação dos setores mais conservadores, tanto civis quanto militares.⁹⁸

Figura 10 - Capa da revista Manchete [1961]



FONTE: Pinterest, 2016.

Portanto, conforme salienta Ribeiro (2006a) a ALPRO chegou ao Brasil numa conjuntura desfavorável. “O país estava distante de ser um ambiente propício ao

⁹⁸ Sobre a visita de Guevara ao Brasil e seus desdobramentos políticos, ver: Molon (2006).

estreitamento das relações com os EUA. Havia inclusive uma grande divisão dentro do país sobre a questão da ajuda externa”. (RIBEIRO, 2006a, p.160).

A visão da esquerda era a de que as políticas externas dos EUA serviam basicamente aos interesses expansivos do capital norte-americano. Já as correntes cosmopolitas e todos aqueles que defendiam a participação do capital estrangeiro no processo de desenvolvimento, apoiaram a ajuda americana. Estes grupos, durante o período 1961-1964, estiveram diante do seguinte impasse: controlar a inflação, deter as tentativas de estatização de setores importantes da economia, viabilizar o fluxo de ajuda externa, e, apoiar, moderadamente, as reformas sociais. (Cf. RIBEIRO, 2006 a, p.160-161).

No entanto, uma semana após a Conferencia em Punta del Este, no dia 25 de agosto de 1961, Jânio renunciou. A investidura do vice-presidente João Goulart, como primeira alternativa e na ausência ou impossibilidade deste, a do presidente da Câmara dos Deputados, seria o desdobramento legal. João Goulart, por sua vez, se encontrava em visita oficial à China. Assim, Pascoal Ranieri Mazzilli assume interinamente o poder no próprio dia 25 de agosto.

Marieta de Moraes Ferreira (2009), afirma que a posse de João Goulart enfrentava o veto dos três ministros militares, os quais o consideravam comprometido com o movimento sindical e grupos de esquerda. Ao mesmo tempo, o governo gaúcho liderado por Leonel Brizola, começava um amplo movimento em defesa da legalidade, ou seja, da posse de João Goulart. Diante do impasse, que ameaçava se transformar em guerra civil, os parlamentares formaram uma comissão mista de seis senadores e seis deputados, encarregada de dar um parecer sobre o veto dos ministros militares e apresentar uma proposta de superação da crise. O Congresso aprovou um Ato Adicional, promulgado em 3 de setembro, garantindo o mandato de Goulart até 31 de janeiro de 1966, em regime parlamentarista. Ante a concordância dos ministros militares com esta fórmula, Goulart foi finalmente empossado no dia 7 de setembro. (Cf. MORAIS, 2009, n.p.).

Ribeiro (2006 b) observa que se abriu uma grave crise política, que ameaçou os acordos do Brasil com a equipe do presidente americano eleito, John Kennedy. Este, viria a apoiar a solução constitucional dada no Brasil. No entanto, fator fundamental desta decisão foram os acordos alinhavados pela ALPRO, os quais garantiam a estratégia norte americana de combate ideológico. Por outro lado, a embaixada americana optou por relações diplomáticas cautelosas com o governo de João Goulart, por considerar que sua ligação com os comunistas e suas posições antiamericanas eram de conhecimento público em toda a América Latina.

A despeito das desconfianças, como se sabe, Jango procurou uma política de conciliação com seus opositores através da ampliação da base política para seu governo. Com este objetivo buscou apoio do centro, sem abrir mão da sua relação com setores de esquerda, marcando relações políticas de diálogo com os diversos partidos representados no Congresso. Coerente com essa orientação, o primeiro gabinete parlamentarista foi denominado de “união nacional, sob a chefia de Tancredo Neves. Ao mesmo tempo, aprofundou a política externa brasileira, que incluía o restabelecimento de relações com os países socialistas. Assim, no dia 23 de novembro de 1961 o Brasil reatou as relações diplomáticas com a União Soviética⁹⁹. A justificativa para a medida baseava-se nas amplas possibilidades do mercado soviético para as exportações brasileiras (Cf. FERREIRA, 2009 e RIBEIRO, 2006a).

É importante lembrar que o governo de Jânio Quadros não incluiu em sua plataforma de governo a continuidade do Plano de Metas defendido por JK. Em relação a essa questão, Baía Horta (1982) afirma que Jânio procurou estruturar um novo sistema de planejamento, buscando cumprir o que fora exigido aos países que assinaram o acordo da Aliança para o Progresso na Carta de Punta del Este, ou seja: um Plano Nacional de Desenvolvimento. Nesta perspectiva, o Decreto nº 51.152, de 5 de agosto de 1961, criaria a Comissão Nacional de Planejamento, a COPLAN, responsável por elaborar, em seis meses, o primeiro Plano Quinquenal de Desenvolvimento Econômico e Social¹⁰⁰. No entanto, com a renúncia de Jânio este decreto não chegou a ser colocado em execução. (Cf. BAÍA HORTA, 1982, p.57).

Sob regime parlamentar, em novembro de 1961 o Conselho de Ministro Parlamentarista alterou o decreto de criação da COPLAN, dando-lhe nova estrutura. Em seu novo formato, a COPLAN, agora, recebia a atribuição de elaborar projetos, programas e planos setoriais por parte dos organismos de planejamento de cada órgão ou entidade¹⁰¹. Desta forma, em junho de 1962, através do Decreto n.1.230, de 22 de junho de 1962 foi

⁹⁹ Ferreira ainda assevera que “[...] de acordo com essa orientação, o governo Goulart rechaçou as sanções contra Cuba, propostas pelos Estados Unidos, assim como os preparativos para a intervenção armada naquele país, sob a cobertura da Organização dos Estados Americanos (OEA). Assim, na Conferência de Punta del Este, realizada nesta cidade uruguaia de 22 a 31 de janeiro de 1962, o chanceler San Tiago Dantas defendeu a ideia de neutralidade em relação a Cuba, enfrentando a oposição dos Estados Unidos, que procurariam impor suas pretensões aos países da América Latina”. (FERREIRA, 2009, s. p.).

¹⁰⁰ No documento podem ser encontrados os motivos que levaram o presidente a criar um novo órgão de planejamento. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-51152-5-agosto-1961-390822-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 17 ago.2015.

¹⁰¹ Ver Decreto do Conselho de Ministros n. 154, de 17 de novembro de 1961. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decmin/1960-1969/decretodoconselhodeministros-154-17-novembro-1961-355915-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 17 ago.2015.

criada a Comissão de Planejamento da Educação (COPLED), dentro do Ministério da Educação e Cultura.¹⁰²

O PRESIDENTE DO CONSELHO DE MINISTROS, usando da atribuição que lhe confere o art. 18, III, do Ato Adicional, e
 CONSIDERANDO que a Constituição Federal estabelece *objetivos programáticos em matéria de educação e cultura*, que só poderão ser atingidos através do planejamento;

CONSIDERANDO que *pela Carta de Punta del Este o Brasil se comprometeu com as demais Repúblicas Americanas a alcançar, no presente decênio, objetivos comuns na difusão da educação*;

CONSIDERANDO que as atribuições conferidas *pela Lei de Diretrizes e Bases ao Conselho Federal de Educação, de elaborar os planos de aplicação dos Fundos Nacionais de Ensino Primário, Médio e Superior*, poderão ser desempenhadas com mais eficiência se o referido Conselho dispuser de estudos e propostas objetivas; e que a execução dos planos afinal aprovados exigirá a formulação de projetos concretos;

CONSIDERANDO a necessidade de coordenar as atividades de programação da educação, setorial ou regional, pelos diversos órgãos ou entidades com atribuições na matéria, Decreta

Art. 1º Fica criada no Ministério da Educação e Cultura a Comissão de Planejamento da Educação (COPLED), *destinada a planejar as atividades educacionais no país*.

Art. 4º A Comissão de Planejamento Geral terá por finalidade analisar e aprovar os planos e projetos submetidos pelas Comissões Especiais, assegurando a sua compatibilidade e a integração em um plano geral.

§ 1º *A Comissão de Planejamento Geral será presidida pelo Ministro da Educação e Cultura e terá como membros o Diretor do Departamento Nacional de Educação, o Diretor do Serviço de Estatística da Educação e Cultura, o Diretor da Divisão de Orçamento do Ministério da Educação e Cultura e os Coordenadores das Comissões Especiais de Planejamento.* (BRASIL, 1962, grifos do autor).

Do ponto de vista teórico-metodológico consideramos os argumentos de que a pesquisa sobre políticas públicas e as educacionais, comprometida com uma perspectiva crítica e com a análise da totalidade e suas múltiplas relações, demanda uma investigação aprofundada tanto das mediações mais amplas como das mais imediatas. Nesse sentido, nesta segunda parte da pesquisa, direcionamos as análises para as redes de políticas do contexto de influência da formulação do I PNE (1963-1970).

Rhodes e Marsh (1992) tratam da questão destacando que uma rede de política é o resultado de uma cooperação mais ou menos estável e hierárquica entre organizações que negociam, trocam recursos e podem compartilhar normas e interesses num ambiente complexo e promover a transnacionalização das políticas. Outro dos aspectos teórico metodológico relacionados com a temática das redes de políticas foi a concepção de Estado. Na análise do contexto de influência da formulação do I PNE, os Estado não pode ser analisado como uma instituição monolítica. Para o estudo das políticas públicas recomenda-

¹⁰² Decreto Nº 1.230, de 22 de junho de 1962. Cria a Comissão de Planejamento da Educação. Disponível em <<<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=87828&norma=113895>>>. Acesso em 17 de agosto de 2015.

se partir do reconhecimento da diversidade das organizações estatais, da pluralidade dos grupos de interesses e das múltiplas formas de relacionamento entre esses sujeitos

No que se refere ao planejamento educacional abordado nesta tese, importa salientar que, se no Governo de Juscelino Kubitscheck ela foi tratada como um instrumento eficaz de difusão ideológica, para qualificar a mão de obra, no rápido governo de Jânio Quadros foi considerada instrumento de elevar consciência do povo para o fortalecimento nacional. Todavia, no governo João Goulart, o discurso ideológico uniria as duas ideias, de modo que “a educação [tornou-se] o meio para conscientizar o povo da necessidade de uma melhor distribuição dos resultados do crescimento econômico já atingidos”. (MACHADO, 1986. p.43).

No contexto histórico abordado foi possível apreender o sentido do Projeto “Aliança para o Progresso”, estimulado e financiado pelos Estados Unidos, neutralizou a influência soviética na América Latina. Dentro do projeto, cuja previsão era de mais de 80 milhões de dólares, havia investimento maciço na educação, inclusive citado textualmente no I PNE.

Figura 11 – Anísio Teixeira na Escola Parque Salvador/ BA [1956]



Fonte: acervo da autora

TERCEIRA PARTE

4. ANÍSIO TEIXEIRA E PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - 1962

A ideia de plano não é nova em nosso país, mas tem encontrado entre nós viva resistência. Nutrimos grande antagonismo a qualquer tipo de planejamento sistemático e coerente. A razão, penso, é que, infelizmente, um plano só se pode fazer com relação a obrigações bem determinadas. O nosso poder de atendê-las é muito limitado, e o incidental ou parcial fazem que nos desviemos logo dos objetivos visados. (...). Não é agradável, por isso, ao brasileiro planejar atividades, pois ele goza da liberdade de ser caprichoso.

Anísio Teixeira.

Da temática em tela foi possível constatar que o debate sobre o planejamento educacional não é recente no cenário brasileiro. Legislações, Constituições Federais e Programas educacionais, a partir da década de 1920, sinalizaram, para o direito à educação e a qualidade da educação pública. Esses documentos constituem o que Ball, Bowe (1992) denominam como textos das políticas.

Para elaboradores da abordagem do Ciclo de Políticas, os discursos, os valores proclamados ou não, os propósitos e as intenções de agentes internacionais e nacionais, as redes de sociabilidades e de políticas estão representadas naqueles documentos. Os textos os representam a política uma vez que estão permeados por vozes e interesses de grupos sociais que foram considerados como interlocutores e são resultados de disputas e de acordos.

É, portanto, o contexto de produção do texto que dá corpo a uma política educacional, que movimenta uma arena de produção de sentidos, os quais são disponibilizados e colocados em circulação através de textos legais, políticos, comentários formais ou informais sobre os discursos e os textos oficiais. O contexto da produção do texto está relacionado ao momento da formulação dos documentos orientadores, das leis, dos materiais colocados em circulação como forma de organizar e implantar políticas educacionais. Conforme os discursos explícitos ou implícitos nesses textos, é possível identificar quais grupos de interesse estão agindo com ou pressionando o governo, estão representados ou excluídos desse processo de produção do texto da política.

A partir das informações dos autores é neste que os antagonismos, os conflitos apresentados no contexto de influência se expressam. Discursos circulam em disputas por hegemonias para apresentar e representar-se no texto escrito. Os discursos políticos tomam forma escrita com a pretensão de atender ao interesse público geral. No entanto, “a colocação da política em ação pode concentrar no que é mais superficial das práticas atuais com o resultado que qualquer potência inovadora é simplesmente ignorada ou evitada”. (Ball; Mainardes, 2012).

Apontando para a necessidade de reconhecer os antecedentes históricos da ideia de um plano de educação, pode-se fazer referência a um projeto encomendado por D. João VI ao General Francisco de Borja Stocker: “O Projeto sobre o Estabelecimento e Organização da Instrução Pública no Brazil”.¹⁰³

No ano de 1816, D. João VI encarrega o ministro Antônio de Araújo, Conde da Barca, de estudar um *"método, para dar aos institutos, às academias, a unidade necessária às escolas, a unidade necessária à formação de um grande povo"*. O General Stockler foi procurado para apresentar um plano de organização da instrução pública, retirando da gaveta o plano de 1799, alterado em alguns pontos face à crítica que lhe fora feita e contendo algumas notas decorrentes da sua experiência brasileira. Também esse documento não foi bem recebido, frustrando suas ambições. (FERNANDES, 1988, p. 148, grifo nosso)

Ampliando o tratamento da questão, cabe destacar que o projeto apresentado pelo General Stocker propunha ajustar o: 1º - os Pedagogium, escola primária; 2º - os Institutos, organização correspondente às escolas profissionais médias, para formar agricultores, operários e outros; 3º - os Liceus, para o ensino médio clássico; 4º - as Academias, para as chamadas Ciências. O terceiro grau formaria os professores dos institutos e seria ministrado ali o ensino de humanidades de acordo com o pensamento liberal europeu. (Cf, DE CARVALHO COSTA; ANANIAS; DE SOUZA ARAÚJO, 2014, p.258).

Cabe ainda mencionar a análise de Chizzoti (2005) referente à educação e à constituinte de 1823 complementa a temática em questão. Para o mesmo autor, o problema da instrução pública foi introduzido, nas discussões da constituinte, pelo discurso inaugural de D. Pedro I, ao afirmar: “tenho promovido os estudos públicos, quanto é possível, porém, necessita-se de legislação especial”. (Cf. Chizzoti, 2005, p.35-36),

O imperador argumentou também sobre a ausência de uma legislação particular que normatizasse o funcionamento das escolas. Em razão disso, prossegue o autor, a Comissão de Instrução Pública, visando dar “unidade orgânica à instrução pública” propõe que se levantassem informações sobre as escolas e estabelecimentos literários do Império. Além disso, promove um concurso no qual “o melhor tratado de educação física, moral e intelectual para a mocidade brasileira” seria condecorado com a Ordem Imperial do Cruzeiro (2005, p. 35 e 36). A necessidade de um plano geral de educação esteve presente, ainda no império, na Comissão de Instrução, que para isso, solicita “providências relativas à instrução pública (Ibid., p.39).

¹⁰³ O documento pode ser consultado em Fernandes (1988).

Carlos Jamil Cury denomina as tentativas de 1823 de “um embrião longínquo de um PNE”. (2011, p.795 e 796). Azanha acrescenta que nem mesmo a Proclamação da República transformou substancialmente tal realidade, como já mencionado, somente durante a década de 1920 a educação entra na pauta do debate de uma política educacional. É só no fim da República Velha que a educação “passa a ser percebida como problema nacional” o que possibilitará, portanto, a inauguração dos debates sobre um Plano Nacional de Educação (AZANHA, 1993, p.71).

4.1. O contexto educacional do Brasil na década de 1960

Chegamos ao planejamento educacional na década de 1960. Contudo, como já mencionamos, o Brasil vivenciou muitos avanços e retrocessos nas relações entre o Estado e a educação. A situação sócio-econômico-política, comparada à situação educacional, remete ao fato de que o governo Juscelino Kubistchek caracterizou-se pela criação de uma política voltada para o desenvolvimento econômico do setor privado, sobretudo ligado ao capital dos organismos internacionais.

De outro lado, o Manifesto dos Educadores; mais uma vez convocados, proclamava que o ensino público, obrigatório e gratuito deveria ser democrático e possibilitar, de um lado, às camadas populares participar na vida econômica, de forma menos discriminante e mais justa afirmando, pois, a questão social da educação. Além disso, conclama o Estado a assumir seus deveres de mantenedor do sistema escolar. No entanto, a proposta dos educadores permaneceu apenas proposta.

Concordamos com Fazenda (1985),

Embora houvesse na época uma concordância, tanto no setor político econômico, quanto no educacional de que o *desenvolvimento* depende da *educação* como fator social construtivo, as formas de atuação política da Igreja e de intelectuais políticos como Carlos Lacerda¹⁰⁴ e Santhiago Dantas foram suficientemente fortes para impedir que a criasse o sistema de que necessitávamos. Isto basicamente ocorreu por uma divergência na compreensão do que seria *desenvolvimento*. [...], na cabeça dos educadores Anísio Teixeira e alguns professores da época, desenvolvimento confundia-se ou tinha como pressuposto básico a democracia, ou seja, um Estado democrático nunca deixa de atender culturalmente a todos para privilegiar somente alguns. Isso porque para eles um Estado que privilegia poucos compromete seu próprio *desenvolvimento econômico*. Esta era, pois, uma concepção *humanista* de desenvolvimento.

Na cabeça do governo, o que estava em jogo era a sobrevivência do sistema, ou seja, nossa herança cultural e política [...] dos laços que nos ligavam à velha ordem social aristocrática de velho sistema pré-capitalista – abrir a educação a todos,

¹⁰⁴ Nas palavras do professor Célio da Cunha, em nossa banca de defesa (2017), Carlos Lacerda pode ser identificado como o maior político representante dos movimentos de direita no Brasil.

realizar a tarefa de conscientização das massas, seria pôr em risco a própria sobrevivência do sistema. (FAZENDA, 1985, p.46-47 grifos da autora)

Consequentemente, a aprovação da LDBEM 4.024/1961 favorece a adaptação de um modelo de educação com a finalidade do país naquele período: o econômico. De acordo com os dados do IBGE, quando Jango assume a presidência, em setembro de 1961, encontra um Brasil com nítido afunilamento em sua estrutura educacional brasileira: menos de 15% da população estudantil do ensino primário passava para o ensino médio, quase 2% da rede primária chegavam ao ensino superior e apenas 0,5% à pós-graduação, 39,5% de analfabetos, distribuídos nas faixas de 15 a 69 anos. Esses dados apontam para três pontos que traduzem o contexto do governo Jango na área da educação: a discussão apaixonada com relação à escola pública, os programas de alfabetização de adultos pelos movimentos sociais e a questão da falta de vagas como o grande problema do ingresso ao ensino superior.

Naquele momento a pauta em debate incendiado era a escola pública e, assim, a retomada do Movimento dos Pioneiros da Escola Nova. O embate ficou concentrado em duas lideranças nacionais: pelo lado da defesa da escola pública, Darcy Ribeiro; em defesa da escola privada, mais uma vez, o deputado Carlos Lacerda. A mobilização em prol da educação atravessou a década de 1960 e os movimentos que ali fermentaram dão bem o tom do período histórico que teve Jango como presidente.

Complementando a caracterização do contexto político abordado, Helena Bomeny destaca que a União Nacional dos Estudantes (UNE) liderou grande parte do programa pedagógico centrado na conscientização política e na mobilização social. Desta mobilização, sob a influência da esquerda cristã, os Movimentos de Cultura Popular (MCPs) traduzem a segunda questão que caracteriza o contexto do governo Jango na área da educação. O principal instrumento dos MCPs foram os Centros Populares de Cultura (CPCs), criados em 1961. O objetivo dos CPCs foi oportunizar o teatro, o cinema, as artes plásticas, a literatura e outros bens culturais ao povo. Também, ao buscar ampliação do universo cultural dos segmentos populares brasileiros os Movimentos de Cultura Popular (MCPs) receberam influência da esquerda cristã. Daqueles movimentos, o Movimento de Educação de Base (MEB) foi o que esteve mais diretamente vinculado à Igreja Católica, à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), embora mantido economicamente pelo governo federal, dirigia-se igualmente às classes trabalhadoras, com o objetivo de ampliar o universo cultural e educacional de amplos segmentos da população. Por fim, a questão dos "excedentes", é tratada pela autora como a terceira questão do contexto político e

educacional daquele governo. O número de alunos das universidades brasileiras vinha se expandindo enormemente nos últimos vinte anos. Além disso, “a procura pelo ingresso no ensino superior não era nem de longe atendida, não eram consideradas as necessidades da sociedade, nem a capacidade dos alunos em ingressar”. (Cf. BOMENY, 2015b).

Contribuindo para a caracterização do contexto em tela, Heymann (2004) ressalta que a política educacional do governo João Goulart foi marcada pela atuação de dois dos seis titulares que ocuparam a pasta do Ministério da Educação e Cultura no período: Darcy Ribeiro, que esteve à frente do ministério de setembro de 1962 a janeiro de 1963, durante o gabinete chefiado pelo primeiro-ministro Hermes Lima e Júlio Sambaqui, que ocupou a pasta no período presidencialista, de outubro de 1963 até o golpe militar de abril de 1964. Assim sendo,

A política educacional do governo João Goulart foi marcada pela atuação de dois dos seis titulares que ocuparam a pasta do Ministério da Educação e Cultura no período: Darcy Ribeiro, que esteve à frente do ministério de setembro de 1962 a janeiro de 1963, durante o gabinete chefiado pelo primeiro-ministro Hermes Lima; e Júlio Sambaqui, que ocupou a pasta no período presidencialista, de outubro de 1963 até o golpe militar de abril de 1964.

[...] Assim que assumiu o cargo, submeteu o Programa de Emergência¹⁰⁵ do Ministério da Educação e Cultura para 1962, referente aos ensinos primário e médio, ao Conselho de Ministros. Aprovado por decreto do Conselho, o Programa

¹⁰⁵ “A justificativa para a aprovação do Programa de Emergência baseou-se na gravidade da situação educacional do país, expressa em estatísticas do documento ministerial. Com relação ao ensino primário, apenas 46% das crianças de sete a 11 anos estavam matriculadas, sendo que, desse total, a metade estava cursando a primeira série, apenas 21,4% alcançavam a segunda, 19,3% a terceira e 14,1% a quarta. Com relação ao ensino médio, cuja regulamentação era considerada centralizada e inadequada às necessidades do desenvolvimento nacional, apenas jovens de cada cem jovens teriam acesso a escolas desse nível. [...]. O último ministro da Educação e Cultura do governo Jango foi Júlio Sambaqui, nome ligado à educação profissional e que já vinha atuando na direção do Departamento de Administração do Ministério. Sua gestão foi marcada por iniciativas de incentivo ao programa de alfabetização de adultos baseado no Método Paulo Freire, o que provocou fortes reações dos setores conservadores. Além disso, obteve a adesão dos serviços de teatro, cinema, rádio e televisão aos programas de educação do Ministério, e apoiou as caravanas da cultura promovidas por Paschoal Carlos Magno, que levavam atividades culturais e educativas a diversas regiões do país. No campo do ensino primário, promoveu a suplementação do salário dos professores do interior para evitar o abandono do ensino, bem como campanhas intensivas de formação e aperfeiçoamento do magistério, entre outras iniciativas. Na área do ensino médio, desenvolveu a Campanha para Formação Intensiva da Mão-de-Obra Industrial, tendo em vista a preparação de operários para a indústria. Em relação ao ensino superior, duplicou o número de vagas nas faculdades visando ao aproveitamento integral dos candidatos aprovados nos exames vestibulares. Com essa medida, buscava resolver a grave crise que o problema dos excedentes vinha gerando nos meios estudantil e universitário. Com o golpe militar que depôs João Goulart, em abril de 1964, Júlio Sambaqui foi exonerado do ministério e as iniciativas renovadoras de sua gestão, suspensas. Vale mencionar que a reforma universitária integrava o elenco das "reformas de base" que constituíram o programa de governo do presidente João Goulart, contemplando, entre outras questões, a defesa da autonomia universitária e da liberdade docente no exercício do magistério, bem como a abolição da vitaliciedade da cátedra. Os governos militares assumiram a bandeira dessa reforma, limitando-a, contudo, a medidas de modernização administrativa e pedagógica. O problema dos excedentes persistiu e a estratégia adotada para enfrentá-lo, ao longo da década de 1970, teria o país”. (Cf. HEYMAN, 2004)

permitiu a aplicação de recursos significativos em convênios assinados entre o governo federal e os governos estaduais visando à ampliação de matrículas e à intensificação da escolaridade. Indicativos do acatamento da iniciativa do ministro foram, além da aprovação do Programa, a dispensa de concorrência para a aplicação dos recursos e a convocação dos secretários de Educação dos estados e territórios, pelo próprio presidente da República, para a assinatura dos convênios em reunião realizada em Brasília.

[...] A saída de Darcy Ribeiro do Ministério, em janeiro de 1963, para assumir a chefia do Gabinete Civil da Presidência da República, interrompeu o planejamento esboçado nos intensos cinco meses em que ocupou a pasta. (Cf. HEYMAN, 2004)

Aprofundando o tratamento da caracterização do contexto educacional, na década de 1960, Fazenda (1985), salienta que “o Brasil se encontrava com o estopim da bomba ditadura aceso”. Para a autora, apesar de ter curta permanência, o Presidente Jânio Quadros (31/01/1961 a 25/08/1961), “a educação em seu governo apresentou-se como elemento Chave no desenvolvimento nacional”. (Cf. FAZENDA, 1985, p.49). Nesse viés, ao adotar medidas de integração nacional e centralizar as decisões relativas à educação em geral, o governo Jânio Quadros utiliza medidas de planificação educacionais respaldadas pela Carta de Punta Del Este e por decisões de nível mundial. A Conferência de Santiago do Chile e a Comissão Econômica para a América Latina influenciaram a educação no Brasil no sentido de estendê-la e melhorá-la em todos os graus, níveis e aspectos para atingir o Planejamento Econômico e Social no preparo do aluno para ser produtor, consumidor e portador de mão-de-obra qualificada para a indústria.

Por outro lado, a educação apresentou-se como elemento chave no desenvolvimento do governo Jânio Quadros, através das mensagens divulgadas em sua mensagem enviada ao Congresso Nacional, na abertura da Sessão Legislativa de 1961¹⁰⁶

[...] é indispensável que os benefícios da cultura cheguem a todas as camadas sociais, e deixem de ser regalia das classes economicamente dotadas.

Temos urgentemente de estabelecer um sistema de igualdade de oportunidades educacionais, em todos, sem exceção, tenham possibilidade de ascender aos níveis mais altos da escala educacional, sem outras limitações que as oriundas de suas capacidades e limitações.

A educação deve ser um movimento de âmbito nacional, com o fim de combater, de forma implacável, o analfabetismo.

O desenvolvimento cultural e tecnológico do País requer especial atenção para o ensino técnico- profissional, a ser intensificado e ampliado. Qualquer programa nesse sentido deve, no entanto, articular-se a ser realizado em coordenação com a indústria (JQ, mensagem, 1961, p. 52-58-61).

¹⁰⁶ Disponível em <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1343/000002.html>. Acesso em 15 de janeiro de 2017.

Em razão da proposta de educação como elemento de elevação da cultura geral e, também, de incorporação de bases da Carta de Punta del Este foi instalado, em 12 de fevereiro de 1962, o Conselho Federal de Educação (CFE), ex conselho Nacional de Educação (CNE), cuja principal função era a de assessorar o Ministro da Educação e Cultura. Além disso, sua instalação apoiou-se na Recomendação nº 54 do Bureau Internacional da Educação Pública¹⁰⁷ que propunha como medidas para o planejamento de educação.

A interdependência crescente dos diversos problemas de ordem educativa torna cada vez mais necessária uma planificação globalizada da educação, comumente chamada planejamento integral da educação.

Convém que cada Ministério da Instrução Pública disponha de um órgão principal responsável pela planificação educacional, ligado a outros departamentos ministeriais, notadamente àqueles que se ocupam de assuntos relativos à educação e formação. (BRASIL, p. 197,1965).

Com o propósito de estudar a papel desempenhado pelo Conselho Federal de Educação, no processo de planejamento da educação no Brasil, Baia Horta (1982) concluiu que, desde a sua criação, até o ano de 1974, quando encerrou o estudo,

1ª *Há um descompasso entre a doutrina esposada pelo Conselho Federal de Educação e os dados e fatos da realidade educacional brasileira.* Colocado pela Lei de Diretrizes e Bases como vértice da estrutura educacional por ela estabelecida, como órgão capaz de fertilizar o saber educacional brasileiro, o Conselho Federal de Educação vê sua doutrina ser constantemente negada pela prática educacional, a começar pelas iniciativas assumidas pelos órgãos executivos do MEC.

2ª *Afastado do protagonismo do planejamento educacional pela ascensão dos “tecnocratas” e constantemente negado como órgão elaborador de doutrina, o Conselho Federal de Educação refugia-se na Lei.* Distanciando-se cada vez mais da reflexão e da elaboração do saber educacional, o CFE volta-se para a regulamentação do processo pedagógico, por meio de normas e de leis. (HORTA, 1982, p. 219, grifos do autor)

Com a aprovação da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela primeira vez uma legislação determina que a União despenda de seus recursos para a educação¹⁰⁸. A LDB 4024/1961 institui ainda que recursos federais destinados à educação, serão constituídos, em parcelas iguais, o Fundo Nacional do Ensino Primário, o Fundo Nacional do Ensino Médio e o Fundo Nacional do Ensino Superior. Também estabelece ao Conselho Federal de Educação a competência de elaborar, para execução em prazo determinado, o

¹⁰⁷ BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Conferências Internacionais de Instrução Pública. Recomendações** (1934-1963) Brasília, DF MEC,1965. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002529.pdf>. Acesso em 16 de maio de 2017.

¹⁰⁸ Art. 92. A União aplicará anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino, 12% (doze por cento), no mínimo de sua receita de impostos e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 20% (vinte por cento), no mínimo.

Plano de Educação referente a cada Fundo. Em razão disso, a relação entre a educação com padrões de qualidade e o desenvolvimento nacional exigiria do Estado um planejamento para garantir a sua materialização e a sua efetivação. Coube a Anísio Teixeira esta tarefa.

Anísio, ao apresentar as bases preliminares para elaboração do I PNE (1963-1970), adverte que a ideia de plano não era recente no Brasil. Contudo, sempre encontrou viva resistência. *Nutrimos grande antagonismo a qualquer tipo de planejamento sistemático e coerente.* A razão disso, segundo o relator, é o fato de que o planejamento deve ser elaborado com obrigações bem determinadas, e o incidental e o parcial desviam os objetivos visados. Isto ocorre, principalmente, em consequência da liberdade de caprichos e extravagâncias a que se entregam os brasileiros, *que goza da liberdade de ser caprichoso*¹⁰⁹.

Diante do desafio de inserir a educação no processo que aperfeiçoe e estimule-o país ao progresso, Anísio Teixeira considera primeiro ser necessário reestabelecer o verdadeiro conceito de educação. Para que isso ocorra, deve -se retirar-lhe o conceito de escola para o privilégio, reguladas apenas pela lei e a burocracia formal. *A educação deve se caracterizar por um processo de cultivo e amadurecimento individual, “insusceptível de ser burlado, ” pois corresponde a um crescimento orgânico, humano, governado por normas científicas e técnicas, e não jurídicas, e a ser julgado sempre a posteriori e não pelo cumprimento formal de condições estabelecidas a priori.* (Teixeira, 1999, p, 98)

No que se refere ao planejamento educacional, Anísio postula *que a educação, como o cultivo da terra, as técnicas da indústria, os meios de cuidar da saúde não são assuntos de leis, mas de experiência e da ciência.* (Teixeira, 1999, p.99)¹¹⁰. Apresentando um adendo Azanha (1993) considera que ciência do planejamento pode, em grande parte, torna-se uma ficção quando idealiza fórmulas e métodos gerais de planejamento aplicáveis à variedade dos componentes políticos históricos, culturais, econômicos presentes em cada caso. Sobre o mesmo tema o autor acrescenta, a crença no planejamento como caminho da racionalidade, inclui também, a convicção de que para o êxito do planejamento é preciso assegurar a sua continuidade. E, para isso, nada mais adequado do que conferir a planos de educação que estabeleça prazo mínimo para a sua execução. *Numa tal perspectiva talvez seja possível conciliar os propósitos nacionalizadores dos planos com as porções administrativas decorrentes das alternâncias no poder, inerentes da vida democrática.* Azanha (1993, p. 76).

¹⁰⁹ BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 1962. Anexo Plano o *Debate Preliminar* (sessão de abril de 1962).

¹¹⁰ Teixeira (1999).

Castioni e Rocha (2015) chegaram a mesma conclusão de que o ensaio do I PNE deu-se quando Anísio atuou a pedido de Juscelino na organização da Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília – CASEB, em 1959. Ampliando a discussão, o estudo de Eva Waisros Pereira e Lucia Maria da Franca Rocha (2005),¹¹¹ permitem as pesquisadoras afirmarem que para viabilizar a construção de Brasília, foi criada, em 1956, a Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil (NOVACAP), diretamente subordinada ao Presidente da República.

Aquela instituição era responsável por instituir os setores necessários ao funcionamento da cidade. Com a chegada das primeiras famílias, em meados de 1957, a NOVACAP cria um Departamento de Educação e Difusão Cultural, para promover atividades educacionais, em caráter emergencial, até a implantação definitiva do sistema educacional do Distrito Federal. O referido Departamento estava sob a coordenação de Ernesto da Silva, que buscou orientação técnica sobre o sistema escolar da nova capital com o diretor do INEP, Anísio Teixeira.

Dois anos após a criação da NOVACAP foi instituída, no Ministério da Educação e Cultura, a Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (CASEB)¹¹². Anísio, como membro da Comissão Deliberativa ficou encarregado de elaborar o “Plano de Construções Escolares de Brasília”, que veio a público em 1961, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos¹¹³.

[...] o plano consiste - em cada nível de ensino, desde o primário até o superior ou terciário, como hoje já se está êste a chamar - num conjunto de edifícios, com funções diversas e considerável variedade de forma e de objetivos, a fim de atender a necessidades específicas de ensino e educação e, além disto, à necessidade de vida e convívio social. Daí falar-se antes em Centro do que em Escola. O Centro de Educação Elementar compreende pavilhões de "jardim de infância", de "escola-classe", de "artes industriais", de "educação física", de "atividades sociais", de "biblioteca escolar" e de "serviços gerais". É, portanto, algo como se fôsse uma Universidade Infantil. O Centro de Educação Média também possui um programa consideravelmente diversificado, destinando-se a oferecer a cada adolescente real oportunidade para cultivar o seu talento e aí se preparar diretamente para o trabalho ou para prosseguir a sua educação no nível superior. (TEIXEIRA, 1961, p. 195)

4.2. I PNE por dentro: os significados de suas formulações

O que será essa educação não será a lei que o vai dizer, mas a evolução natural do conhecimento dos brasileiros relativamente à criança e ao adolescente e à civilização moderna e industrial em que a escola, no primeiro nível, vai iniciar as

¹¹¹ Cf. Pereira e Rocha (2005).

¹¹² Ver, Decreto Presidencial n. 47.472, de 22 de novembro de 1959.

¹¹³ Ver Teixeira (1961).

crianças e, no segundo nível, habilitar economicamente os jovens adolescentes brasileiros. Tal escola mudará e transformar-se-á como muda e se transforma toda atividade humana baseada no conhecimento e no saber. Progrediremos em educação como progrediremos em agricultura, em indústria, em medicina, em direito, em engenharia – pelo desenvolvimento do saber e pelo melhor preparo dos profissionais que o cultivam e o aplicam entre os quais se colocam, e muito alto, os professores de todos os níveis e ramos¹¹⁴.

Diante da tarefa de contribuir para o crescimento econômico, o setor educacional exigiu a racionalização direcionada a todos os demais setores. O desenvolvimento da educação passou a ser um alvo em si mesmo, ou a reivindicação máxima neste período. Sobre a temática diz Anísio Teixeira,

A ampliação dos deveres do Estado até esse empreendimento de natureza cultural se deu, entretanto, em período de progresso econômico e social ainda relativamente lento e, o que é mais importante, como alvo em si mesmo ou a reivindicação máxima da época. Os povos porfiavam, em verdadeira emulação política, por essa conquista, que fornecia ao pensamento das elites e às aspirações das massas algo como uma nova mística - a mística da educação popular. As nações passaram a se classificar, entre si, tanto mais civilizadas quanto mais escolarizadas fossem as suas populações [sic]. (TEIXEIRA, 1954,p.16)¹¹⁵.

Para elucidar o exposto pode-se fazer referência análise de conjuntura feita por Geraldo Silva Bastos. Para o autor, a educação foi considerada índice de progresso social, e igualmente, como instrumento infalível e indispensável do desenvolvimento econômico. “Por seu intermédio qualquer nação poderia atingir segura e rapidamente o grau de prosperidade nos países mais desenvolvidos, não havendo assim investimento mais compensador do que as despesas com a educação pública.” (BASTOS, 1957, p.32).

O mesmo autor salienta ainda que o impreciso e o exacerbado valor atribuído ao desenvolvimento da educação, resultava da ausência de percepção de que os índices numéricos do crescimento escolar são função de condições infra- estruturais das quais esse crescimento não é a causa. O desenvolvimento escolar, como por exemplo, a eliminação do analfabetismo, a tendência de igualar matrículas nos níveis da educação, bem como o prolongamento da duração da escolaridade, somente pode ser verificados em correlação com o desenvolvimento econômico e social. O desenvolvimento escolar, está, pois, na dependência do desenvolvimento econômico, como efeito derivado, que é, deste último. [sic] (Cf. BASTOS, 1957, p.39).

Diante de tais colocações o autor não se descuidou de alertar que tais afirmativas não podem servir de argumento em favor de uma atitude quietista em relação ao

¹¹⁴Cf. Teixeira (1962).

¹¹⁵ A educação que nos convém. Palestra proferida na Escola brasileira de Administração Pública, onde através de um histórico da educação desde o início do século XIX, Anísio Analise o sistema educacional brasileiro e sua adequação à realidade nacional.

desenvolvimento escolar, à espera de que o desenvolvimento econômico determinasse mecanicamente, segundo uma relação de causa e efeito. Aquela atitude, sinaliza, mais uma vez, a ausência de conhecimento de que planejar o desenvolvimento econômico é um meio, cujo fim é o desenvolvimento social; do qual o planejamento educacional é um dos aspectos. Também, o fato de que a educação de um país tem, efetivamente, um valor instrumental em relação ao seu desenvolvimento econômico (BASTOS, 1957).

A este respeito, Baía Horta (1982) salienta que a Comissão de Planejamento da Educação, em cooperação com a COPLAN, teria por finalidade reunir, coordenar ou realizar os estudos e levantamentos necessários ao planejamento plurianual da educação no país; coordenar e harmonizar, em planos gerais e setoriais, os programas e projetos de educação elaborados por órgãos públicos e privados; assistir os Estados e municípios na elaboração dos respectivos planejamentos, oferecendo-lhes a necessária assistência técnica. Além disso, deveria observar a orientação fixada pelo Conselho Federal de Educação, CFE, e submeter à apreciação deste as matérias de sua competência. (Cf. BAÍA HORTA, 1982, *passim*).

Todavia, a despeito dos trâmites abordados acima, algumas análises acerca do PNE parecem desconhecer as tessituras legais, historicamente determinadas, que influenciaram a sua elaboração. É esta, por exemplo, a leitura de Victoria Maria Brant Ribeiro Machado (1986). Acerca do “Plano Nacional de Educação de 1962”, a pesquisadora afirma que:

[...] seus planejadores assumiram uma posição pseudo-democrática, escusando-se de propor um plano político de ação e limitando-se a questão da distribuição de recursos que dinamizassem as decisões tomadas no âmbito das instituições do ensino. [...] não se verifica uma proposta de relação entre o Conselho Federal de Educação e os órgãos executivos do MEC, os quais deveriam ter a competência de colocar em execução as metas propostas pelo CFE [sic]. (MACHADO, 1986, p.44).

Antes de seguirmos com as atividades do CFE na elaboração do PNE, é importante colocar em tela um Relatório apresentado pela delegação brasileira na “Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina”, que teve lugar em Santiago do Chile, de 5 a 19 de março de 1962. De acordo com Baía Horta (1982) a elaboração do Relatório foi coordenada pelo *Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos* (INEP). Participou de sua elaboração o Departamento Econômico do Ministério do Interior, a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual CAPES), e o Serviço de Estatísticas da Educação e Cultura (SEEC).

De acordo com o Relatório, para cumprir com suas atribuições na elaboração do plano, o CFE deveria estar provido dos instrumentos técnicos-científicos indispensáveis para o exercício de duas funções de planejamento. Com tais instrumentos, as ações previstas na

Lei de Diretrizes e Bases tomariam forma de planejamento e poder-se-ia evitar que fossem reduzidas a mais uma reforma do sistema educacional brasileiro. Em função desta necessidade, os elaboradores do Relatório solicitaram a criação de um Centro de Planejamento Educacional como núcleo do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, por sua vez ligado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Além disso, o Centro de Planejamento Educacional poderia prestar assessoramento ao Ministério da Educação e Cultura na formulação da política educacional brasileira e adotar o planejamento educacional como norma básica de ação governamental (CONFERÊNCIA, 1962).

As propostas da delegação brasileira foram ao encontro das deliberações do Conferência da Educação em Santiago. Contudo, ainda de acordo com Baía Horta (1982), o Centro de Planejamento Educacional não chegou a funcionar. Não é demais lembrar que no período, Anísio Teixeira acumulou cargos e incumbências de secretário-geral da CAPES; diretor do INEP, diretor do CBPE, além de ser membro do CFE. Estas posições o colocaram num papel de destaque na participação de conferências internacionais e nacionais, face às políticas públicas voltadas para a educação.

Dentre os autores que trataram dos debates na Conferência de Santiago, Jayme de Abreu destaca:

[...] seus trabalhos distribuídos em três Comitês, cujos temas eram Educação, Planejamento e Cooperação Internacional. O Comitê de Educação subdividiu-se em três subcomitês, a saber, o de Ensino Primário, o de Ensino Médio e o de Ensino Superior. Esses Comitês produziram documentos descritivo-críticos da situação educacional da América Latina, correlacionando-a com a respectiva conjuntura sócio-econômica e recomendando o que lhes pareceu desejável e viável no sentido de superar as debilidades existentes, quantitativas e qualitativas. São assim documentos que expressam o pensamento de educadores latino-americanos sobre a situação educacional do continente e sobre o que consideraram pertinente e necessário ao incremento e melhoria do seu sistema educacional [sic]. (ABREU, 1962).

De acordo com Abreu, as reflexões apresentadas pela delegação brasileira foram endossadas por Raul Prebisch, no pronunciamento de abertura da Conferência. Em seu discurso, Prebisch enfatizou que para a educação contribuir eficazmente para o progresso cultural, tecnológico, econômico e social da América Latina, esperava-se que os Estados representados empregassem os melhores esforços com o objetivo de alcançar as metas estabelecidas naquele encontro. Prossegue argumentando que a ideia de planejamento econômico e social ainda assustava grande grupos dentro e fora dos países da OEA. Todavia, embora perturbadora, a ideia era fundamental para a efetivação da Aliança para o Progresso.

La idea de planificación económica y social todavía arredra a grandes grupos dentro y fuera de nuestros países, a pesar de basarse sobre ella la Alianza para el Progreso» Se sostiene que la planificación, sobre ser perturbadora, es innecesaria» Depende del punto de observación social en que nos situemos. Si se quiere preservar el orden de cosas existentes, el esfuerzo planificador es innecesario y puede incluso acarrear trastornos, pero si nuestro designio es cambiar el orden existente, la planificación se impone en forma inevitable» Tenemos que aprender a obrar consciente y deliberadamente sobre las fuerzas de la economía para conseguir grandes objetivos económicos y sociales. Sin sustraernos a movimientos emocionales que nos lleven a emprender acciones audaces y a proseguirlas con tenacidad, debemos aprender a establecer esos objetivos con previsión, a introducir el cálculo y la racionalidad en la acción colectiva para mejorar la suerte del hombre en tierra, como el cálculo y la racionalidad - tampoco exentos de impulsos emocionales - están llevando al hombre a la conquista inconcebible del mundo sideral. (PREBISCH, 1962, p.5).

Da mesma forma, em se tratando da Educação, Prebisch reafirma sua relação intrínseca com o desenvolvimento econômico:

Avanzar resueltamente en la educación sin hacerlo en el desarrollo económico sería crear nuevos elementos de frustración y tensión social que se agregan a los existentes. Y pretender avanzar en el desarrollo sin hacerlo adecuadamente en la educación es malograr gran parte del esfuerzo de inversión. (PREBISCH, 1962, p.4).

Considerando as questões acima, José Alfredo de Araújo (2009) entende que ao orientar a atividade escolar para o desenvolvimento econômico e social, o objetivo da ALPRO era contribuir para o mundo do trabalho, formando *o trabalhador* e não o *cidadão trabalhador*. Contudo, os estudos de Ribeiro (2006b) permitem assegurar que se a ALPRO não foi tão idealista como querem alguns, da mesma forma não se pode dizer que

[...] foi um empreendimento neocolonial ou imperialista, como prova o afastamento da comunidade americana dos negócios do planejamento e da implantação do programa. Somente a partir de 1964, com a Doutrina Mann é que o capital privado veio a ter um papel mais preponderante. (RIBEIRO, 2006b, p360).

Para Ribeiro (2006b), o enfoque da Carta de Punta del Este, *é a defesa da democracia, do desenvolvimento econômico e da mudança social*. Era uma abordagem de engajamento na luta contra o subdesenvolvimento. De fato, isso significava defender certo reformismo¹¹⁶. Contudo, envolvia “um perigoso jogo de incitamento à mudança social, em

¹¹⁶ Em meio as conclusões sobre a extensão e as metas para melhorar o nível da educação aprovadas pela Conferência, destacamos:) uma primeira etapa de 8 a 9 anos de educação geral que, sobre a base do período pré-primário ou da educação proporcionada no lar, abranja a educação primária e o 1.º ciclo ou o ciclo básico da instrução média.; b) uma segunda etapa de 2 a 4 anos, durante a qual a amplitude relativa da educação geral variará segundo se trate de formação vocacional ou profissional de nível médio ou de educação pré-profissional que conduzirá a estudos superiores; c) uma terceira etapa de 2 a 7 ou 8 anos, em que a formação geral se combinaria, em proporções variadas, com as múltiplas modalidades da formação especializada profissional ou científica, de nível superior; d) como solução temporária para os próximos anos, uma etapa de 2 ou 3 anos de iniciação profissional sobre a base do nível primário destinada especialmente a aqueles que, por diversas razões, completem os estudos primários aproximadamente aos 15 anos. e) a alfabetização dos maiores de 15 anos que não tiveram oportunidade de incorporar-se ao sistema escolar e necessitem dominar as técnicas

substituição à confortável tolerância verificada anteriormente em relação às oligarquias latino-americanas”. (RIBEIRO, 2006b, p.360-361).

Como indicado anteriormente, instalado o Conselho Federal de Educação, este logo iniciou a elaboração do Plano Nacional de Educação. Vale recorda, com Villalobos (1968), que o texto legal da Lei de Diretrizes e Bases n.4024 suprimia o termo “nacional”, “porque não se coadunaria, certamente, com as teses de descentralização e liberdade do ensino que acabaram por se impor, em larga medida, na Lei de diretrizes e Bases da Educação”. (Villalobos, 1968, p. 246). Contudo, o Plano de Educação de 1962, “estabeleceu o adjetivo”, pois este foi de fato o primeiro plano nacional de educação, uma vez que o de 1937, como já vimos, não ultrapassou a fase de anteprojeto¹¹⁷.

Com o objetivo de elaborar os planos de aplicação dos Fundos Nacionais de Ensino Primário, Médio e Superior, conforme determinado pela LDB, foi designada uma comissão especial formada por Anísio Teixeira, D. Cândido Padim, Brochado da Rocha e Almeida Junior. O debate sobre o ensino se iniciou com a sessão plenária de abril de 1962. Por compreender que a tarefa do CFE era estabelecer as “Bases para elaboração de Planos de Educação destinados à aplicação dos fundos de ensino”, os membros da Comissão foram incumbidos de relatar aquele tema. No entanto apenas Anísio o fez¹¹⁸.

No estudo apresentado, constante dos anexos do PNE, a título de “Debate Preliminar” Anísio reconhece o avanço da carta constitucional que determinou a aplicação de 10% da tributação federal, 20% da estadual e 20% da municipal na educação. Porém,

instrumentais da escrita, leitura e cálculo, e certas noções elementares, a fim de participarem ativamente da vida social e econômica f) a complementação dos estudos daqueles que abandonaram prematuramente a escolaridade regular; g) a educação e desenvolvimento das comunidades rurais e de certas comunidades ou grupos urbanos; h) a habilitação, aperfeiçoamento e readaptação da mão-de-obra ; h) a extensão cultural destinada a população, qualquer que seja seu nível educativo. I) formação e o aperfeiçoamento de professores, supervisores, orientadores, administradores e outros especialistas; j) assegurar a igualdade de oportunidades educativas e que nenhum aluno se veja impedido de frequentar, por motivos de ordem material, os diferentes centros educacionais. l) serviços de pesquisas pedagógicas, m) organização, nacional dos ministérios de educação e de seus departamentos ou seções, assim como descentralização da autoridade e de certas funções, no plano dos Estados, dos departamentos, das províncias ou regiões dentro do país; n) se reestruturarem e reorientem os serviços de supervisão escolar para assegurar a melhoria da qualidade da educação; O) que na avaliação do rendimento escolar se atenda não apenas aos aspectos quantitativos; p) impulsionar o desenvolvimento de serviços de planejamento educacional como parte do sistema nacional de educação, de acordo com as normas que a esse respeito estão assinaladas na recomendação do II Comitê. Documentação. Conferência de Santiago: I. 'Resolução AI — "Extensão e melhoria da educação em face do desenvolvimento econômico e social. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. XXXVIII, n. 87, jul. /set 1962. Traduzidas por Nise Lessa, técnica de Educação Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE).

¹¹⁷ Sobre o assunto consultar Azanha (1993).

¹¹⁸ Em anexo do Plano Nacional de Educação, de 1962, intitulado o *Debate Preliminar* (sessão de abril de 1962), observamos que D. Cândido afirma que somente dois dias antes da reunião ele foi comunicado que deveria ser um dos relatores do tema, fato que o impediu de apresentar um trabalho escrito. Brochado da Rocha, argumenta que seu papel na Comissão seria de assessoria jurídica, portanto, preferiu aguardar a incidência do direito sobre estes fatos. Ver: BRASIL, 1962.

reafirma a necessidade de um planejamento que otimize a aplicação dos recursos, coordene os empreendimentos e evite o desperdício do dinheiro público. Segundo sua análise, dois princípios constitucionais governam a elaboração dos planos: a obrigatoriedade da educação primária e a gratuidade da educação ulterior à primária, para os que provarem falta de recursos. *Isso admite a possibilidade, pelo menos teórica, de o brasileiro ir à justiça para obter a educação a que tem direito.*

E nisso a Constituição de 1946, a que só agora a Lei de diretrizes dá complementação ao setor da educação, é realmente revolucionária quando determina ao setor da educação, que todos os brasileiros têm direitos à educação, que passa a ser dever do Estado brasileiro. É, com efeito, uma novidade, porque a educação não é um direito no Estado Liberal. Neste, o poder público promovia a instrução e preparava certos quadros profissionais, mas não era obrigado a dar educação a cada indivíduo que dela necessitasse. Isso mostra que a Constituição tem objetivos mais amplos que os do Estado simplesmente liberal. Com essa Constituição e essa legislação recente, o cidadão passa a ter direito à educação, que o Estado tem o dever de lhe assegurar. [...] A primeira consequência é que a educação é obrigatória, não como uma aspiração de melhoria do bem-estar dos brasileiros, mas porque sem ela ninguém pode vir a ser um bom cidadão. A educação já não é um bem acessório, mas uma condição *sine qua non* para que o brasileiro se torne um cidadão, possa exercer seus direitos políticos e seu poder econômico e viver decente e dignamente (TEIXEIRA, 1962a, p.60).

No Relatório apresentado, Anísio ratifica seu pensamento de que *o direito à educação representa igualmente uma solução para a justiça social*. Além disso, ressalta que ao lado da solução apresentada pelo comunismo, só a Constituição norte-americana jurou assegurar a igualdade de oportunidades a todos os cidadãos. Este fato permitiu que América do Norte se desenvolvesse, até aquela data, sem convulsões sociais¹¹⁹.

A peculiaridade da constituição norte americana teria tornado os Estados Unidos inclusive alvo de críticas, sobretudo da Europa, por manter suas instituições educacionais abertas, facultando suas universidades a quem quisesse estudar. Para Anísio, porém, aquilo era possível porque “[...] os norte-americanos partiam da hipótese de que a educação deveria ser acessível a todos, graças a solução do dispositivo constitucional, que não é pedagógica, técnica ou cultural, mas política”. (TEIXEIRA, 1962, p.60-62).

Diante do exposto, Anísio Teixeira acreditava que nas repúblicas latino americanas muito se falava sobre a educação, mas não havia empenho para a solução de seus problemas. A questão era ainda mais aguda no Brasil, onde o modelo em vigor preservava a educação como “um critério de seleção de alguns indivíduos que ficarão capacitados a exercer certas

¹¹⁹ Embora Anísio reconheça que os Estados Unidos foram palco de uma sangrenta guerra civil, a chamada “Guerra de Secessão”, entre o norte e o sul do país, entende que esta não representou, de fato, uma convulsão social. (Cf. TEIXEIRA, 1962a, p.60).

funções, muito vantajosas para eles, mas não se destina a preparar todos os cidadãos para que possam atingir um nível de vida decente e digno”. (TEIXEIRA, 1962a, p.61).

Com o objetivo de apresentar os planos referentes aos fundos de cada nível educacional, Anísio se pauta nos acordos estabelecidos nas Conferências de Punta del Este e Santiago, mostrando que:

[...]os acordos assinados em Punta del Este e Santiago determinam que o Governo brasileiro assume a obrigação de estabelecer a duração de seis anos de ensino primário para todos os brasileiros, até 1970. Assim, no ensino primário a meta está muito clara: atingir, até 1970, seis anos de escolaridade para todos. [...] daí passaríamos à meta da educação no segundo nível. Para isso, em Punta del Este e Santiago, no programa da Aliança para o Progresso, o governo brasileiro assumiu o compromisso de aumentar as oportunidades de 12 alunos por mil, que estão presentemente sendo educados, para 30 e, se possível, para 50 alunos. Na educação superior[...], segundo o que se aprovou na reunião em Santiago, teremos que elevar os 0,7 por mil de estudantes superiores, que ora temos 2 por mil. [...] Estas são as metas. E cumpre fazer que a União, os Estados e os Municípios ajam solidariamente. É evidente que isso nos obriga a uma revisão maciça de nossos conceitos. Os objetivos da lei são muito gerais, mas os planos precisam ter maior precisão. (TEIXEIRA, 1962a, p.62).

Tendo em vista as metas a serem alcançadas e a necessidade de conseguir a ação solidária dos entes federados, Anísio entende que o assunto possui uma tal amplitude que não pode ser resolvido num debate como o que se desenvolvia. Logo, propõe uma reordenação dos trabalhos, de modo que os relatores se reunissem em comitê, ordenando os trabalhos por assunto e traçando linhas gerais para os diferentes planos. Além disso, chama a atenção para a necessidade do Poder Executivo fornecer os dados e elementos sobre os quais os estudos seriam baseados:

O Governo, principalmente o atual, desde o seu início, tem um programa em que a ideia de plano é intrínseca. Já existem organismos trabalhando no planejamento, e o Ministro da Educação, de volta de Santiago, submeteu ao Primeiro-ministro, que o assinou, decreto constituindo comissão especial para apreciar, à luz dos planos brasileiros, o que devemos receber do programa da Aliança para o Progresso e dos demais fundos internacionais de educação. É- nos impossível trabalhar sem ter conhecimentos de toda essa elaboração por parte do próprio Governo. (TEIXEIRA, 1962a, p.63).

Cabe mencionar, ainda, a intervenção feita por D. Cândido Padim no “Debate Preliminar”. Em sua exposição, D. Cândido retoma a defesa da instituição de bolsas de estudo, como meio de se eliminar a diferença entre o ensino público e o ensino particular. D. Cândido invoca o preceito constitucional que estatuiu que o ensino ulterior ao primário seria gratuito para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos. Adiantamos que esta questão, pauta de antigas divergências, e que reaparece com outra conotação, no momento de elaboração do plano foi resolvida. O CFE optou por atribuir aos Conselhos Estaduais de Educação a definição dos critérios de distribuição das bolsas.

Para análise do I Plano Nacional de Educação 1963-1965, tomamos a perspectiva teórico-conceitual de Bordignon (2014). Para o autor, o fim último do planejamento educacional é a qualidade social da educação, a pessoa humana e a sociedade. Vale dizer, a *cidadania*, parte integrante da nossa “utopia” educacional. Os caminhos, os meios e os modos do caminhar rumo aos objetivos colocados em pauta, são dados pela concepção de educação adotada. Estes elementos não expressam apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas e produzem intervenções sociais.

O desenho de um plano, com base na concepção de educação adotada, é dado pelas metas a serem alcançadas: as diretrizes a seguir e as estratégias da caminhada. As metas constituem desafios e compromissos dos agentes públicos e o controle social. As diretrizes estabelecem normas das políticas e oferecem os parâmetros para a ação. Finalmente, as estratégias definem os programas de ação dos agentes públicos para que sejam alcançadas as metas.

No processo de elaboração destacam-se: *o diagnóstico*, que implica o conhecimento da realidade da educação naquele momento e os elementos que a corroboram; *a definição das metas*, referenciada pela concepção de educação, na utopia da qualidade social e seu papel na construção da pessoa humana, e da sociedade que se deseja promover; e, finalmente, *a definição das ações e dos processos*, as estratégias da caminhada. (Cf. BORDIGNON, 2014, passim).

No Plano Nacional de Educação elaborado pelo CFE, *o diagnóstico* do conhecimento da realidade da educação, os elementos que a corroboram, foi proporcionado pelo Relatório apresentado pela delegação brasileira na Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, em Santiago. Este documento focalizou a situação demográfica e social do Brasil e o programa econômico do Governo. Também analisou o sistema educacional à luz do programa econômico,

[...] focalizando a educação como um fator do desenvolvimento econômico, divide o assunto nos seguintes tópicos: 1) aspectos do problema da mão-de-obra; 2) renda proveniente da educação; 3) papel da educação no conjunto de funções produtivas; experiência histórica; os resultados dos investimentos em educação; 4) problemas da distribuição dos recursos com a educação em relação aos outros setores da economia nacional e dentro do setor educacional; 5) alguns aspectos do financiamento da educação. (CONFERÊNCIA, 1962, n.p.).

Em relação à *definição das metas*, o desenho do documento elaborado pelo CFE do *Plano Nacional de Educação e suas aplicações*, evidencia que o trabalho foi dividido em

duas partes¹²⁰. A primeira, intitulada de *Plano Nacional de Educação referente aos fundos nacionais de ensino primário, médio e superior*, apresenta três metas quantitativas e quatro metas qualitativas para os níveis de ensino, a serem colocadas em prática dentro de um prazo de oito anos:

METAS QUANTITATIVAS. 1. ENSINO PRIMÁRIO, matrícula, até a quarta série, de 100% da população escolar de 7 a 11 anos de idade, e matrícula, nas quinta e sexta séries, de 70% da população escolar de 12 a 14 anos. [...] 2. ENSINO MÉDIO, matrícula de 30% da população de 11 e 12 a 14 anos nas duas primeiras séries do ciclo ginasial; matrícula de 50% da população escolar de 13 a 15 anos nas duas últimas séries do ciclo ginasial; e matrícula de 30% da população escolar de 15 a 18 anos nas séries do ciclo colegial. [...] 3. ENSINO SUPERIOR, expansão da matrícula até a inclusão, pelo menos, de metade dos que terminam o curso colegial. [...] METAS QUALITATIVAS. [...] 4. Além de matricular toda a população em idade escolar primária, deverá o sistema escolar contar, até 1970, com professores primários diplomados, sendo 20% em cursos de regentes, 60% em cursos normais e 20% em cursos de nível pós-colegial. [...] 5. As duas últimas séries, pelo menos, do curso primário (5.^a e 6.^a séries) deverão oferecer dia completo de atividades escolares e incluir no seu programa o ensino, em oficinas adequadas, das artes industriais. [...] 6. O ensino médio deverá incluir em seu programa o estudo dirigido e estender o dia letivo a seis horas de atividades escolares, compreendendo estudos e práticas educativas. [...] 7. O ensino superior deverá contar, pelo menos, com 30% de professores e alunos de tempo integral. (BRASIL, 1962, p. 33-34).

As metas acima tinham por finalidade assegurar o estabelecido no art. 93 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor, bem como os compromissos internacionais assumidos, pelo Brasil, em Puta del Este e Santiago do Chile. Com isso, intentava-se a melhoria progressiva do ensino e o aperfeiçoamento dos serviços de educação¹²¹.

Subsequente às metas, o CFE estabeleceu as normas para aplicação dos recursos do Fundo Nacional do Ensino:

A fim de atingir até 1970 as metas acima referidas, estabelecem-se as seguintes normas para a aplicação dos recursos dos Fundos instituídos pela Lei de Diretrizes e Bases. Dentro dessas normas, deverá a Comissão de Planejamento da Educação

¹²⁰ Baía Horta (1982) possui o mérito de um exame minucioso a respeito das metas apresentadas no Plano Nacional de Educação, objeto deste estudo.

¹²¹ No que diz respeito à obrigatoriedade do ensino, a Constituição Federal de 1946 estabelece a obrigatoriedade do primário, mas não determina a sua duração. Por sua vez a Lei de Diretrizes e Bases de 1961(LDB), fixa o mínimo de 4 anos, podendo estender até a 6 anos. Por outro lado, a Constituição Federal de 1967 faz uma alteração estrutural, estabelecendo a obrigatoriedade do Ensino Fundamental de 7 aos 14 anos. Na esteira das determinações constitucionais a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 altera a estrutura da LDB de 1961. O ensino obrigatório, recebe a *nomenclatura de 1º grau*, com duração de oito. Em sequência deste segmento escolar, a lei estabelece a oferta do 2º grau. Este nível passa a ter duração variável, de dois a cinco anos dependendo da habilitação profissional oferecida. A organização da educação brasileira volta a ser regulamentada em uma só legislação com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Com a legislação atual, o Ensino Fundamental volta a ser obrigatório, a princípio com 8 anos, com a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade dos anos subsequentes, retornando a nomenclatura de Ensino Médio.

(COPLED), já organizada pelo Governo Federal, desenvolver e detalhar o Plano Nacional de Educação destinado a atingir as metas estabelecidas. (BRASIL, 1962, p. 34).

A segunda parte do documento, trata da *Aplicação dos Recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário e da Aplicação dos Recursos do Fundo Nacional de Ensino Médio, no exercício de 1963, em obediência ao Plano Nacional de Educação*. Com relação ao fundo Nacional do Ensino Superior, como não havia recursos para distribuir, o CFE, restringiu se a algumas recomendações. Para distribuir o total de recursos, o Conselho optou por uma perspectiva mais descentralizada, deixando para as unidades federadas a responsabilidade de aplicá-los. Ao relatar as Bases para o Plano, Anísio Teixeira advoga que os planos relativos aos fundos deveriam compreender três modalidades de ação federal: assistência financeira, assistência técnica e instituições supletivas. Entretanto, estas modalidades receberiam proporcionalidades diferentes. “No ensino primário, será basicamente de auxílio financeiro. No ensino médio, distribuir-se-á entre o auxílio financeiro e o de manutenção dos estabelecimentos federais supletivos. No superior, será basicamente de manutenção do sistema supletivo. (TEIXEIRA, 1962b, p.98).

Para Saviani (2014, p.26), Anísio *arquitetou um procedimento engenhoso* para a distribuição dos recursos federais com o cálculo do custo por aluno/ano. Ele propôs uma equação matemática para o cálculo dos recursos que a União repassaria a cada unidade da federação¹²².

Com base na renda per capita dos Estados, população em idade escolar, salário dos professores, administração, recursos didáticos, prédio e equipamentos. Foi esse procedimento que inspirou a criação, em 1996, do FUNDEF, orientação que foi mantida com a substituição do FUNDEF pelo FUNDEB em dezembro de 2006. (SAVIANI, 2014, p.26).

Em entrevista concedida à Revista “O Cruzeiro”, em novembro de 1962, Anísio Teixeira traça um panorama acerca da concepção de educação que referenciou a definição das metas do Plano Nacional de Educação e seu objetivo último, qual seja, a qualidade social, na construção da pessoa humana e da sociedade. A matéria, que sairia na revista no mês seguinte, sob o título “A Revolução do Ensino”, teve as perguntas respondidas “por escrito”, devidamente “datilografadas”, texto produzido por Anísio Teixeira, a título de respostas e subsídio para a Revista, compõe um notável documento sobre o seu planejamento educacional.

¹²² A interpretação de Anísio sobre o tema pode ser vista em Teixeira (1953).

Figura 12 - Entrevista de Anísio Teixeira à revista *O Cruzeiro* [dez, 1962]



Fonte: CPDOC, 2016.

À questão que versava sobre o sentido do PNE, Anísio esclarece que o Brasil, naquele momento, estava em pleno processo de unificação e integração do corpo social em uma só sociedade nacional de indivíduos com direitos comuns. Diante disso, a tarefa dos responsáveis pela elaboração do planejamento educacional era “a incorporação das camadas ainda marginais da massa brasileira ao povo propriamente dito e a oferta a esse povo de oportunidades iguais de educação para a sua mobilização no empreendimento comum do desenvolvimento nacional [sic]”. (TEIXEIRA, 1962c, n.p.).

De acordo com Anísio, para que isso ocorresse os planejadores não poderiam desconsiderar que a Constituição de 1946 e a Lei de Diretrizes e Bases abriram possibilidades e fixaram as bases financeiras para que se levasse adiante o projeto de reconstrução educacional.

Graças a isto, o plano elaborado pelo Conselho Federal de Educação pôde constituir-se mais que um plano pedagógico ou mesmo administrativo, a fim de poder inserir-se a escola no seio local e daí partir o esforço pela emancipação educacional de sua população [sic]. (TEIXEIRA, 1962c, s. p).

No que se refere à tarefa de integrar e conjugar o poder federal, o poder estadual e o poder municipal, Anísio chama a atenção para o fato de que o “espírito do Plano” era o da integração de todos os serviços públicos locais, municipais e estaduais, “na tarefa suprema e comum no Estado Democrático de oferecer a todos oportunidades iguais de educação”. (TEIXEIRA, 1962c, n.p.). Ao Estado cabia a liderança do processo por, segundo Anísio,

estar mais emancipado das influências que ainda permaneciam em muitos municípios, do “velho espírito oligárquico e privatista que implica erradicar”. (TEIXEIRA, 1962c, n.p.).

Os serviços de educação, organizados por municípios, seriam, simultaneamente, locais, estaduais e nacionais,

[...] sofrendo integralmente a influência das três ordens do governo, como são aliás, os serviços de justiça e, na ordem material, os serviços rodoviários. [...] Será isto que dará unidade a todo o plano, como organização política da nação, pela formação do cidadão brasileiro para sua plena eficiência social. (TEIXEIRA, 1962c, n.p.).

Dentro da lógica acima, cada Estado organizaria o seu plano, embasado no plano de cada município, e de posse dele é que se dirigiria ao governo Federal para assinar o convênio de cooperação educacional e de assistência financeira e técnica. À União caberia oferecer assistência à elaboração dos planos estaduais e elaborar, de acordo com as normas do CFE, o seu plano de assistência financeira, assistência técnica e assistência política no setor dos projetos financeiros de empréstimos para a educação.

Anísio prossegue, explicando que o Plano Nacional de Educação tinha em vista a equalização das oportunidades educacionais à população escolar de cada município. Por isso, partia da completa reabilitação da escola primária, base e fundamento de todo sistema escolar. Para tanto o Plano possuía as seguintes etapas:

Um Centro de Educação em cada vilarejo de menos de 500 habitantes, compreendendo escola primária, agência postal de correio, telefone e telegrafo, agente social rural e uma pequena biblioteca; [...] b- Uma escola primaria organizada por série, em todas as localidades de mais de 500 até 1000 habitantes, oferecendo educação, no início, até a 4ª série, servida por biblioteca, sala de reuniões para adultos e centro social, equipado de recursos audiovisuais; [...] c- escola primária de seis séries em todas as localidades de mais de 1.000 até 2.000 habitantes, uma biblioteca e centros sociais para adultos, com recurso áudio-visuais; [...] d- Centro educacionais, com escolas primárias de seis séries, escola parque e ginásio em todas as cidades de mais de 2.000 até 5.000 habitantes; [...] e- Escolas primárias de seis séries, escolas-parque, ginásio e colégios em todas as cidades de mais de 5.000 habitantes [sic] (TEIXEIRA, 1962c, s. p.).

Dentro do planejamento apresentado, todos os serviços educacionais citados acima, constituiriam *o conjunto do sistema escolar por Estado*, destinado a oferecer oportunidades de ensino em cada povoado, cada vila e cada cidade. Estas, por sua vez, seriam interligadas através de um sistema de bolsas, capaz de permitir à “criança pobre, mas bem-dotada”, que pudesse prosseguir nos estudos.

Sobre os ônus do Plano Nacional de Educação, Anísio esclarece que seria impossível colocá-lo sobre os ombros dos brasileiros, já pagadores de impostos. Em conformidade com os mecanismos já previstos pela ALPRO, as despesas correriam através de empréstimos, feitos pelo governo federal, tomados por 15, 20, 30, 40 anos. Estes recursos já estavam previstos no Plano Nacional e incluídos no custo por aluno. A partir deste desenho, Anísio Teixeira vislumbrava um futuro no qual o Plano Nacional de Educação ampliaria não apenas as oportunidades educacionais, mas, também, oportunizaria o desenvolvimento de cada localidade tocada por ele.

Em relação a estrutura oferecida pelo do ensino secundário, Anísio a considerava supostamente propedêutico ao ensino superior. “Querendo tudo ensinar pouca ensina de cada coisa e, dêste modo, falha em sua finalidade propedêutica, como falha – e aí pela sua própria natureza – na finalidade de cultura geral, que muitos lhe querem emprestar. Na sua visão, a estrutura organizacional de um curso secundário, não poderia se destinar apenas a alguns, mas à grande maioria, senão a todos os jovens de uma nação moderna. “Por isso mesmo, impõe-se a modificação de sua finalidade e objetivos”. [sic] (Cf. TEIXEIRA (1958).

Quanto ao ensino superior Anísio compreende que um dos mais sérios impasses do Brasil se encerrava no fato de que os instrumentos de decisão na vida nacional estavam “bloqueados aos capazes”. Por este motivo, também no ensino superior delineava-se outra batalha:

Para enfrentar esta batalha o planejamento educacional precisa absorver nas universidades o impulso dos grupos que querem lealmente implantar a reforma. Por isso sugere ao governo e às universidades fomenta a criação de comissões de reforma universitária, já em funcionamento em quase todas elas, em articulação com seus poderes dirigentes, representada, particularmente, pelo Fórum Universitário. Dessa forma estará a estrutura universitária permanentemente fertilizada pela força renovadora de seus elementos de vanguarda. (TEIXEIRA, 1962c, s. p.).

Finalmente, questionado se acreditava que o Plano seria mesmo executado, Anísio responde:

Creio que sim. A necessidade de sua execução está na consciência de todos, dos legisladores, que criaram a possibilidade de o plano ser elaborado e condições para ser relizado, dos órgãos responsáveis por sua elaboração e por seu cumprimento, que ante a pressão de camadas cada vez maiores da população pelo alargamento das oportunidades de formação de sua juventude para as atarefas do país em desenvolvimento.(TEIXEIRA, 1962c, s. p.).

Retomando a perspectiva teórico-conceitual de Bordignon (2014), acerca do planejamento educacional, no que diz respeito à definição das ações e dos processos pertinentes ao Plano, as “estratégias da caminhada” eram competência da Comissão de

Planejamento da Educação, a CONPLED¹²³. Com este objetivo, o documento foi encaminhado à Comissão, acompanhado de um ofício, assinado por Anísio Teixeira, no qual ele afirma:

Organizada que acha a Comissão Nacional de Planejamento da Educação, o Conselho a ela encaminha, por intermédio do Sr. Ministro da Educação, o plano de metas educacionais acima referido e as normas elaboradas para o desenvolvimento do Plano Nacional de Educação a ser posteriormente comunicado a este Conselho. (BAÍA HORTA, 1982, p. 90).

No dia 29 de setembro de 1962, todos os secretários de educação dos Estados e Territórios, os inspetores federais e os diretores do MEC se reuniram em Brasília para assinatura de um convênio visando à ampliação de matrículas até 1963 e a intensificação da escolaridade nos níveis primário e médio. No tocante àquela reunião, o documento inédito encontrado pelo Professor João Augusto, no ano de 1999, na sala herdada do Prof. Hildérico Pinheiro de Oliveira¹²⁴, na Escola Politécnica da Universidade Federal da Bahia (UFBA), nos permite acreditar que, naquela reunião, Anísio fez um pronunciamento para apresentação e debate do I Plano Nacional de Educação. naquele momento estavam reunidos os inspetores federais e os diretores do MEC.

Na primeira parte do pronunciamento Anísio se refere à História e utiliza seu eficiente recurso de oratória, em geral de caráter histórico e econômico, para buscar adesão a suas propostas. Com esse objetivo utiliza duas longas citações: a primeira, do historiador britânico Edward Gibbon, que trata da situação da Europa dois anos antes da Revolução Francesa, quando erra redondamente ao avaliar que a estabilidade da Europa está longe de qualquer risco e a segunda, de outro historiador britânico, Geoffrey Barraclough, que diz respeito ao impacto da educação no desenvolvimento social e econômico no século XX (ROCHA, 2014).

Em seguida, afirma Anísio,

Creio que podíamos dividir os homens exatamente entre aqueles que assim tem a capacidade de sentir o passado, chegando a admitir que algo aconteça de diferente do que vinha acontecendo no passado, e os que são capazes de sentir e prever o futuro.

[...] Trouxe essas duas citações que me parecem profundamente típicas. De um lado, um pensador sensível ao futuro, do outro lado um pensador sensível só ao passado. Aqui no Brasil, temos muitos William Gibbon; somos, talvez, até umas das pátrias privilegiadas dos Gibbon. Somos muitos, o que nos faz sentir seguros e

¹²³ De acordo com o parágrafo único do Decreto que cria a COPLED, como diretor do INEP, o Secretário Geral desta Comissão era o próprio Anísio Teixeira.

¹²⁴ O Prof. Hildérico, que era engenheiro civil, Professor Titular da Escola Politécnica da UFBA, foi um dos mais próximos colaboradores de Anísio, tendo dirigido o serviço nacional de construção escolar, criado por Anísio Teixeira. O pronunciamento pode ser consultado em Rocha (2014).

tranquilos, calmamente convencidos de que não temos senão de repetir o que já foi feito, sendo possível fazer, se antes não já o houvermos feito.

[...]A verdade é que estamos em pleno processo de integração social, já não bastando a mudança de estrutura política mas impondo-se à mudança de estrutura econômica e da estrutura social. E a essas mudanças terão de suceder as mudanças de estrutura agrária, de estrutura tributária e de estrutura educacional.

Apesar de havermos estabelecido a federação, só muito modestamente demos começo a uma melhor distribuição da renda tributária do país. A responsabilidade de administrar as populações brasileiras está com os municípios e os estados, mas estes pouco recebem para dar cumprimento às suas funções e deveres. A União continua com parcela agigantada da arrecadação total do país, deixando aos estados e, sobretudo, aos municípios parcelas diminutas. Deste modo, não foi possível aproveitar-se a descentralização federativa e a Nação continua lembrando antes um império, com suas colônias, do que uma real federação de estados.

O plano, assim, que aqui viemos debater não é propriamente um plano pedagógico, nem um simples plano administrativo, mas um plano político de descentralização e de reconhecimento do estado de integração de nossa sociedade, para o cumprimento de suas tarefas básicas [sic]. (TEIXEIRA apud ROCHA, 2014, p. 318- 322)

O parecer apresentando por Anísio, naquela reunião, propunha focalizar o problema da educação nacional a partir de levantamentos populacionais realizados em cada município. Em decorrência disso, realizar-se-ia um orçamento educacional baseado no custo do aluno, objetivando-se criar uma política de auxílio financeiro federal através da qual se buscaria, gradualmente, certa equidade de recursos para a educação em todos os estados brasileiros, bem como a criação de um sistema de bolsas que, por meio do o sistema local, se ligaria ao sistema estadual e ao sistema de educação.

Anísio sugeria a revisão da estrutura educacional para uma educação para a produção e não apenas para o consumo, com a instituição de um sistema contínuo e integrado no qual estejam superadas todas as divisões do passado entre educação geral e especial, humanista e científica, prática e teórica e se busque em todas as instituições educacionais todos esses valores, que apenas se distinguem por ênfase e não por separações.

O planejamento recomendava, ainda, que a qualidade presente nos núcleos educacionais mais avançados chegasse até os núcleos menos avançados. Isso envolveria o conhecimento da chamada educação rural, como educação comum limitada pelas condições rurais. No âmbito da estrutura educacional, indicava instituir um sistema contínuo e integrado de educação, no qual fosse assegurado o direito à educação pública a todos, sem privilégios e superadas as divisões do passado entre educação geral e especial, humanista e científica, prática e teórica. Ademais, defendia um sistema de preparação do Magistério, com candidatos possuidores da educação geral ministrada pelos Estados, formando, assim, a força de trabalho do sistema escolar.

Com este posicionamento Anísio ratifica sua preocupação, desde os anos 1930, com a descentralização administrativa da educação, como processo corolário de democratização do ensino e condição de melhoria da sua qualidade, que nos anos 1950, encontrou tradução na criação do CBPE, recebendo então nova tradução em sua concepção de um planejamento regionalizado da educação. (Cf. MENDONÇA, 1977, p. 40)

Antes de concluir o seu pronunciamento Anísio ratifica a grandeza da tarefa chamando a atenção para os seguintes fatos: 1- Na evolução da educação entre os países desenvolvidos pode-se perceber, claramente, três períodos; o primeiro foi no século XIX, com a oferta de ensino primário para todos; o segundo, no século XX, quando, a partir da Primeira Guerra Mundial, ofereceu-se o ensino secundário para todos; o terceiro, fato ocorre no século XX, no qual, a partir da Segunda Guerra Mundial, o ensino universitário recebe alta expansão.

O Brasil tem de realizar as três tarefas nestas próximas décadas do século XX. É uma corrida entre elas e a sobrevivência. Não estamos reunidos para um debate acadêmico, mas para o planejamento de uma batalha. Não há batalha sem planos. O nosso plano é uma série de decisões sobre a estratégia e a tática dessas batalhas. Possamos fazê-la e vencê-la. (TEIXERA, Apud ROCHA, 2014, p. 328)

O Programa de Emergência foi lançado oficialmente no dia no dia 02 de outubro de 1962, no salão nobre da Faculdade de Direito da Universidade do Recife. Neste mesmo dia, Darcy Ribeiro participou de uma reunião com representantes da SUDENE, para discussão da aplicação do Programa no Nordeste. Todavia, contrariando o dispositivo legal, expresso pelo art. 92 da LDB, a sistemática do planejamento educacional não se completou e o PNE não foi elaborado pela COPLED.

Neste particular, as pesquisas de Baía Horta (1982) esclarecem que ainda em setembro de 1962, menos de uma semana após o documento base ter sido encaminhado à CONPLED, o Decreto n. 1.422, de 27 de setembro de 1962, criou o cargo de ministro de Estado Extraordinário, responsável pelo Planejamento. O decreto atribuía ao seu titular, o economista Celso Furtado, a função de dirigir e coordenar a elaboração, em cooperação com os órgãos pertinentes da administração, de um plano nacional de desenvolvimento econômico e social, a ser submetido ao Poder Executivo.

Diante de um cenário econômico que apresentava dificuldades no gerenciamento das contas públicas e dos contratos externos, em 30 de dezembro de 1962 foi anunciado um novo modelo de orientação da política econômica do governo. Elaborado pela equipe chefiada pelo ministro Celso Furtado, o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e

Social procurou estabelecer regras e instrumentos rígidos para o controle do déficit público e refreamento do crescimento inflacionário. Assim, o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social estabeleceu regras e instrumentos rígidos para o controle do déficit público e refreamento do crescimento inflacionário. Desse modo as linhas-mestras do plano estavam muito mais próximas do receituário acerca do controle inflacionário do que das interpretações alternativas da escola cepalina, da qual Furtado era um dos mais notáveis representantes. (Cf. SARMENTO, [S.d])

Na visão do autor acima referido, O objetivo central do plano foi combater a inflação a partir do controle do déficit público, fixando como objetivo a ser buscado a taxa inflacionária de 10% ao ano em 1965 (com meta parcial de 25% para o ano de 1963). Além disso, o plano não negligenciava a perspectiva desenvolvimentista. Nesse sentido, tratava-se de um instrumento de saneamento econômico cujo objetivo era garantir o financiamento para as iniciativas governamentais em nome do desenvolvimento. Em razão disso, a garantia do financiamento deveria vir de investimentos externos, do aumento das exportações e da implementação de novas medidas tributárias, com a proposta de impostos específicos para os contribuintes com altas rendas. Coube a San Tiago Dantas, empossado em janeiro de 1963 na pasta da Fazenda do primeiro ministério presidencialista de Jango, a tarefa de administrar as linhas básicas do Plano Trienal face às necessidades políticas e orçamentárias do governo.

Na condição de comissão de planejamento setorial, a CONPLED ficou subordinada ao novo ministro. Em cumprimento às suas atribuições, foi elaborado pelos órgãos responsáveis— dentre estes, técnicos da COPLAN –, o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social, para o período de 1963-1965. O planejamento para a educação recebeu o nome de Plano Trienal de Educação¹²⁵.

No compromisso assumido pelo Brasil no Programa da Aliança para o Progresso, em Punta del Este, estava previsto a elaboração de um plano de desenvolvimento para o país. Orientado pelo “pensamento racional” de Celso Furtado, o plano previa um ataque em diferentes setores. Dentre esses, a elevação, em torno de 7%, anual a taxa de crescimento, elevar a renda *per capita* de 323 dólares, para 363, até 1963 e reduzir progressivamente a inflação dos 505 anuais para 25% em 1963 e 10%, em 1965. Era um ataque de frente ao

¹²⁵ Os documentos originais estão disponíveis, em suporte digital, nos endereços eletrônicos a seguir. Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social : <<file:///C:/Users/User/Downloads/Presidencia%20da%20Republica%20Plano%20Trienal%201963-65_PDF_OCR.pdf>> Acesso em 22 out. 2016. Plano Trienal de Educação 1963-1965: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001498.pdf>> Acesso em 22 de outubro de 2016.

nível de vida dos grupos de baixa renda, à reforma da estrutura agrária e à máquina administrativa aliada ao fortalecimento de investimentos na educação visando eliminar o analfabetismo. O plano tratou de um planejamento econômico com programas setoriais e, com isso, procederia a uma negociação da dívida externa (ROSA FURTADO, 2011, p.10-11).

Ao apresentar as diretrizes gerais do Plano de Educação, Celso Furtado argumenta:

A muito custo chegamos, afinal, à compreensão, de que a escola não é apenas o feliz coroamento ornamental de uma sociedade, mas a sua instituição básica, a mantenedora da sua cultura e a promotora de sua dinâmica de desenvolvimento. Se a respectiva cultura entrar em fase de transformação, em virtude, de mudança de estruturas e de condições de trabalho da sociedade, como é o caso do Brasil, a contingência de transformar a escola e expandi-la para atender às novas necessidades da sociedade em mudança faz-se verdadeiramente a própria condição de sua sobrevivência. (FURTADO, 2011, p. 162).

Em nossa pesquisa, não encontramos dentro do Plano Nacional de Educação referência explícita à equalização de oportunidades educacionais para adultos. No entanto, a educação de adultos, como um dos sérios problemas sociais e políticos na estrutura da educação brasileira, se não recebeu atenção do CFE, ocupou as preocupações das autoridades educacionais através do Programa de Emergência.

Na linha de entendimento dos investimentos na educação com vistas a eliminar o analfabetismo, Fávero [s.d] acrescenta que as campanhas e mobilizações governamentais contra o analfabetismo de jovens e adultos ou de educação de base propostas foram qualitativamente diferentes das ações anteriores. A saber, foi o compromisso explicitamente assumido em favor das classes populares, urbanas e rurais, não só, mas também uma ação educativa para uma política renovadora. Nesse cenário, foi registrado um capítulo da luta contra o analfabetismo da população adulta que foi liderada por amplos setores da sociedade civil (igrejas, estudantes, profissionais liberais), que passaram a promover ações educativas bastante originais. Para tanto, buscaram e conseguiram o apoio do Estado, sem se valer, todavia, das desgastadas “perspectivas pedagógicas” do MEC.

Com isso, nasceram alguns dos movimentos mais expressivos de educação e cultura popular do Brasil. Dentre esses, Fávero [s d] ressalta a primeira experiência de alfabetização e conscientização de adultos, feita por Paulo Freire, no MPC (Centro Dona Olegarinha); logo depois, no início de sua sistematização no Serviço de Extensão Cultural da então Universidade do Recife. O autor ressalta também que esse movimento encontrou apoio nos ministros da educação aproveitando as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei

n.º 4.024/61) e, em particular, as perspectivas abertas pelo Plano Nacional de Educação de 1962, possibilitando novas linhas de financiamento que vieram favorecer experiências educativas e culturais com as camadas populares.

Em entrevista concedida ao canal “TV escola”, do MEC, Osmar Fávero (2003) observa que as campanhas e mobilizações governamentais propostas contra o analfabetismo de jovens e adultos, ou voltadas para a educação de base, foram qualitativamente diferentes das anteriores. Diferiu-se face ao compromisso assumido, explicitamente, em favor das classes populares, urbanas e rurais, mas, acima de tudo, devido à uma ação educativa para uma política renovadora.

Começa-se a transferir para os Estados e para os municípios algumas responsabilidades de educação, basicamente da educação fundamental. Começam algumas experiências dentro de prefeituras, particularmente da Prefeitura de Recife, com Miguel Arraes, depois com a Prefeitura de Natal, com Djalma Maranhão. A Conferência nacional dos Bispos do Brasil, ambas também vão participar com propostas novas de alfabetização. Esse é um período absolutamente diferente em termos de experiência, em termos de produção, em termos de perspectivas. [...] é aí que vai aparecer Paulo Freire, com o sistema de Alfabetização, que ele começa fazer em Recife, no MCP de Recife. Depois ele sistematiza, vai aplicar em Angicos, em convênio com o Estado do Rio Grande do Norte e com financiamento da *Aliança para o Progresso [sic]*. (OSMAR, 18 jul.2003, grifo nosso)¹²⁶.

Neste cenário, registrou-se na história brasileira um importante capítulo na luta contra o analfabetismo da população adulta¹²⁷. Esta foi liderada por amplos setores da

¹²⁶ “O MCP - Movimento de Cultura Popular só surge quando o balanço das relações de poder começa a ser favorável aos setores populares da comunidade e desfavorável aos setores de elite. Esta nova situação caracteriza, de modo genérico, o quadro atual da vida brasileira. No caso particular de Pernambuco, primeiramente em Recife, logo depois em todo o Estado, aquele ascenso democrático assumiu proporções inéditas no resto do país, daí resultando um elemento qualitativamente novo na configuração do movimento de cultura popular. Em Recife e a seguir em Pernambuco, as forças populares e democráticas lograram se fazer representar nos postos-chave do governo e da administração. A ocorrência dessa conquista, alcançada através do esforço organizado das massas populares, criou novas condições que se traduzem na possibilidade de o Movimento de Cultura Popular ser financiado por recursos públicos e ser apoiado pelos poderes públicos. Tal fato é praticamente inexistente no resto do país, onde via de regra, os movimentos de cultura encontram, como condições adversas à sua existência e ao seu funcionamento, a hostilidade do poder público e a ausência de dotações orçamentárias para fins de cultura popular”. Cf. PLANO de ação do Movimento de Cultura Popular para 1963. Disponível em <<http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br.df/files/planocomp.pdf>> Acesso em 18 out.2016.

¹²⁷ Sistematizado em 1962, quando Freire lecionava na Universidade Federal de Pernambuco, seu método de alfabetização de adultos ficou conhecido por combinar conquistas da teoria da comunicação, da psicologia e da didática e por defender a necessidade de se produzir o material para o ensino a partir da fala de cada grupo de analfabetos. O sucesso obtido pelo método nas primeiras experiências desenvolvidas em Recife, no âmbito do MCP, propiciou sua difusão. Em 1963, foi utilizado em Angicos e Natal (RN), Osasco (SP) e em Brasília. O ambiente do início da década de 1960 foi propício ao seu desenvolvimento e o governo Goulart o acolheu. Com o golpe de 1964, Paulo Freire exilou-se e a prática de seu método foi proibida no país, apesar de seus livros continuarem a ser editados e vendidos livremente. (Cf. BOMENY, 2015b)

sociedade civil, nos quais se encontravam igrejas, estudantes e profissionais liberais, que passaram a promover ações educativas bastante originais. Para tanto, buscaram e conseguiram o apoio do

Estado, sem se valer, todavia, das perspectivas pedagógicas do MEC. Possivelmente o entendimento dos idealizadores ia ao encontro do pensamento de Carlos Pasquale (1966), para quem:

[...] escolarização de crianças e educação de adultos não de ser entendidas, pois, não como formas de ação que se contradizem, mas, sim, como processos interdependentes, que, com vantagens recíprocas, se completam no sentido da consecução do ideal de tornar universal e eficiente a incorporação de todos os indivíduos aos progressos da civilização. (PASQUALE, 1966).

Sem dúvida, todo este movimento articulava-se às perspectivas abertas pelo momento histórico, cujas confluências iriam se entretecer na formulação do Plano Nacional de Educação, elaborado por Anísio Teixeira. Também é certo que os princípios transformadores da realidade do sofrido povo brasileiro, mimetizado no sertanejo encravado na alma de Anísio, seriam apunhalados pelo golpe civil militar de 1964.

[...], o golpe de Estado de 1964 foi deflagrado em nome da ordem, do combate à desordem, à subversão comunista e à corrupção. Foi justificado ideologicamente pela doutrina da segurança nacional, cujas palavras-chave eram segurança e desenvolvimento, portanto, o lema ordem e progresso agasalhado por outro vocabulário, atualizado com os tempos da Guerra Fria, envolvendo o conflito entre capitalismo e socialismo.

O exercício do poder, ou a sua conquista, requer uma busca incessante pela sua legitimação. O instrumento clássico de justificação de regimes políticos, notadamente daqueles de cunho autoritário e ditatorial, é a ideologia. Daí a necessidade de formação das almas, sobretudo através da educação, tendo o Exército como educador do povo, conforme desejava o general Góes Monteiro, chefe do Estado Maior do Exército, durante o Estado Novo (1937-1945) (GERMANO, 2008, p.315)

Como alerta Carvalho, mais uma vez o significado do discurso sobre a educação foi “formar almas” e, com esse objetivo, a educação cívica do povo. Além disso, a consolidação do espírito nacional, para alcançar o desenvolvimento econômico e a grandeza do país (Cf. Carvalho, 2005). Todavia, os princípios para o planejamento educacional projetados por Anísio ainda persistem e permanecem nos inspirando, nas linhas datilografadas por Anísio Teixeira, mirando a redenção dos rincões do Brasil:

Assim desenhado o Plano ampliará oportunidades educacionais, de construções escolares, oportunidades de trabalho em cada localidade brasileira e na sede dos municípios, o que fixará muitos munícipes capazes e inteligentes em seu próprio município, em vez de forçá-los a emigrar para as cidades onde o poder e as oportunidades se concentram. Este será um dos resultados da descentralização, que mais beneficiarão a formação do país. Dia chegará em que os centros irão buscar nos municípios os elementos de valor de que precisarão, em vez de ter à sua porta a congestão de candidatos despreparados, por falta de oportunidades de experiência, que agora a aflige. (TEIXEIRA, 1962c, s. p.).



Que é pensar, senão indagar e buscar a solução de um problema, de uma dificuldade? (...) O conhecimento é o resultado de uma atividade que se origina em uma situação de perplexidade e que se encerra com a resolução dessa situação.

Anísio Teixeira

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ciclo de Políticas, além de subsidiar as reflexões em um campo que, pelo menos no Brasil, vem se consolidando esta abordagem nos permitiu analisar o contexto que influenciou o planejamento educacional na década de 1950 e 1960. Permitiu-nos também identificar a sua natureza complexa e controversa enfatizando sua relação com os processos macro e micro políticos, inclusive no que diz respeito à ação local dos profissionais envolvidos no processo de educação.

Assim, para se caracterizar o contexto de influência que concorreu para a formulação do I Plano Nacional de Educação, a abordagem qualitativa consistiu no trajeto predominante desta tese. Documento é história. Não é possível qualquer investigação que passe ao largo dos projetos históricos. No início da pesquisa, nosso conhecimento sobre o pensamento de Anísio Teixeira esteve restrito a algumas de suas análises sobre a municipalização do ensino, objeto de nossa Dissertação de Mestrado (AMÂNCIO, 2003). O desenvolvimento desta tese, assim, nos oportunizou conhecê-lo, como uma referência, também, para as experiências do planejamento educacional.

É importante observar que optamos por priorizar determinado tipo de documentos reunindo, portanto, sobre Anísio Teixeira, o que estivesse associado ao contexto de influência do objeto de investigação: leis, documentos oficiais, dados estatísticos, missivas, livros de registros, regulamentos, relatórios, livros, textos, fotos, entrevistas, depoimentos, jornais, revistas, *sites*, ao considerar que não há ascendência de um documento sobre outro. Todos os documentos são importantes quando definidos no âmbito de um projeto de produção de conhecimento. Iluminada pela perspectiva histórica, a análise documental correspondeu à construção do pensamento político e pedagógico de Anísio Teixeira, suas batalhas em favor da educação pública brasileira até a sua consolidação na elaboração do Plano Nacional de Educação 1963-1970.

Paralelamente foram selecionados estudos acadêmicos e publicações que tratavam do contexto de influência do pensamento anisiano e suas batalhas em defesa da educação pública. Ocupamo-nos também em selecionar algumas apreciações críticas sobre a suas produções para melhor compreender a conjuntura. Portanto, para estabelecer relação com o objeto da pesquisa, foi preciso definir as informações para averiguar se as análises correspondiam com o nosso objetivo.

Para desenvolver as análises, organizamos pastas de arquivos no *site* de acervo da FGV e em nossos arquivos pessoais para a tese. Esta estratégia nos oportunizou definir a trajetória dos Guions¹²⁸ e projetar o caminho para abordar as questões suscitadas antes e durante a pesquisa. Na elaboração dos Guions foram registradas questões que nos acompanhavam antes e incluídas outras suscitadas no decorrer do desenvolvimento da pesquisa como por exemplo: qual a justificativa para Anísio ter ocupado tantos cargos públicos sem envolvimento político partidário? Por que Anísio Teixeira e uma tradição esquecida? Quais os traços de personalidade de Deocleciano Anísio herdaram? Como e por que Anísio se dedicou à leitura de Dewey? Em sua defesa de igualdade de oportunidades Anísio incluiu os negros? O que representava o Comitê dos Nove? Qual a fonte do recurso financeiro do Projeto de Alfabetização de Paulo Freire? Diante dessas indagações tornou-se premente contextualizar os conceitos utilizados por Anísio Teixeira e identificados com o objeto de investigação.

Do ponto de vista qualitativo, foi possível identificar a principal influência teórica de seu pensamento, com quem Anísio dialogava nos diferentes ciclos de sua vida. É válido registrar que, considerando a preocupação em caracterizar o contexto sócio-histórico, mantivemos inalterados os aspectos semânticos e a nomenclatura. Contudo, sempre que necessário, para iluminar as análises foram consultados autores contemporâneos com a intenção de melhor apreender significados atribuídos a determinadas concepções.

A abordagem do Ciclo de políticas nos proporcionou também apreender a noção de redes de sociabilidades e redes de políticas, o que se tornou útil para compreender que a concepção de Estado não pode ser analisada como se fosse uma instituição monolítica. O estudo do contexto que influenciou a formulação do I PNE exigiu o reconhecimento da diversidade do contexto que forma o pensamento dos sujeitos e as múltiplas formas de seus

¹²⁸ Os “guions” são roteiros de escrita, elaborados no formato de tópicos. Os tópicos, colocados sequencialmente, dizem respeito aos aspectos que devem compor a escrita do capítulo pertinente, incluindo, também, elementos ilustrativos como figuras, tabelas, gráficos e mapas...

relacionamentos, das organizações estatais e da pluralidade dos grupos de interesses que podem ser observados na formulação de políticas públicas e educacionais.

Apontando para a necessidade de reconhecer os antecedentes históricos da ideia de um plano de educação fizemos referência ao projeto encomendado, por D. João VI, ao General Francisco de Borja Stocker: o *Projeto sobre o Estabelecimento e Organização da Instrução Pública no Brasil*. Complementado o tratamento da questão, a análise de Chizzoti, (2005) referente à educação e à constituinte de 1823 aponta que o problema da instrução pública foi introduzido, nas discussões da constituinte, pelo discurso inaugural de D. Pedro I.

Para a análise do contexto de influência da formação do pensamento político, pedagógico de Anísio Teixeira e da presença desse pensamento na formulação do I PNE, da forma mais abrangente possível, tornou-se necessário compreender o jogo de influências e múltiplas determinações que o envolveram.

As formulações de John Dewey são, sempre, paragem necessária para qualquer estudo que se dispõe a refletir sobre o pensamento de Anísio Teixeira. Dessa forma, compreender a reflexão de Anísio Teixeira sobre a sociedade e a educação no Brasil, de modo a abarcar o contexto de influência que marcou a elaboração do I PNE, nos exigiu submergir na conjuntura histórica das formulações deweyanas.

Nos Estados Unidos de princípios do século XX, as formulações deweyanas provocaram alguns impactos, mas atendiam aos interesses da burguesia. Desta forma, foram consideradas como propulsoras do desenvolvimento social, ao aliar formação humana e técnica. Por outro lado, ao serem transpostas para o Brasil, sobretudo através de Anísio Teixeira, foram adaptadas e convertidas em instrumentos de defesa de um processo de escolarização universal, laico e público, já que a maioria da população brasileira não era escolarizada.

Por este motivo, a luta pela democratização da sociedade e pela institucionalização da educação pública, quando se considera o setor das políticas públicas no Brasil, carrega uma herança histórica. Esta tem suas origens nos ordenamentos patrimoniais da colonização portuguesa e de prescrições utilitaristas e pragmáticas das demandas de produção econômica. Sob esse ponto de vista, nesta Tese considerou-se que, em cada contexto histórico, político e econômico são delineadas, pela sociedade política e pela sociedade civil, as políticas educacionais que mais se ajustam ao projeto de sociedade almejado.

É certo que o modo de abordar o direito da educação evoluiu significativamente ao longo dos séculos. Desta forma, o estudo atual da questão é fruto da estratificação de várias

preocupações: da apreensão de seu papel, de suas condições e de seus limites sob o ângulo do poder público, avançou-se para uma abordagem centrada no indivíduo, levando em conta as condições concretas em que se desenvolve a atividade de ensino. Pensado sobre este pano de fundo, para Anísio Teixeira o ensino público é um *direito do cidadão* por ser este o objeto da própria instrução pública. Isto posto, o contexto que influenciou as batalhas de Anísio em defesa do direito à educação pública, logo, à cidadania, foi analisado em um processo mais amplo que é o movimento de democratização da sociedade.

Nesse sentido, foi possível enfocar simultaneamente os contextos macro, micro e compreender as políticas públicas como arenas de debates, de influências, de interesses locais, nacionais e internacionais de inúmeros sujeitos que buscam legitimidade e imposição de discursos, o que poderá nos aproximar e possibilitar a compreensão da natureza complexa dos movimentos do contexto de influência e da produção do texto do I Plano Nacional de Educação (1963-1970).

Vale destacar, também, que o exercício da reflexão, os desejos e as ações de um intelectual são influenciados por seu contexto histórico e com Anísio Teixeira não foi diferente. Pensador e prático, dono de uma alma sertaneja e cosmopolita, homem de fé e de ciência, disse de si mesmo, da sua relação com o mundo e dos homens. Apanhar suas ideias pedagógicas nos exigiu e permitiu apreender uma interlocução metódica com suas obras o que levou a compreendermos que sua obra, além de reveladora da gênese do pensamento pedagógico brasileiro, é fecunda de proposições pedagógicas e de temas que ainda hoje animam o debate no campo do planejamento educacional.

Todavia, esse entendimento não implicou em presentificar o postulado de Teixeira. Por outro lado, nos permitiu reconhecer que são as rupturas e os embates que fazem avançar as ideias que atribuem identidade à educação no Brasil. Também nos permitem identificar, reconhecer e caracterizar o arcabouço das ideias originárias da construção do planejamento educacional no Brasil tornando-se, por isso mesmo, também um critério de interpretação histórica.

Concluída a análise da formulação do pensamento de Anísio Teixeira e as batalhas que marcaram seu percurso. Na segunda parte nos dispomos à análise da conjuntura de elementos que influenciaram Anísio na formulação das propostas do I Plano Nacional de Educação (1963-1970). Dessa forma, observar as forças, internas e externas, que influenciaram a elaboração, por Anísio Teixeira, do Plano Nacional de Educação, de 1962, nos permitiu perceber, que o processo de institucionalização da educação pública no Brasil não ocorreu de forma linear. Pelo contrário, a escola pública em nosso país foi oficializada

pelo resultado de confrontos de interesses travados em distintas instâncias da sociedade civil. Dentre estes, foi fundamental o embate entre o Estado e a Igreja Católica na definição de qual instituição deveria prover a educação e como isso ocorreria.

Como relator das bases para o PNE Anísio situa a educação pública como meio de equalizar, nacionalmente, a apropriação do saber universal, no mesmo movimento em que valoriza a cultura regional, colocada como epicentro de um processo educativo que vai do “local” para o nacional. É este, pois, o fundamento do princípio descentralizador do Plano de educação anisiano. É assim que “mira” o sertão. Ou antes: os *sertões* do Brasil.

No que se refere ao planejamento educacional abordado nesta tese, importa recordar que, de acordo com os estudos analisados, se no Governo de Juscelino Kubitschek ela foi tratada como um instrumento eficaz de difusão ideológica, para qualificar a mão de obra, no rápido governo de Jânio Quadros foi considerada instrumento de elevar consciência do povo para o fortalecimento nacional.

Todavia, no governo João Goulart, o discurso ideológico uniria as duas ideias, de modo que a educação se tornou o meio para conscientizar o povo da necessidade de uma melhor distribuição dos resultados do crescimento econômico já atingidos.

O planejamento educacional foi agenda das discussões políticas, na medida em que as condições para o processo de modernização social, na América Latina, exigiram uma demanda por recursos humanos com qualificação educacional provida por instituições escolares. Logo, a educação ocupou um lugar de destaque, pois impulsora do desenvolvimento nacional.

No contexto histórico abordado foi possível apreender o sentido do Projeto “Aliança para o Progresso”, estimulado e financiado pelos Estados Unidos, neutralizou a influência soviética na América Latina. Dentro do projeto, cuja previsão era de mais de 80 milhões de dólares, havia investimento maciço na educação, inclusive citado textualmente no I PNE.

O diagnóstico apresentando nos documentos reservados para uso do Grupo de Trabalho encarregado de preparar a reunião do Comitê dos Nove, o *Memorandum*, ressalta a educação como setor decisivo na formação da mão de obra profissional e técnica. Nesse sentido, os organismos internacionais recomendaram para a educação uma perspectiva que tivesse em vista o homem como veículo do desenvolvimento econômico, antes do desenvolvimento do homem enquanto pessoa. Desta forma, o homem ganhou status de principal fator de produção e, com isso, entrou em evidência a necessidade de ser valorizado.

De outro lado, educadores do ISEB criticaram a inadequação das metas internacionais às condições socioeconômicas de cada país. Além disso, contrapunham uma alternativa social ao enfoque econômico adotado pelas Conferências Interamericanas. Defendiam um modelo de educação que oferecesse ao aluno a percepção e a compreensão das condições políticas e ideológicas com que se defrontava. Além disso, também deveriam prepará-lo para o empenho coletivo de desenvolvimento do país.

Diante do desafio de inserir a educação no processo que aperfeiçoe e estimule o país ao progresso, Anísio Teixeira considera primeiro ser necessário reestabelecer o verdadeiro conceito de educação. Para que isso ocorra, no pensamento de Anísio, deve -se retirar-lhe o conceito de escola para o privilégio, regulada apenas pela lei e a burocracia formal. Assim, o planejamento educacional ratifica seu status de um campo privilegiado no qual a relação entre o contexto educacional não pode ser estudada desconectada da estrutura social, política e econômica na qual está inserido.

A plataforma de suas lutas pode ser observada nas metas, quantitativas e qualitativas a serem garantidas, pelo poder público, no PNE 1963-1970, analisadas no quarto capítulo. Conhecedor de que os países da América Latina estavam longe de superar seu desafio do progresso, o propósito de Plano seria atingi-lo, ou perecer no peso do subdesenvolvimento, e, ainda assim, Anísio não se esmorece diante da oportunidade de estabelecer o compromisso do poder público com a educação.

O planejamento propunha, ainda, que a qualidade presente nos núcleos educacionais mais avançados chegasse até os núcleos menos avançados. Isso envolveria o conhecimento da chamada educação rural, como educação comum limitada pelas condições rurais. No âmbito da estrutura educacional propunha instituir um sistema contínuo e integrado de educação, no qual fosse assegurado o direito à educação pública a todos, sem privilégios e superadas as divisões do passado entre educação geral e especial, humanista e científica, prática e teórica. Ademais, defendia um sistema de preparação do Magistério, com candidatos possuidores da educação geral ministrada pelos Estados, formando, assim, a força de trabalho do sistema escolar.

Por este, dentre vários outros motivos, o Plano ideado por Anísio demonstrava uma visão extremamente ampla das opções político pedagógicas e mais: da noção de *cidadania*. É neste sentido que nele se expressa um planejamento capaz de garantir o *direito à educação pública*. É preciso lembrar que o pioneirismo do Plano Nacional de 1963-1970 sustentou os recursos do excepcional trabalho de alfabetização, que deu justa notoriedade internacional a

Paulo Freire! e os princípios e contribuições contidas naquele plano, muitas deles foram incluídos no atual PNE (2014-2024), como se fossem originais.

Ora, se a educação como direito significa um progresso a ser duramente perseguido numa sociedade capitalista, a *negação da educação como privilégio*, que é o sentido cultural dado à educação dentro da história brasileira, é um desafio maior ainda. Anísio enfrentou-o tanto no diagnóstico da educação do Brasil, em *Educação não é privilégio* (1953), quanto na elaboração do PNE. Todavia, o Plano foi abortado pelos militares em 1964. Nesse mesmo ano a gestão do planejamento educacional se transferiu dos educadores para os tecnocratas e, neste cenário, em termos organizacionais, o Ministério da Educação fica subordinado ao Ministério do Planejamento, cujos atores dirigentes e técnicos tinham como formação acadêmica as ciências econômicas.

Contudo, mais de sessenta anos depois da “avaliação diagnóstica”, proposta em *Educação não é privilégio*, a análise de Anísio Teixeira acerca da educação brasileira, infelizmente, permanece desconcertantemente atual. A despeito dos marcos regulatórios da educação, expressos através da legislação, nosso ensino continua assentado sobre bases desiguais, as quais, por sua vez, refletem a profunda desigualdade social do país.

Apesar de tal incômoda constatação, a partir da ideia síntese de “Pátria Educadora” a agenda¹²⁹ do Plano Nacional de Educação prevista para o período que vai de 2014 a 2024, procurou ecoar os argumentos expressos por Anísio Teixeira em prol de uma educação que, entendida como um *direito de todos*, deixasse de ser *privilégio de alguns*.

Nascida em outro contexto histórico e através de outros sujeitos, a agenda foi referenciada pela ex- Presidenta Dilma Rousseff, em seu discurso de abertura da Conferência Nacional de Educação, a CONAE de 2014, ocorrida em Brasília:

[...] a educação é hoje a prioridade das prioridades, a número 1 do nosso modelo de crescimento com inclusão social. [...] Continuar um projeto que tem como princípio os valores da participação democrática dos diferentes segmentos. Uma educação consolidada e pautada na qualidade. Como disse o nosso grande brasileiro e grande educador Anísio Teixeira, o grande idealizador da escola pública no Brasil” É, portanto, com esse princípio, com essa orientação do maior dos educadores que cunhou a frase: “educação sem privilégios, educação para todos”, que nós queremos enfatizar [...] que a educação é o caminho fundamental de nosso país. (BRASIL, 2014).

Da mesma forma, no discurso de posse de seu segundo mandato, Dilma Rousseff ratificou a centralidade da educação como política de Estado, ao afirmar: “De pé e com fé

¹²⁹ Conforme Stephen Ball, entendemos por “agenda” um conjunto de problemas, o entendimento das causas, soluções e outros elementos públicos que vêm à atenção dos membros do público e aos seus funcionários governamentais. A este respeito ver: Ball (2009).

porque o Brasil será a verdadeira *pátria educadora* e os brasileiros terão acesso à educação de qualidade, da creche à pós-graduação”. (BRASIL, 2015, grifo nossos).

Todavia... a história recentíssima do país repete tragicamente os contornos que emolduraram o Golpe Militar de 1964 e que, no campo da educação, abortou o I PNE pensado por Anísio Teixeira. A aceitação, pelo senado federal, do processo de impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, conduziu à presidência o vice Michel Temer. E este, desde os primeiros atos baixados, inclusive *no período de afastamento* da Presidenta para a preparação da sua defesa, demonstram que a agenda educacional que prevê um ensino de qualidade extensivo *a todos*, caminha a passos largos para se tornar, mais uma vez, letra morta.

Face ao incômodo panorama educacional brasileiro, permanece a tarefa do educador comprometido, pesquisá-lo, “pensa-lo”, para que seu desvelamento possa contribuir com a sua efetiva transformação. Se por si só o pensamento de Anísio Teixeira já justificaria um trabalho de pesquisa, então a recorrência das ações conservadoras que insistem em obstruir um projeto educacional que deixe de tratar a educação como privilégio enseja um trabalho que se dispõe a refleti-lo.

Sendo assim, entendemos que destacar o contexto de influência para a análise do I PNE poderá contribuir para se compreender, se não todas, pelo menos parte das motivações dos setores conservadores da sociedade brasileira para a obstrução daqueles projetos educacionais mantidos e instaurados durante e através do Golpe de 1964. Além disso, como a realidade histórica indica, acontecimentos, cenários, atores, relação de forças, articulação entre estrutura e conjuntura, através do processo de impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, somados à recorrência das ações que insistem em obstruir o projeto educacional do PNE 2014-2014.

Enfim, a negação da educação entendida como privilégio, que é o sentido cultural dado à educação pelas famílias, independentemente de classe social, é, ainda, um desafio a ser enfrentado pelos que lutam por uma educação democrática, eficiente e libertadora de preconceitos. Assim sendo, conforme sugere o referencial do Ciclo de Políticas, adotado neste trabalho, deixamos a futuros pesquisadores a tarefa de deslocar o olhar do macro para o micro dos contextos de influência, produção de texto e contexto da prática, que se entrecruzaram, historicamente, na formulação do I Plano nacional de Educação (1963-1970).

Finalmente, pensar a educação em um terreno de práticas e representações, sem desconsiderar os contextos sócio históricos que a englobam e os fatores dominantes que por

vezes buscam cercear as formas de democratizar e fazer surtir efeitos em camadas cada vez menos privilegiadas social e culturalmente não é apenas uma necessidade, é uma urgência.

Tomando as lentes de um corpo complexo como o cenário educacional brasileiro que por vezes se apresenta como lugar paradoxal de aborto de experiências singulares via imposições governamentais, por exemplo, temos a contribuição de um pensamento que não estagna, mas que busca se movimentar a partir da contribuição alheia e também da reflexão de cada um sobre sua prática docente e os reflexos de suas ações em um espaço mais amplo que a própria sala de aula e até mais abrangente considerando que a busca da cidadania é resultado de uma tarefa contínua e repleta de percalços de diversas ordens (econômicas, sociais, políticas) que não podem ser negligenciadas.

Dessa forma, ao término da jornada permitida pela construção da presente Tese de Doutorado, julgamos contribuir com uma pequena parte da empreitada. Aos pesquisadores do futuro, deixamos o restante.

REFERÊNCIAS

ABE - Associação Brasileira de Educação. **Carta brasileira de educação democrática**. Rio de Janeiro: ABE, 1946, p.43.

ABREU, Alzira Alves de. **O ISEB e o desenvolvimentismo**. 2015. Fundação Getúlio Vargas/CPDOC. Disponível em:
< <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Economia/ISEB>> Acesso em 13 out. 2016.

ABREU, Jayme. **Anísio Teixeira: pensamento e ação**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1960.

ABREU, Jayme. O ensino primário e médio na Conferência de Santiago. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XXXVIII, n. 87, jul. /set 1962.

AGUIAR, Lielva Azevedo. **Agora um pouco da política sertaneja: a trajetória da família Teixeira no alto sertão da Bahia (Caetité – 1885 - 1924)**. 2011. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em História, Salvador, Universidade do Estado da Bahia, 2011.

AGUIAR, Lielva Azevedo. Em meu Caetité: a cidade através dos livros de memorialistas. In: **Anais do V Encontro da Anpuh-BA**. Disponível em:
<http://vencontro.anpuhba.org/anaisvencontro/L/Lielva_Azevedo_Aguiar.pdf> Acesso em 17 ago. 2016.

AGUIAR, Lielva Azevedo. Entre o sertão e a capital: Caetité nas primeiras décadas do século XX. In: SIMPÓSIO DE IMPÉRIOS E LUGARES DO BRASIL, 3, 2010, Ouro Preto. **Anais eletrônicos...** Ouro Preto: Núcleo de Pesquisa do Departamento de História da UFOP. Disponível em: <<http://www.ilb.ufop.br/IIIsimposio/31.pdf>> Acesso em: 17 ago. 2016.

ALBURQUERQUE, Ana Elizabeth Maia de. **O processo de institucionalização do princípio da gestão democrática no ensino público**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. Coedição Faculdade de Educação da universidade de Brasília-UnB- (Coleção Políticas Públicas de Educação).

ALMEIDA, Stela Borges. **Escola Parque: paradigma escolar - 1947/51**. 1988. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade federal da Bahia, Salvador, 1988.

ALVES, Gilberto. L. **O pensamento burguês no Seminário de Olinda**. 2.ed. Campinas: Autores Associados. 2001.

AMÂNCIO, Márcia Helena. **Política de Educação no Município: a participação dos profissionais da educação**. 2003. Dissertação (Mestrado) - Centro Universitário do Triângulo. Uberlândia, 2003.

ANÍSIO Teixeira. Fotomontagem. S.l., [19?]. Suporte digital. Acervo Família Anísio Teixeira. Montagem: Carlos Rocha. Disponível em:

<[Http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-7330200000400001](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-7330200000400001)>
Acesso em 12 out. 2016.

ANÍSIO Teixeira e seus irmãos Jaime e Nelson. Fotografia. Rio de Janeiro, Década de 1920. Arquivo Anísio Teixeira. Foto 088. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, 2016.

ANÍSIO Teixeira na Escola Parque de Salvador, 1956. Fotografia. Arquivo Anísio Teixeira. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, 2016.

ANÍSIO Teixeira em sua mesa de trabalho. [195?]. Fotografia. Rio de Janeiro. Suporte digital. Disponível em:<[Http://jornalggn.com.br/sites/default/files/imagens/anisio.jpg](http://jornalggn.com.br/sites/default/files/imagens/anisio.jpg)>
Acesso em 28 out. 2016.

ARAPIRACA, J. O. **A USAID e a Educação brasileira**. São Paulo: Autores Associados/ Cortez, 1982.

ARAÚJO, Maria Paula; SILVA, Izabel Pimentel da; SANTOS, Desiree dos. (Org.). **Ditadura militar e democracia no Brasil: história, imagem e testemunho**. Rio de Janeiro: Ponteio, 2013.

ARAÚJO, José Alfredo de. A Usaid, a Guerra Fria, o Regime Militar e a implantação das Escolas Polivalentes no Brasil. **C&D-Revista Eletrônica da Fainor**, Vitória da Conquista, v.2, n.1, p.87-101, jan./dez. 2009.

AZANHA, José Mario Pires. Política e planos de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 85, p. 70-78, 1993.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 3. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1944.

AZEVEDO, Fernando de... et al. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores). Disponível em:
<[Http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf](http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf)> Acesso em 21 jan. 2016.

AZEVEDO, J. M. L.; AGUIAR, M. A. A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.22, n. 77, p. 49-70, dez. 2001

BAÍA HORTA, J.S. **Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil**. São Paulo: Editora Autores Associados/ Cortez, 1982.

BALL, S. J.; BOWE, R. El currículum nacional y su “puesta en práctica”: el papel de los departamentos de materias o asignaturas. **Revista de Estudios del Currículum**, v. 1, n. 2, p. 105-131, 1998.

BALL, Stephen. Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional (entrevista de Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes com Stephen Ball). **Educação & Sociedade**, Campinas v. 30, n.106, p.303-318, jan. abr.2009.

BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, n.2, v.6, p.10-32, jul./dez. 2006. Disponível em: Acesso em: 12 de jun. 2016

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, Rita de Cássia Ribeiro. **Os planos de desenvolvimento e a educação: de Juscelino ao regime militar**. 2006. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

BARREIRA, Luiz Carlos. Escola e formação da mentalidade do desenvolvimento no discurso político-pedagógico de Anísio Teixeira. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MENEZES, Maria Cristina (Org.). **Anísio Teixeira 1900 -2000**. Provocações em Educação. Campinas: Autores Associados: 2000, p. 23-37.

BASTOS, Luciete de Cássia Souza Lima. Memórias Narrativas de um educador sertanejo: a correspondência entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6, 2012, São Cristóvão/SE. **Anais eletrônicos...** São Cristóvão: Educon. Disponível em: <http://educonse.com.br/2012/eixo_19/PDF/32.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2016.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **O governo Kubitschek: desenvolvimento econômico e estabilidade política (1956-1961)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

BITTAR, José Eduardo. **Educação religiosa versus laicismo: o “correio católico” e as escolas do Triângulo Mineiro. 1930 -1945**. 2005. 89 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 2005.

BITTENCOURT, Clemente Mariani. **Carta a Anísio Teixeira - sobre a conjuntura política da redemocratização e convidando-o para uma assessoria no Ministério da Educação e Saúde**. AT c 1946.11.16 c- correspondência. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC - Arquivo Anísio Teixeira.

BOBBIO, Norberto. Teoria das elites. In: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. (Org.). **Dicionário de Política**. 12 ed. Brasília: UnB, 2002.

_____. BOBBIO, N. O filósofo e a política: antologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 2003

BOMENY, Helena. Manifesto “Mais uma vez convocados”. In: **O Brasil de JK**. CPDOC – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2015a. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/ManifestoMaisUmaVez>> Acesso em 17 out. 2016>

_____. O sentido político da educação de Jango. IN: **A Trajetória Política de João Goulart**. CPDOC- Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2015b. Disponível em: <[pdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/O_sentido_politico_da_educacao_de_Jango](http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/O_sentido_politico_da_educacao_de_Jango)> Acesso em 17 out. 2016>

BOMFIM, Manoel. **América Latina: males de origem**. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993.

BORDIGNON, Genuíno; Arlindo Queiroz; Lêda Gomes. **O planejamento educacional no Brasil**. Fórum Nacional de Educação – Plano Nacional de Educação. S.l: 2011. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf> Acesso em: 19 jan. 2015.

BRANDÃO, Zaia e MENDONÇA, Ana Waleska. Por que não lemos Anísio Teixeira? In: MENDONÇA, Ana Waleska & BRANDÃO, Zaia (Orgs.). **Por que não lemos Anísio Teixeira?** Uma tradição esquecida. Rio de Janeiro: Ravil, 1997, p. 183-193.

BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise de paradigmas e a educação**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BRANDÃO, Zaia & BONAMINO, Alícia C. “Posfácio”. In: BRANDÃO, Z. (Org.), **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil**: 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Brasília: Biblioteca Digital da Câmara, s/d. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm> Acesso em: 15 out. 2016.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil: de 16 de julho de 1934. In: **Constituições Federais Anteriores**. Brasília: Presidência da República – Casa Civil, s/d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm> Acesso em: 15 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e da Saúde. **Plano Nacional de Educação**: questionário para inquérito. 1936. Arquivo Gustavo Capanema, FGV/CPDOC, Classificação: GC1323F. Título: Plano Nacional de educação: questionário para inquérito.

BRASIL. **Decreto nº 6788 de 30 de janeiro de 1941**. Convoca à 1ª Conferência Nacional de Educação e a 1ª Conferência Nacional de Saúde e dá outras providências. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-6788-30-janeiro-1941-331348-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 22/08/2016.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil: de 18 de setembro de 1946. In: **Constituições Federais Anteriores**. Brasília: Presidência da República – Casa Civil, s/d. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm> Acesso em 15 out. 2016.

BRASIL/U.S.A. **Declaração Conjunta**. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 1960. Disponível em: http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/1960/b_6/> Acesso em 12 out. 2016.

BRASIL. **Lei n. 4024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm> Acesso em 12 set. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 1962.

BRASIL. Discurso da Presidenta da República, Dilma Rousseff, durante a Conferência Nacional de Educação (CONAE 2014) - Brasília/DF. **Portal do Planalto**. Brasília, 20 nov. 2014. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/discursos-da-presidenta/discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-durante-a-conferencia-nacional-de-educacao-conae-2014-brasilia-df>> Acesso em 20 dez.2015.

BRASIL. Pronunciamento à nação da Presidenta da República, Dilma Rousseff, no Parlatório do Palácio do Planalto. **Portal do Planalto**. Brasília, 1 jan. 2015. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/discursos-da-presidenta/pronunciamento-a-nacao-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-no-parlatorio-1>> Acesso em 20 dez.2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Apresentação**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/institucional/historia>> Acesso em 12 nov. 2016.

BRITO, Maria Terezinha. **A Escola Normal de Patos de Minas. 1932-1972 na encruzilhada entre o novo e o velho**. 1999. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 1999.

BUYSE, O. **Métodos americanos de educação geral técnica**. Salvador: Imprensa Oficial, 1927

CALDAS, Ricardo Wahrendorff. **A Política Externa do Governo Kubitschek**. Brasília: Thesaurus, 1996.

CALVINO. Ítalo Por que Ler os Clássicos. Tradução O Nilson Moulin. - S:P Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CAPA da Revista Manchete. Che Guevara recebe condecoração de Jânio Quadros. 1961. Suporte digital. [S.l]: Pinterest. Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/336714509614116260/>> Acesso em 24 nov. 2016.

CAPANEMA, Gustavo. Parecer preliminar (apresentado na Comissão Mista de Leis Complementares em 14 /07/1949). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n. 36, 1949, p. 150.

CARLOS Lacerda. Foto. Rio de Janeiro, [195?]. Suporte digital. Disponível em: <<http://opiniaoenoticia.com.br/wp-content/uploads/Carlos-Lacerda.jpg>> Acesso em 12 out.2016.

CARNEIRO, Giane Araújo Pimentel. **As práticas educativas familiares no processo de distinção geracional criança/adulto**. (Caetité-BA, 1910-1930). 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

CARVALHO, Jumara Carla Azevedo. A implantação da República no Alto Sertão da Bahia (Caetité). In: SEMINÁRIO DO GRUPO DE PESQUISA, CULTURA, SOCIEDADE E LINGUAGEM, 1, 2011, Caetité. **Anais eletrônicos...** Caetité: GPCSL/CNPq/UNEB. Disponível em: <<http://www.gruposerto.es.uneb.br/anais-do-1-seminario/textos-completos/jumara-carla-azevedo-ramos-carvalho.pdf>> Acesso em: 22 ago. 2016.

CARVALHO, José Murilo de. Mandonismo, Coronelismo, Clientelismo: Uma Discussão. **Dados**. [Revista online]. v.40, n.2, 1997. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0011-52581997000200003>> Acesso em: 22 ago. 2016.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem: a elite política imperial e Teatro de sombras: a política imperial**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ. 1981.

CARVALHO, José Murilo. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo. Companhia das Letras, 1987.

_____. **Forças Armadas e política no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Educação e política nos anos 20: a desilusão com a República e o entusiasmo pela educação. In: DE LORENZO, Helena Carvalho; COSTA, Wilma Peres da. **A década de 1920 e as origens do Brasil Moderno**. São Paulo: Editora da UNESP, 1997, p. 115-132.

_____. Anísio Teixeira: Itinerários. In: Seminário "Um olhar sobre Anísio". **Mesa Redonda "Política Educacional"**, Rio de Janeiro, 3 set. 1999. Rio de Janeiro, UFRJ/CFCH/PACC, Fundação Anísio Teixeira, 1999.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A Escola Nova no Brasil: uma perspectiva de estudo. **Revista Educação em Questão**, v. 21, n. 7, p. 90-97, 2015.

CASTIONI, Remi; ROCHA, João Augusto de Lima. **O golpe militar de 1964 e a interrupção do I Plano Nacional de Educação – a UnB e a contribuição de Anísio Teixeira**. 2014. Disponível em: <<http://www.unb.br>> Acesso: 25 mai. 2016.

CERVO, Amado Luiz; BUENO, Clodoaldo. **A História da Política Externa do Brasil**. Brasília: Editora UNB, 2002.

CHDD – Cadernos do Centro de História e Documentação Diplomática (CHDD). Operação Pan-Americana: Documentos selecionados (2007). Ano 6, nº. 10, Primeiro Semestre, Brasília, FUNAG/MRE, pp. 203-299.

CHIZZOTTI, A. A constituinte de **1823 e a Educação**. In: **FÁVERO, O**. A educação nas constituintes brasileiras, 1823-1988. Autores Associados, 2005. p.31-53.

CONFERÊNCIA de Santiago: I. Resolução AI – Extensão e melhoria da educação em face do desenvolvimento econômico e social. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XXXVIII, n. 87, jul. /set 1962.

CONNIFF, M. L. **Política no Brasil: a ascensão do populismo, 1925-1945**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2006.

COUTINHO, C. N. Pluralismo: dimensões teóricas e políticas. **Caderno ABESS**, São Paulo, n. 4, 1991.

CPDOC/FGV. **Dicionário da elite política republicana (1889-1930)**. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br>. Acesso em: 12/2/2014. CDPOC/FGV.

CPDOC. **Dicionário histórico-biográfico brasileiro -DHBB. 2015**. Disponível em:

<<http://cpdoc.fgv.br/acervo/dhbb> > Acesso em: 12 fev. 2015.

CUNHA, Celio da. Anísio Teixeira: Legado de Ousadia e Inteligência. In: MAGALHÃES, Luiz Edmundo de (coord.). **Humanistas e Cientistas do Brasil**. São Paulo, Editora da USP, 2015a.

CUNHA, Célio da. Introdução: o manifesto como o grande educador. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.96, número especial. p.19-30, 2015b.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 10 ed. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1980.

CUNHA, Marcus Vinícius da. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 86-154, mai./jun./jul./ago., 2001.

CUNHA, Nóbrega da. **A revolução e a educação**. Campinas: Autores Associados, 2003.

CRUZ, José Armênio Pe. “A Escola Normal de Patos, foco de laicismo e Maçonaria?” **Correio Católico**. Uberaba, Minas Gerais, 16 de dezembro de 1944, n.1056, p.1. Arquivo Público de Uberaba.

CURY. Carlos Jamil _. Por um novo plano nacional de educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 141, n. 144, p. 790-811, set. dez., 2011.

CURY. Carlos Jamil. O Plano Nacional de Educação de 1936/1937. **Educativa**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 396-424, jul. /dez. 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil; CUNHA, Célio da. (Org.). O manifesto educador: os pioneiros 80 anos depois. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (online). Brasília, v.96, número especial, 2015. Disponível em:

<file:///C:/Users/User/Downloads/1441720127O_Manifesto_Educador__Os_Pioneiros_80_Anos_Depois.pdf> Acesso em 20 jan. 2016.

DE CARVALHO COSTA, Jean Carlo; ANANIAS, Mauricéia; DE SOUZA ARAÚJO, Rose Mary. **Temas sobre a instrução no Brasil Imperial (1822-1889)**-Volume II. Marca de Fantasia, 2014.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DE LORENZO, Helena Carvalho; COSTA, Wilma Peres da. **A década de 1920 e as origens do Brasil Moderno**. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.

DEMONSTRE. Filósofos da Educação: John Dewey, [1930]. [S.l]. Disponível em:

<http://demonstre.com/wp-content/uploads/2016/05/DEWEY-John-Photo-2_00011-1.jpg> Acesso em: 11 nov. 2016.

DEWEY, John. **Impressions of Soviet Russia** (1929) (Arquivo Anísio Teixeira, Notas de aulas, AT 27.01.06 t).

DEWEY, John. **Reconstrução em filosofia**. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Liberalismo, liberdade e cultura**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional/ EDUSP, 1970.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4 ed., São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

DOCUMENTOS reservados para uso do Grupo de Trabalho encarregado de preparar a reunião do Comitê dos Nove. Brasília, 23 de fevereiro de 1960. **Memorandum** -Operação Pan-Americana, pedidos, petróleo, políticas públicas. DR jg me 1962.09.00.

EBOLI, Maria Terezinha de Melo. **Uma experiência de educação integral**. Salvador: MEC/INEP/Centro Educacional Carneiro Ribeiro, 1969.

ENGELS, Friedrich. **Do Socialismo utópico ao socialismo científico (1880)**. São Paulo: Moraes, s/d, 1978.

ENTRADA dos revolucionários em Havana, Cuba. Em primeiro plano, Fidel Castro e Che Guevara. Havana, 1959. Suporte digital. Disponível em:

<http://fw.atarde.uol.com.br/2016/03/anisio-teixeira_1616764.jpg> Acesso em 12 out.2016.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. **Educação e ideologia**: o caso Anísio Teixeira. Universidade de Passo Fundo, UPF Editora, 2002.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. A igreja católica e a escola nova: o caso Anísio Teixeira. **Portal ANPED Sul**, 1999. Disponível em:

<http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/Historia_Da_Educacao/Trabalho/05_28_00_A_IGREJA_CATOLICA_E_A_ESCOLA_NOVA_O_CASO_ANISIO_TEIXEIRA.pdf> Acesso em 10 out. 2016.

ESTRELA, Ely Souza. **Os sampauleiros**: cotidiano e representações. São Paulo: Humanistas/ FFCLC/USP; Fapesp; Educ., 2003.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012.

FREITAS, M.T. Significado e sentido: alteridade e produção da subjetividade em Vygotsky Bakhtin. Disponível em: pt.slideshare.net/Vygotsky2011/significado-e-sentido-para-vygotsky-e-bakhtin?

FAMÍLIA Teixeira. Caetité, [1906]. Suporte em papel e digital. Caetité: Arquivo Público Municipal de Caetité, 2016, Coleção Traços de Família. Arquivo Pessoal da Família Teixeira.

Disponível em: <<http://www.arquivocaetite.ba.gov.br/conteudo/tracos-de-familia/>> Acesso em: 4 out. 2016.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro.** São Paulo: Globo, 1993. 2v.

FÁVERO, O. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras. 1823-1988.** Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **Paulo Freire: Primeiros Tempos.** Disponível em:
http://www.dhnet.org.br/educar/40horas/favero_paulo_freire_primeiros_tempos. Acesso em 19 out.2015.

_____. Entrevistas: **Salto para o futuro.** Acervo de entrevistas, [S.l.], 18 jul.2003.
Disponível em:
<<http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto-acervo/interview;jsessionid=9686BB8FBB1F8E87603DE91AF86F71C9?idInterview=8274>>
> Acesso em 20 out. 2016

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio.** São Paulo. Loyola: 1989.

FERNANDES, Florestam. **A contestação necessária: retratos intelectuais de inconformistas e revolucionários.** São Paulo: Editora Ática, 1995.

FERNANDES, Rogério. Projecto sobre o Estabelecimento e Organização da Instrução Pública no Brasil de Francisco Borja Garção Stockler (1816). **Revista de História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPEl. N.4, 1998.

FERREIRA Jr.; BITTAR, Marisa. Educação e Ideologia Tecnocrática na Ditadura Militar. **Caderno CEDES.** Campinas, v.28, n.76, set./dez. 2008, p.333-355.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **João Goulart.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, 2009. Arquivo em PDF, disponível em:
<<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/joao-belchior-marques-goulart>> Acesso em: 15 set.2016.

JOHN F. Kennedy. Foto. S.l., 1963. Suporte Digital. Disponível em:
<<https://www.immigrationdirect.com/blog/2013/11/in-remembrance-of-john-f-kennedy/>>
Acesso em 12 out. 2016.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, mai./ago.2009.

FRAGOSO, João Luís Ribeiro et al (Org.). **Conquistadores e negociantes: história de Elites no Antigo Regime nos trópicos. América Lusa, Séculos XVI a XVIII.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

FREIRE, Américo. A constituição de 1946. In: **E ele voltou... o Brasil no segundo governo Vargas.** FGV – CPDOC, 2015. Rio de janeiro 2015. Disponível em <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/artigos/DoisGovernos/Constituicao1946>. Acesso em 21/08/2016.

FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FURLANETTO, Beatriz Helena. Retomando reflexões sobre tendências pedagógicas na educação brasileira. In: EDUCERE, 5.; CONGRESSO NACIONAL DA ÁREA DE EDUCAÇÃO, 3., 2005, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: 2005. 1 CD –ROM.

FURTADO, Celso. Pré-Investimentos para aperfeiçoamento do fator humano. In: **O Plano Trienal e o ministério do planejamento**. Rio de Janeiro: Contraponto: Centro Internacional Celso Furtado, 2011, p.154-213.

FURTADO, Rosa Freire d' Aguiar. **O Plano Trienal e o ministério do planejamento**. Rio de Janeiro: Contraponto: Centro Internacional Celso Furtado, 2011

GAMA, Alexandra Valéria Flora. Militarizar e dominar: as relações de poder em Caetité no Império. In: Encontro Estadual de História, 3., 2012. **Anais eletrônicos...** Vitória da Conquista: UESB, 2012.

Disponível em: <http://www.uesb.br/anpuhba/artigos/anpuh_III/alexandra_valeria.pdf> Acesso em 22 ago. 2016.

GALERANI, Kleber Antônio Política Externa do governo Juscelino Kubitschek: a Operação Pan-Americana. **Revista InterAção**, Santa Maria, UFSM, v. 1, n. 1, p. 105-113, 2010.

GALIANI, Claudemir. **John Dewey e a mediação social da escola pública no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX nos Estados Unidos**. 2014. 210f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

GENTILINI, João Augusto. **Crise e planejamento educacional na América Latina: tendências e perspectivas no contexto da descentralização**.1999. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

GERIBELLO, Wanda Pompeu. **Anísio Teixeira: análise e sistematização de sua obra**. São Paulo: Atlas, 1977.

GERMANO, José Willington. Ordem e progresso: o discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. **Revista Educação em Questão**, v. 32, n. 18, 2013.

GEWIRTZ, S.; CRIBB, Alan. O que fazer a respeito de valores na pesquisa social: o caso da reflexividade ética na Sociologia da Educação. BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 100-122.

GIL, Carlos Antônio. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2012.

GOMES, Margarete de Cássia. **Influência de Anísio Teixeira na educação brasileira: (1930 1935)**. Dissertação. Universidade Metodista de Piracicaba, PIRACICABA. 2011.

GOUVÊA, Fernando César Ferreira. **Os sete encontros capitais do intelectual Anísio Teixeira**. 2011. Disponível em <<https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt>> Acesso em 22 ago. 2016.

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

HANASHIRO, Olaya Sílvia Machado Portella. **O sistema interamericano de proteção aos direitos humanos**. São Paulo: Edusp, 2001.

HALL, A.; CELESTE, M.; HENRIQUES, R. Determinação de Ácido Sulfúrico e Alumínio em banhos de anodização. **Revista Portuguesa de Química**, v. 21, n. 104, p. 104–111, 1979.

HEINZ, Flávio M. (Org.). **Por outra história das elites**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

HENRIQUES, Vera Maria. Campo educacional: identidade científica e interdisciplinaridade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 74, n. 178, 2007

HOBSBAWM, E. **Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IBGE. **Censo Demográfico de 1940**. Coleção de Monografias. Série B, nº 24. 3 de novembro de 1962. Disponível em:

<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/CD1940/Censo%20Demografico%201940%20VII_Brasil.pdf> Acesso em: 22 ago. 2016.

IANNI, Octávio. **Estado e planejamento econômico no Brasil – 1930-1970**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

JANINE. Renato. A revolução que se chama educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** v. 96, n. esp. Brasília, 2015., p. 11-14, 2015.

JUSTINIANO, Leonildes. **Sobre o perfil pedagógico de Anísio Teixeira: ensaio avaliatório de sua contribuição à educação do Brasil**. Rio de Janeiro: IESAE/FGV, 1976 (Dissertação de Mestrado).

KUENZER, A.; CALAZANS, M. e GARCIA, W. Planejamento e Educação no Brasil. São Paulo: Editora Cortez, 1990. Série “Questões de nossa Época”.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

LEE, J. D. Grupo 16 - Calcogênios. In: **Química Inorgânica não tão concisa**. 5. ed. São Paulo: Editora Edgar Blücher Ltda, 2000. p. 281–283.

LEMME, Paschoal. A escola nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicas**, Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan..abr. 2005.

LARANJEIRAS, Cássio Costa. **Da necessidade de uma concepção de conhecimento libertadora no resgate da dimensão cultural da ciência**. [No prelo]

LEAL, Hugo; PEDROSA, Rosália. A política externa na era Vargas. In: **Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas**. Disponível em: <<http://www.iscsp.utl.pt/~cepp/investiga/getulio/peev1.html>>. Acesso em: 28 set.2016.

LIMA, Hermes de. Anísio Teixeira. In: AZEVEDO, Fernando de e outros. **Anísio Teixeira: pensamento e ação**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1960.

LIMA, Hermes. **Anísio Teixeira: estadista de educação**. Rio de Janeiro: Editora Civilização brasileira, 1978.

LOBATO, Monteiro. Carta a Anísio Teixeira, São Paulo, 20 maio 1945. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC - Arquivo Anísio Teixeira-ATc28.06.22. **Conversa entre amigos: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato**. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas / CPDOC, 1986. p.96.

LOURENÇO Filho, Anísio Teixeira, Francisco Campos e outros em reunião da ABE. Rio de Janeiro, [1931]. Suporte em papel e digital. Arquivo Lourenço Filho, LF Foto 018. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, 2016.

LOVISOLO, Hugo. **Chaves para ler Anísio Teixeira**. Salvador: EGBA/ Universidade Federal da Bahia, 1989. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/6606/789.pdf?sequence=1>> Acesso em 26 set. 2016.

LUZ, José Augusto Ramos. **Um olhar sobre a educação na Bahia: a salvação pelo ensino primário (1924-1928)**. 2009. 173 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

MACHADO, Maria Cristina Gomes; CARVALHO, Carlos Henrique de. O legado do Manifesto de 32 à educação brasileira: os desafios persistem. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 175-194, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v51n37.pdf>> Acesso em 23 set. 2015.

MACHADO, Victoria Maria Brant Ribeiro. **A questão da qualidade do ensino nos planos oficiais de desenvolvimento da educação: 1955-1980**. 1986. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1986.

MAIA, Tatyana de Amaral. A Imprensa como Arena de Ação Política: Debates e Intrigas nas Disputas pela Educação Nacional (1958-1964). **Revista do Mestrado de História**, v. 12, n. 2, p. 73-98, 2010.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.27, n.94, p. 47-69, jan.abr.2006.

MAINARDES, Jeferson; GANDIN, Luis Armando. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In:

MANN, Horace. A educação dos homens livres. **São Paulo: Ibrasa, 1963**.

TELLO, Cesar Tello; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto (Orgs). **Estudos Epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. **Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas.14/03/2015**. Disponível em: <www.uepg.br/gppepe>. Acesso em: 12 de março de 2016.

MAINARDES, J. Entrevista com o Professor Stephen J. Ball. **Revista Olh@ares**, Guarulhos, v. 3, n. 2, p. 161-171, jul./dez. 2015.

MARCONDES, Danilo. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Zaia. (org.). **A crise de paradigmas e a educação**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARIANI, Maria Clara. Educação e Ciências Sociais: o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. In: SCHWARTZMAN, Simon (Org.). **Universidades e Instituições Científicas no Rio de Janeiro**. Brasília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 1982, pp.167-195. Disponível em <<http://www.schwartzman.org.br/simon/rio/inep.htm>> Acesso em 01 ago. 2016.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do partido comunista. **Estudos Avançados**, v. 12, n. 34, p. 7-46, 1998.

MATOS, E. A. O Programa "Aliança para o Progresso": o discurso civilizador na Imprensa e a educação profissional no Paraná – In: **SIMPOSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR**, 11., 2008, Buenos Aires. Anais...Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2008. p. 360.

MAYER, Jorge Miguel; XAVIER, Libânia. Jânio da Silva Quadros. In: **Dicionário de verbetes biográficos**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, 2009. Disponível em <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbetes-biografico/janio-da-silva-quadros>> Acesso em 15 set. 2016.

MELO, GEYSA MARIA BACELAR PONTES. **Planejamento da política educacional no Brasil: da diversidade conceitual e programática a uma proposta técnica de alinhamento estratégico**. 2013. Dissertação (Mestrado) -Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília. 2013.

MENDES, Durmeval Trigueiro. **O planejamento educacional no Brasil**. Rio e Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2000.

MENDONÇA, Ana Waleska PC; TEIXEIRA, Anísio. O educador: de intelectual a burocrata. **Educação e Sociedade, ano XVIII**, n. 58, p. 156-172, 1997.

_____. O CBPE: um projeto de Anísio Teixeira. In: MENDONÇA, Ana Waleska & BRANDÃO, Zaia (Orgs.). **Por que não lemos Anísio Teixeira?** Uma tradição esquecida. Rio de Janeiro: Ravil, 1997, p. 29-44.

MIGUEL Ozorio de Almeida: **um depoimento**. Rio de Janeiro: Centro de História e Documentação Diplomática. Brasília : Fundação Alexandre de Gusmão, 2009. Disponível

em http://funag.gov.br/loja/download/590-miguel_ozorio_de_almeida.pdf. Acesso em 09/10/2016.

MOLON, Newton Duarte. **A visita de Che, a mídia e a renúncia de Jânio Quadros**. 2006. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Comunicação. São Paulo, Faculdade Cásper Líbero, 2006.

MONTALVÃO, Sérgio de Sousa. **Por uma história política da educação: a Lei de diretrizes e Bases e a democracia brasileira da Terceira República (1946-1961)**. 2011. 261 f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em História, Política e Bens Culturais. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 2011.

MORAES, Maria Célia M. Recuo da teoria. In: _____.(Org.). **Iluminismo às Avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al. Fernando Azevedo. **Navegando na história da educação brasileira**. Glossário. Campinas: Histedbr /Faculdade de Educação da Unicamp, 2006. Disponível em:
<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_fernando_azevedo.htm>
Acesso em 01 set.2016.

NASCIMENTO, Rosenery Pimentel do. **Anísio Teixeira e o Sistema Nacional de Educação: contribuições para o debate sobre as políticas educacionais no Brasil**: Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

NOBRE, Jose Aguiar. **Anísio Teixeira e os desafios para a educação democrática e pública de qualidade no Brasil atual**. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas,2012.

NOGUEIRA, F. M. G. **Ajuda externa para a educação brasileira: da Usaid ao Banco Mundial**. Cascavel: Editora Universitária. Edunioeste, 1999.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira: a poesia da ação**. Bragança Paulista: EDUSF, 2000a.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**. Ano 21, n.73, p.9-40, dez. 2000b.

NUNES, C. Anísio Teixeira: a poesia da ação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Anped/Autores Associados, n.16, jan./fev./mar./abr.2001, p. 5-18..

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

OLIVEIRA E SILVA, Arlette Pinto. A presença do educador na ABE. **Educação**. Rio de Janeiro, v.32, n.101, p. 12-17, abr./jul. 2000.

PADUA, Elisabete Matalho Marchesini. **Metodologia da pesquisa**. Campinas. Editora Papirus. 2008.

PANG, Eul-Soo. **Coronelismo e oligarquias**. 1889-1934. A Bahia na Primeira República brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

PASQUALE, C. **O desenvolvimento do ensino primário e Plano Nacional de Educação**. São Paulo: CRPE “Prof. Queiroz Filho”: INEP-MEC, 1966, [Estudos e Documentos, v. 4].

PECEQUILO, Cristina Soreanu. **A política externa dos Estados Unidos: continuidade ou mudança?** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

PEREIRA, Katia dos Santos. **A retomada da Educação Integral em Brasília: fiel à concepção original de Anísio Teixeira?** 2012 160 f. mestrado acadêmico em educação instituição de ensino: Universidade Católica de Brasília. UCB.

PEREIRA, Eva Waisros; ROCHA, Lucia Maria da Franca. Anísio Teixeira e o Plano de Educação de Brasília. In: **Anais da 28ª Reunião da ANPED**. Caxambu, 2005.

PINHO, Péricles Madureira de. Anísio Teixeira: episódios de sua vida e de sua luta. In: ABREU, Jaime. **Anísio Teixeira: pensamento e ação**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1960.

PINTO, A. V. **Ideologia e desenvolvimento nacional**. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.

PLASTINO, Carlos Alberto. A crise dos paradigmas e a crise do conceito de paradigma. In: . In: BRANDÃO, Zaia. (org). **A crise de paradigmas e a educação**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PREBISCH, Raul. Exposição na sessão de abertura. **Conferencia sobre educación y desarrollo económico y social en America Latina**. Santiago (Chile), 5 de março de 1962, p.1-5. Disponível em <<http://archivo.cepal.org/pdfs/cdPrebisch/101.pdf>> Acesso em 17 out. 2016.

REIS, Joseni Pereira Meira. **Instâncias formativas, modos e condições de participação nas culturas do escrito: o caso de João Gumes (Caetité-BA, 1897-1928)**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

RHODES, R. A. W.; MARSH, D. Policy networks in British government. Oxford: Oxford University Press, 1992.

RIBEIRO, Marcos Profeta. **Mulheres e poder no Alto Sertão da Bahia: a escrita epistolar de Celsina Teixeira Ladeia (1901 a 1927)**. 2009. Dissertação(Mestrado) - Programa de Pós Graduação em História. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

RIBEIRO, Ricardo Alaggio. A teoria da modernização, a aliança para o progresso e as relações Brasil-Estados Unidos. **Perspectivas**, São Paulo, n. 30, p. 151-175, 2006a.

RIBEIRO, Ricardo Alaggio. **A Aliança para o Progresso e as relações Brasil-EUA**. 2006, 381f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Ciência Política. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2006b.

ROCHA, João Augusto de Lima. **Anísio Teixeira e a cultura: subsídios para o conhecimento da atuação de Anísio no campo da cultura.** Brasília: Editora Universidade de Brasília; Salvador: Edufba, 2014.

ROCHA, João Augusto de Lima e outros. **Anísio em Movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil.** Salvador: Fundação Anísio Teixeira, 1992.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. Tradição e modernidade na educação: o processo constituinte de 1933-34. In: FÁVERO, O. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil 1930/1973.** Petrópolis: Vozes, 1978.

SALA de aula vazia. PUC – Campinas, 1950. Suporte digital. Disponível em: <<http://jornal.puc-campinas.edu.br/wp-content/uploads/2016/03/Foto-2-PUC-Campinas-na-d%C3%A9cada-de-1950-Acervo-Museu-da-PUC-Campinas.jpg>> Acesso em 12 out. 2016.

SALMERON, Roberto. **A universidade interrompida: Brasília 1964-1965.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Autores Associados, 1985.

SAVIANI, Dermeval. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e a questão do Sistema Nacional de Educação. In: CUNHA, Célio da et al. **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto.** Brasília: MEC/SASE, 2014, p. 15-29.

SAMPAIO, Consuelo Novais. **Partidos políticos na Bahia da Primeira República.** Salvador: Edufba, 1998.

SANFELICE, José Luís. O manifesto dos educadores (1959) à luz da História. **Educação Sociedade,** Campinas, v. 28, n. 99, p.542-557, mai./ago., 2007.

SANTOS, Helena Lima. **Caetité, pequenina e ilustre.** Tribuna do Sertão, Brumado, 1996.

SANTOS, Heloísa Occhiuze. Ideário Pedagógico Municipalista de Anísio Teixeira. **Cadernos de Pesquisa,** n.110, p. 105-124, jul.2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a04.pdf>> Acesso em: 23 ago. 2015.

SANTOS, R. C. **Urbanização, moral e bons costumes: vertigens da modernidade em Patos de Minas (1900 –1960).** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia. Dissertação de Mestrado em História. UFU: 2002.

SANTOS, Wilson da Silva. **O liberalismo em Anísio Teixeira: os fundamentos para uma educação pública.** 2016. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

SARMENTO, Carlos Eduardo. **O Plano Trienal e a política econômica no presidencialismo**. In: A trajetória Política de João Goulart-. CPDOC – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.

Disponível em

pdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/O_plano_trienal_e_a_politica_economica. Acesso em 15 de janeiro de 2016.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

SCOTT, Ana Silvia Volpi. As teias que a família tece: uma reflexão sobre o percurso da história da família no Brasil. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 51, p. 13-29, jul./dez. 2009.

SEM ASSINATURA. Crítica ao livro “Aspectos americanos da Educação” de Anísio Teixeira: Arquivo Anísio Teixeira, série produção intelectual AT S. Ass. Pi 28/36.00.00, CPDOC/FGV.

SENRA, Álvaro. **Matizes do privado. A AEC e a educação escolar católica (Brasil 1945-1994)**. 2007. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SHOOK, John R. **Os pioneiros do pragmatismo americano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Alexandra de Mello e. **A política externa de JK: operação Pan-Americana**. Rio de Janeiro: CPDOC, 1992a.

SILVA, Alexandra de Mello e. Desenvolvimento e multilateralismo: um estudo sobre a operação Pan-Americana no Contexto da Política Externa de JK”. **Contexto Internacional**. Rio de Janeiro, v. 14, n.2, p. 209-239, jul./dez. 1992b. Disponível em:

<http://contextointernacional.iri.puc-rio.br/media/Silva_vol14n2.pdf> Acesso em 05 out. 2016.

SILVA, André Luiz da Motta. **Uma escola para a democracia: Estado, escola pública e estabilidade social em Anísio Teixeira (1930-1960)**. 2011. 194 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Campo Grande, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2011.

SILVA, Áurea Costa. **Luz entre os roseirais**. Rio de Janeiro: Companhia Brasileira de Artes Gráficas, 1992.

SILVA, Marcela Camila Bracher. **As comunidades epistêmicas de desenvolvimento e a política internacional: uma análise da concepção da USAID e das políticas de desenvolvimento para a América Latina do Governo Kennedy (1961-1963)**. 2011, 143 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais. Belo Horizonte, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2011.

SILVA, Maria Abadia. O Pensamento político pedagógico e manifestações de Florestan Fernandes acerca dos organismos financeiros internacionais. In: CUNHA, Celia da; SILVA, Maria Abadia (Org.). **Pensamento Pedagógico e Políticas de Educação**. Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Líber Livros, 2013.

SILVA, Rosa Maria Ferreira da. Coronéis de Diploma. In: **A República dos Patos ou a construção da cidade republicana no sertão das Geraes**: representação, memórias e conflitos. Cidade de Patos 1889-1933. 2015. 430f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História. Universidade federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015, p. 95-116.

SILVA, Sabina Maura. **Matrizes Filosóficas do pensamento de Anísio Teixeira**. 2010. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gérias, Belo Horizonte, 2010.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MENEZES, Maria Cristina. **Anísio Teixeira, 1900-2000: provocações em educação**. Autores Associados, 2000.

SOARES, Rosemary Dore-UFMG. O conceito de passagem do "entusiasmo pela educação" ao "otimismo pedagógico" na pesquisa educacional brasileira. In: <http://26reuniao.anped.org.br/>. Poços de Caldas, 2003a.

SOARES, Rosemary Dore. A pesquisa educacional no Brasil sobre o programa da escola nova. In: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira (org.). **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.p.63-107.

SOUZA, Rodrigo Augusto de. **O Pragmatismo de John Dewey e sua expressão no pensamento e nas propostas Pedagógicas de Anísio Teixeira**. 2005. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do paraná, Curitiba, 2005.

STREMEL, S. Estudos teóricos e epistemológicos sobre política educacional: levantamento bibliográfico. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 533-772, jul./dez. 2014.

TAVARES, Odorico. Prioridade número um para a educação. Entrevista de Anísio Teixeira ao Diário de Notícias da Bahia, 1952. In: ROCHA, João Augusto de Lima e outros. **Anísio em Movimento**: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil. Salvador: Fundação Anísio Teixeira, 1992.

TEIXEIRA, Anísio. **Carta de Anísio Teixeira a seu irmão Nelson**. Caetité, 18 de maio de 1923. Arquivo Público Municipal de Caetité. Fundo: Acervo Particular da família de Dr. Deocleciano Pires Teixeira. Grupo: Filhos de Deocleciano Teixeira. Série: Correspondências Recebidas. Caixa: 01, Maço: 01-[100].

TEIXEIRA, Anísio. **Carta de Anísio Teixeira a seu irmão Oscar**. Bahia, 6 de julho de 1924. Arquivo Público Municipal de Caetité. Fundo: Acervo Particular da família de Dr. Deocleciano Pires Teixeira. Grupo: Filhos de Deocleciano Teixeira. Série: Correspondências Recebidas. Caixa: 01, Maço: 01-[100].

TEIXEIRA, Anísio. **Anotações de viagem à Europa**. Lisboa, 1925, 54p. Rio de Fundação Getúlio Vargas/CPDOC. Arquivo Anísio Teixeira. ATpi25.07.17 (filme 03).

TEIXEIRA, Anísio. **Carta a Deocleciano Teixeira**. Rio de Janeiro, 5 de dezembro de 1926. Arquivo Anísio Teixeira, ATc 22.03.06, documento nº14. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC.

TEIXEIRA, Anísio. **Carta a Deocleciano Pires Teixeira**. Navio Alcântara, 18 nov. 1927. Fundação Getúlio Vargas/CPDOC - Arquivo Anísio Teixeira - ATc22.03.06.

TEIXEIRA, Anísio. **Anotações de viagem aos Estados Unidos**. Navio Pan American: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC. Arquivo Anísio Teixeira. 1927.

TEIXEIRA, Anísio. **Aspectos americanos de educação**. Salvador: Tipografia de São Francisco, 1928. Disponível em <<http://www.bvAnisioteixeira.ufba.br/delivro.htm>> Acesso em 03 de mar. 2016.

TEIXEIRA, Anísio. Sugestões para reorganização progressiva do sistema educacional baiano. **Revista de Educação**. Salvador, ano 11, n.3, nov. 1930.

TEIXEIRA, Anísio. Discurso de posse do Director Geral de Instrução Pública. **Boletim de Educação Pública**. Rio de Janeiro, v.2, n.1/2, jan./jun. 1932. p.75-76.

TEIXEIRA, Anísio. **Manuscrito de um programa de partido político**. Arquivo Anísio Teixeira, série Produção Intelectual, AT [Teixeira, A] pi 37/46.00.00, CPDOC/FGV.

TEIXEIRA, Anísio. Carta a Monteiro Lobato. **Conversa entre amigos**: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato. Sl, [1936 (?)]. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, 1986.

TEIXEIRA, Anísio. **Carta a Clemente Mariani Bittencourt** -respondendo a convite de assessoria. Paris, 14 dezembro 1946. AT c 1946.11.16 c- correspondência. Fundação Getúlio Vargas/CPDOC - Arquivo Anísio Teixeira.

TEIXEIRA, Anísio. **Texto comentando parecer de Gustavo Capanema....** Salvador, 22 de novembro de 1949. Arquivo Clemente Mariani, FGV/CPDOC. Classificação: CMa pi Teixeira, A.S.1942.11.22. Serie: pi Produção intelectual.

TEIXEIRA, Anísio. Romper com a simulação e a ineficiência do nosso ensino. **Formação**. Rio de Janeiro, v.16, n.176, 1953. p.11-16. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-15-10-1827.htm> Acesso em 10 set. 2016.

TEIXEIRA, Anísio. A educação que nos convém. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.21, n.54, abr./jun. 1954. p.16-33.

TEIXEIRA, Anísio. **A educação e a crise brasileira**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1956.

TEIXEIRA, Anísio. O ensino secundário. **Boletim Informativo CAPES**. Rio de Janeiro, n.66, maio 1958. p.1-2.

TEIXEIRA, Anísio. Educação e nacionalismo **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.34, n.80, p.205-208, out./dez., 1960.

TEIXEIRA, Anísio Teixeira. Plano de Construções Escolares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, nº 81, volume 35, jan/mar- 1961, p.195-199.

TEIXEIRA, Anísio. Meia vitória, mas vitória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.37, n.86, p. 222-223, abr./jun. 1962.

TEIXEIRA, Anísio. Relatório em Debate preliminar. Sessão de abril de 1962. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 1962a, p.59-63.

TEIXEIRA, Anísio. Bases preliminares para o plano de educação referente ao Fundo Nacional de Ensino Primário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.38, n.88, p.97-107, out. /dez. 1962b. Disponível em <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/bases3.html>> Acesso em 17 ago.2015.

TEIXEIRA, Anísio. Entrevista dada ao “Cruzeiro” em novembro de 1962. Suporte em papel e digital. Datilografado. Classificação: AT pi Teixeira, A. 1962.11.00, Data: 11/1962. Qtd.de documentos: 1 (9 fl.). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, 1962c, n.p. Disponível em: <http://docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=AT_prodInte&pasta=AT%20pi%20Teixeira,%20A.%201962.11.00> Acesso em 17 set. 2016.

TEIXEIRA, Anísio. Discurso pronunciado na inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. A Escola Parque da Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.47, n.106, abr./jun. 1967. p.246-253.

TEIXEIRA, Anísio e ROCHA e SILVA, Maurício. **Diálogo sobre a lógica do conhecimento**. São Paulo: Edart Editora, 1968.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1969.

TEIXEIRA, Anísio. **Carta a Fernando de Azevedo**. Rio de Janeiro, 18 jan.1971. Fundação Getúlio Vargas/CPDOC - Arquivo Anísio Teixeira - ATc 31.12.27.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação** - escola progressiva ou a transformação da escola. São Paulo: Editora Nacional, 1978.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 5. ed. organizada e comentada por Marisa Cassim, Riso de janeiro: Editora UFRJ, 1994.

TEIXEIRA, Deocleciano. **Carta de Deocleciano Teixeira**. Caetité, 22 de fevereiro de 1924. Arquivo Público Municipal de Caetité. Fundo: Acervo Particular da Família de Dr. Deocleciano Pires Teixeira. Grupo: Rogociano Pires Teixeira. Série: Correspondências recebidas. Caixa 01[235].

TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. A construção da escola pública brasileira: a contribuição de Anísio Teixeira. In: LIBÂNEO, José C., LIMONTA, Sandra V., SUANNO, Marilza V. (orgs.). **Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: CEPED Publicações / Editora América, 2013, p. 73-89.

UNIVERSIDADE de Brasília. **Criação**. Brasília: Portal da UnB, 2008. Disponível em: < http://unb2.unb.br/sobre/principais_capitulos/criacao> Acesso em 18 out. 2016.

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

VILLALOBOS, J. **Considerações acerca do Plano Nacional de Educação**. Didática: Marília: FFCL / Departamento de Educação, 1968.

VILLALOBOS, J. **Diretrizes e bases da educação**: ensino e liberdade. São Paulo: Pioneira, 1969.

VISENTINI, Paulo G. Fagundes. O Brasil e o Mundo: a política externa e suas fases. **Ensaio FEE**, Porto Alegre, v. 20, n.1, p.134-154, 1999.

XAVIER, Libânea N. Manifestos, Cartas, Educação e Democracia. In: GONDRA, J. G.; MAGALDI, A. M. (Org.). **A reorganização do campo educacional no Brasil**: manifestações, manifestos e manifestantes. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003, p.12-41.

XAVIER, Libânia Nacif. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como divisor de águas na história da educação brasileira. In: **Colóquio nacional 70 anos do manifesto dos pioneiros**: um legado educacional em debate, 2002, Belo Horizonte e Pedro Leopoldo. Anais... Belo Horizonte e Pedro Leopoldo, ago. 2002.

Disponível em:

<http://www.convenio1931.ence.ibge.gov.br/web/ence/Libania_Manifesto.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2014.

WESTBROOK. Robert B. John Dewey (1859 -1952). In: WESTBROOK. Robert B. et al. . **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.