



ESTUDOS
UNIVERSITÁRIOS

Revista de Cultura

Estudo

Texto recebido em: 15 set. 2021. Aprovado em: 4 out. 2021.

AMÂNCIO, Márcia Helena; CASTIONI, Remi; MAGALHÃES, Guilherme Lins de.
Educação e projeto nacional de desenvolvimento: a atuação do ISEB. *Estudos
Universitários: revista de cultura, UFPE/Proexc, Recife*, v. 38, n. 2, p. 95-128, jul./dez.,
2021.

DOI: 10.51359/2675-7354.2021.251682

ISSN Edição Digital: 2675-7354



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

Educação e projeto nacional de desenvolvimento: a atuação do ISEB


Education and the national development project: the role of ISEB

Márcia Helena Amâncio

Prefeitura Municipal de Patos de Minas (MG)

Doutora em Educação

E-mail: lelenaproinfo@gmail.com


 <https://orcid.org/0000-0003-4319-1866>

Remi Castioni

Universidade de Brasília (UnB)

Doutor em Educação

E-mail: rcastioni@globo.com


 <https://orcid.org/0000-0002-5459-3492>

Guilherme Lins de Magalhães

Instituto Federal de Brasília (IFB)

Doutor em Educação

E-mail: guilherme.magalhaes@ifb.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0002-0771-8045>

Resumo

Este texto discute o debate efervescente, que vai desde o primeiro governo eleito após o fim do Estado Novo até o fatídico abril de 1964, travado por intelectuais brasileiros sobre educação e o projeto nacional de desenvolvimento. Para isso, o rastreamento das decisões dos atores envolvidos, em seus respectivos contextos sociais, foi o método utilizado para entender as razões das decisões adotadas sobre as políticas da educação como motor para o desenvolvimento nacional do Brasil. Duas

figuras são fulcrais neste debate: Anísio Teixeira, que permaneceu no Ministério da Educação e Cultura (MEC) por treze anos, ocupando os mais importantes cargos entre 1951 e 1964, e o filósofo Álvaro Vieira Pinto, que coordenou o Departamento de Filosofia do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), também vinculado ao MEC. O texto apresenta o profícuo debate que culminou com a criação de dois grandes marcos da educação brasileira: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), que foram fruto de embates entre os próprios intelectuais e as forças conservadoras. Assim, o Brasil conseguiu impor uma agenda para os desafios que se descortinavam com o processo de industrialização e com a criação de oportunidades trazidas pela urbanização. Na justificativa de criação do ISEB, estava a ideia de dar existência histórica a um Brasil que era sonhado, mas que não se concretizava. Passados mais de 50 anos, parece-nos que os sonhos dos isebianos ainda estão por se concretizar.

Palavras-chave: Anísio Teixeira. Álvaro Vieira Pinto. Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). Manifesto dos Pioneiros. Desenvolvimento Nacional.

Abstract

This paper aims to discuss the ebullient debate waged by Brazilian intellectuals about education and the national development project, from the first elected government after the Estado Novo (New State) period until the fateful April of 1964. To do so, it traces the decisions of the actors involved, in their respective social contexts, as a method to understand the reasons behind the decisions taken on educational policies as an engine for the national development of Brazil. Two personages are central to this debate: Anísio Teixeira, who for thirteen years held important positions in the Ministry of Education and Culture (MEC), between 1951 and 1964; and the philosopher Álvaro Vieira Pinto, who coordinated the Department of Philosophy of the Higher Institute of Brazilian Studies (ISEB), also linked to MEC. The paper presents the fruitful debate that culminated in the creation of two great milestones of Brazilian education: the National Education Guidelines and Framework Law (LDB) and the first National Education Plan (PNE) which were a result of clashes between the

intellectuals themselves and with the conservative forces. Thus, Brazil was able to impose an agenda for the challenges that unfolded with the industrialization process and with the creation of opportunities brought about by urbanization. A justification for the creation of ISEB was the idea of giving historical existence to a Brazil that was dreamed of, but which did not materialize. After more than 50 years, it seems that the Isebian's dreams are yet to come true.

Keywords: Anísio Teixeira. Álvaro Vieira Pinto. Higher Institute of Brazilian Studies (ISEB). Manifest of Pioneers. National Development.

Introdução

A releitura dos intelectuais, políticos e educadores dos ideais republicanos e a construção do pensamento pedagógico brasileiro revelam que, com o fim da primeira República, por volta de 1930, é que se pode falar em pensamento pedagógico com identidade brasileira. 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 bem evidencia os seus privilegiados e os seus excluídos.

É nesse período do Estado Novo que duas concepções ideológicas sobre a formação do trabalhador colidem. Por um lado, os nacionalistas, na tentativa de elevar a capacidade laborativa da população jovem masculina, não apenas oferecendo o conhecimento das técnicas de manipulação, mas também com conhecimento de cultura geral. Por outro, os liberais e conservadores entendiam que a demanda da indústria, e apenas ela, poderia determinar e desenhar a formação dos trabalhadores. Dessa

forma, investir em cultura geral não se fazia necessário, pois um manipulado poderia estar pronto para o trabalho em poucas semanas (CASTIONI; MAGALHÃES, 2021).

Nessa esteira de ações e pensamentos, Anísio Teixeira (1900-1971) é referência a nos recordar como o Brasil criou estruturas sistêmicas e orgânicas de exclusão e desigualdades sociais no campo e na cidade. O período em tela, objeto deste estudo, é marcado pela permanência de Anísio no âmbito do Ministério da Educação e Cultura à frente de importantes instituições ligadas ao MEC. Ele 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), além de ter presidido a SBPC (1955-1957 e 1958-1959) e ter integrado a Comissão de Implantação da Universidade de Brasília e ter sido Reitor da mesma universidade, entre 1963 e 1964, até o fatídico dia 1º de abril. Nas palavras do próprio Anísio:

Não poderemos, entretanto, analisar com justeza a situação escolar brasileira presente sem antes considerar que nosso esforço de civilização constituiu um esforço de transplantação, para o nosso meio, das tradições e instituições europeias, entre as quais as tradições e instituições escolares. E a transplantação não se fez sem deformações graves, por vezes fatais. Como a escola foi e será, talvez, a instituição de mais difícil transplantação, por isso que pressupõe a existência da cultura especializada que procura conservar e transmitir, nenhuma outra nos poderá melhor esclarecer sobre o modo por que vem, entre nós, operando a transplantação da civilização ocidental para os trópicos e para sociedade culturalmente mista (TEIXEIRA, 1953, p. 23).

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.

No final da década de 1950, a palavra de ordem que encimou os fóruns hemisféricos organizados pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) foi a economia. Em sua participação nos fóruns, o governo brasileiro se posicionou em defesa da tese de que era necessário o desenvolvimento econômico da América Latina. 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 e Álvaro Vieira Pinto, contrapunham uma alternativa social ao enfoque econômico defendido nos fóruns internacionais. Aqueles intelectuais defendiam 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 do desenvolvimento do país (FONSECA, 2009).

Naquela década, a vinculação da educação com a economia entraria na pauta das reuniões interamericanas dos ministros da Educação, realizadas em Punta del Este, em 1961, e em Santiago do Chile, em 1962. Essas conferências foram patrocinadas pela Organi-

zação das Nações Unidas (Unesco), pela Comissão Econômica para a América Latina (Cepal) e, ainda, pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização dos Estados Americanos (OEA). 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, observou-se o protagonismo do Estado no desenvolvimento econômico e social latino-americano, fortalecendo-se o *Estado Interventor*.

O economista argentino Raul Prebisch, um dos idealizadores dessa revisão e principal condutor da Cepal, em seus primeiros anos, era afinado com o pensamento de Keynes ao considerar que a intervenção estatal na vida econômica era o caminho para combater o desemprego. Prebisch (1962) escreveu um pequeno compêndio introdutório, aplicável à construção da análise dos condicionantes estruturais do crescimento. Na visão do economista, era necessária a intervenção do Estado para regular essa disfunção estrutural e a insuficiência, em muitos aspectos também estrutural, da demanda agregada nos países da América Latina.

O objetivo deste texto é analisar o período de efervescência que ocorreu entre o segundo governo Vargas e o golpe militar de 1964, quando um conjunto expressivo de intelectuais se mobilizou para dotar o país de um projeto de educação acoplado ao projeto nacional de desenvolvimento, que esteve presente nos governos Vargas, mas foi aprofundado durante os anos de 1955 a 1963.

Para evidenciar esse objetivo, o método utilizado foi o de *rastreamento* de evidências para esclarecer as razões do tema educação estar contido como um dos elementos necessários para o desenvolvimento nacional do Brasil no fim do período das repúblicas

populistas (GERRING, 2007). Porque exatamente as ligações das escolhas individuais dos atores revelam as razões das decisões tomadas à época e as suas respectivas consequências (CAPOCCIA; KELEMEN, 2007).

Todavia, apesar dessa ferramenta estar contemplada no método de análise comparativa histórica (THELEN; MAHONEY, 2015), o rastreamento pode ser usado em análises do contexto de um período histórico (GERRING, 2007; MAHONEY, 2003). Dessa forma, será possível entender as razões das decisões tomadas e os seus resultados (COLLIER, R.; COLLIER, D., 2002), pois as políticas são concebidas e alteradas por indivíduos em contextos sociais (BUSEMEYER, 2012, 2015; BUSEMEYER; TRAMPUSCH, 2012; VOSSIEK, 2018).

Este texto está dividido em duas partes, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira parte, analisa-se a formação do pensamento nacional-desenvolvimentista, tendo como expoentes os intelectuais Anísio Teixeira e Álvaro Vieira Pinto. Na segunda, discute-se a formulação do pensamento desenvolvimentista e sua materialização no *I Plano Nacional de Educação*, a partir dos embates travados pelo Brasil, tanto internamente quanto em diálogo com organismos internacionais. As considerações finais evidenciam algumas divergências na organização da Educação em colaboração com o projeto nacional de desenvolvimento.

Formação do pensamento nacional-desenvolvimentista e a política de desenvolvimento para o Brasil

A forma do 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 (HORTA, 1982, p. 207). Isso significa, para Horta (1982), que o planejamento, enquanto forma de intervenção do Estado, deve ser visto como um processo mais amplo, que também incorpora o elemento social.

No que se refere ao planejamento educacional, importa recordar que os anos que sucederam o retorno de Vargas ao poder, e particularmente durante o governo de Juscelino Kubitschek, a educação foi tratada como um instrumento eficaz de difusão ideológica para qualificar a mão de obra. Em posição divergente, no rápido governo de Jânio Quadros, foi considerada instrumento para ampliar a consciência do povo para o fortalecimento nacional. Considerando a natureza complexa da política educacional, o planejamento educacional implica assumir compromisso em defesa de princípios para eliminar desigualdades sociais históricas.

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

Sobre essa questão, Kuenzer; Calazans; e 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 no qual se inserem as relações de disputa entre lideranças pelo protagonismo na definição da agenda educacional.

O Plano de Metas proposto por Juscelino Kubitschek (1951-1960) foi elaborado a partir de diagnósticos realizados 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.

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, com vistas ao desenvolvimento das indústrias de base. Adicionalmente, tomam fôlego e são legitimados os discursos presidenciais em favor da educação como plataforma para o desenvolvimento.

Aqueles discursos foram influenciados pelo maior partido político da época, o Partido Social Democrático (PSD), que tinha como maior expoente, desde 1945, no Congresso Nacional, Gustavo Capanema, que foi o Ministro da Educação mais longevo do Brasil, durante 11 anos, de 1934 a 1945.

Dessa forma, em acordo com os educadores do primeiro Manifesto, de 1932, é iniciado, em 1947, o processo de construção da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). O objetivo era expandir a cultura geral dos trabalhadores, sendo o Estado o maior responsável (MAGALHÃES, 2020). Logo, a visão, segundo Horta (1982), de agregar mais valor aos recursos humanos 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 outra parte, em 1959, houve o Manifesto dos Educadores; mais uma vez convocados (AZEVEDO, 2010), os educadores proclamavam que o ensino público, obrigatório e gratuito, deveria ser democrático e possibilitar a participação das camadas populares na vida econômica de forma menos discriminante e mais justa, afirmando, assim, 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 enquanto proposição.

Embora houvesse na época uma concordância, tanto na esfera da economia quanto da política, de que o desenvolvimento depende da educação como fator social construtivo, as formas de atuação política da Igreja e de intelectuais políticos como Carlos Lacerda e San Tiago Dantas foram suficientemente fortes para

impedir que se criasse o sistema de que se necessitava. Isso basicamente ocorreu por uma divergência na compreensão do que seria desenvolvimento:

[...] na visão dos educadores como Anísio Teixeira entre outros, que se articulavam em torno do Manifesto dos Pioneiros, 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, realizar a tarefa de conscientização das massas, seria pôr em risco a própria sobrevivência do sistema (FAZENDA, 1985, p. 46-47).

Esquinsani (2002) observa que, no jogo de interesses políticos que se estabeleceu no Brasil nas décadas de 1940 e 1950, a sociedade civil toma corpo nos embates sobre temas da educação, que se refletem nos partidos políticos, como a União Democrática Nacional (UDN). Carlos Lacerda, principal liderança da UDN, sustentaria as posturas ideológicas que se ligavam aos conservadores da Igreja Católica e da imprensa, que vão combater fortemente as iniciativas dos educadores, particularmente as de Anísio Teixeira. Embora não fosse o ministro, Anísio foi o responsável por boa parte das ações no campo da educação ao longo de 13 anos; de 1951 a 1964, dirigiu os principais órgãos da educação no Brasil, que, segundo Gouvêa (2011), eram responsáveis por 80% do recurso disponível no orçamento da educação.

Um dos principais embates ocorreu quando da tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), com Capanema já fora do MEC, mas na Câmara dos Deputados, e os educadores tensionando a aprovação da lei contra as posições conservadoras dos católicos. A Constituição Federal (CF) de 1946 definiu a educação como direito de todos e o ensino primário como obrigatório. No movimento de elaboração da referida Lei, reuniram-se forças distintas no conflito de interesses entre escola pública e escola particular. Aqui, mais uma vez, os signatários do manifesto se organizaram para convocar o povo e o governo à defesa da escola pública.

Da mesma forma, o tema do planejamento educacional foi um dos focos de divergências e conflitos de interesses. A primeira LDBEN, que veio a ser aprovada em 1961, estabeleceu que os recursos destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino seriam distribuídos em fundos para cada etapa educacional. Ademais, atribuiu ao Conselho Federal de Educação (CFE) a competência de elaborar o plano de aplicação de cada fundo (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 a salvaguardou com o texto aprovado, transformando-o na Lei nº 4.024/1961.

O debate iniciado em 1947 se estendeu por longos anos. Algumas legislações estabelecidas entre 1950 e 1959 instituíram mudanças na forma como o trabalhador deveria receber a sua formação (BRASIL, 1950). Todavia, com representantes defendendo a autonomia das escolas particulares, sempre havia dificuldades em estabelecer um sistema nacional no qual as instituições particulares e confessionais deveriam estar submetidas.

Dessa forma, a tramitação da LDBEN reacendeu, de um lado, os ideais da Escola Nova, manifestos em 1932 e agora fortalecidos pelas presenças ativas e militantes de Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes, e, por outro lado, os defensores da rede privada de ensino, que tinham no então deputado Carlos Lacerda seu porta-voz. Nesse contexto, 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-se nas teses do III Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino (1948), sustentando os interesses dos donos e gestores de escolas privadas. O segundo acontecimento diz respeito ao Memorial dos Bispos Católicos do Rio Grande do Sul, que solicitou do presidente Juscelino Kubitschek o afastamento de Anísio Teixeira do cargo que ocupava no Ministério da Educação e Cultura. 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.

O Manifesto dos Bispos repercute no Parlamento e o padre e deputado Fonseca e Silva (PSD-GO) ataca da tribuna da Câmara dos Deputados Anísio Teixeira, em discurso no dia 7 de novembro de 1956. Tomando por base o manifesto dos Bispos, o deputado católico acusa-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 perigosas eram as teorias “comunistas” dos que defendiam a Escola Nova e a escola pública. Em 29 de novembro de 1956, o deputado Luís

Viana (UDN-BA) publica no diário do Congresso Nacional (DIÁRIO DO CONGRESSO, p. 12028) um longo discurso defendendo o contemporâneo Anísio Teixeira. Para tal, transcreve uma longa manifestação do então Ministro da Educação, Clóvis Salgado, seguida das explicações do próprio presidente do INEP, Anísio Teixeira. O deputado Luís Viana¹ esteve vigilante na defesa do contemporâneo e quase dois anos depois volta a defender o educador das acusações que fazia mais um deputado, desta feita Newton Carneiro (UDN-PR). Segundo Viana:

[...] Parece-me de todo improcedente ter-se como arma comunista ou mesmo socialista pleitear-se maior área de ação para a escola pública. Sem dúvida, se o Brasil deseja realmente transformar-se numa grande democracia, há de começar a fazê-lo na escola, na escola primária, que, se não deve ser tida como monopólio do Estado, deve estar em condições de oferecer ensino gratuito e bom a toda a população brasileira.

Não quero também deixar passar a oportunidade para acentuar que, se há algum mal em nossos dias, nenhum é maior do que a comercialização do ensino secundário. É mesmo minha opinião que não há desgraça maior no país, atualmente, do que a extensiva comercialização do ensino (DIÁRIO DO CONGRESSO NACIONAL, 1958, p. 571).

Esse episódio gerou o protesto dos pioneiros remanescentes e outros educadores, que se organizaram e lançaram o chamado Manifesto dos Educadores, o *Mais uma vez convocados* (AZEVEDO,

1. O deputado era contemporâneo de Anísio. Suas famílias tinham origens em comum e seus pais se ladeavam na política. Embora conservador, Luís Viana tinha enorme apreço por Anísio Teixeira. Em homenagem ao amigo, publicou o livro *Anísio Teixeira: a polêmica da educação*.

2010), solidarizando-se com Anísio Teixeira e evitando que fosse demitido. Resgatando o ideário liberal definido no *Manifesto dos Pioneiros*, o *Mais uma vez convocados* 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.

a aprovação da LDBEN favorece a adaptação de um modelo de educação com a finalidade do país naquele período: o crescimento econômico

Consequentemente, a aprovação da LDBEN favorece a adaptação de um modelo de educação com a finalidade do país naquele período: o crescimento 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 secundário; quase 2% da rede primária chegava ao ensino superior; e apenas 0,5% à pós-graduação; além de 39,5% de analfabetos, distribuídos nas faixas de 15 a 69 anos. Esses dados apontam para três temas 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 no ensino superior.

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. Nesse sentido, Horta (1982) e Fonseca (2009) afirmam que os educadores e intelectuais reunidos no ISEB, dentre eles Álvaro Vieira Pinto 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. Ademais, deveria prepará-lo para o empenho coletivo de desenvolvimento do país (FONSECA, 2009). Sobre educação e nacionalismo, Anísio diz:

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

Para Álvaro Vieira Pinto, que dirigia o Departamento de Filosofia do ISEB, a educação não precede o processo de desenvolvimento, mas acompanha-o contemporaneamente. Entre ambos existe uma tensão dialética que os condiciona mutuamente. As tarefas e desafios que a realidade apresenta ao homem são complexos e difíceis de penetrar e entender, não sendo possível aceitá-los e realizá-los de forma intuitiva, sem preparo e sem consciência. Aqui se situa a Educação, que é justamente “a consciência destas tarefas e a mobilização dos meios e recursos adequados para realizá-la”. (ISEB, 1960, p. 118).

Contribuição do pensamento de Anísio Teixeira e Álvaro Vieira Pinto na formulação do I PNE

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 socioeconômica e política, comparada à situação educacional, remete ao fato de o governo Juscelino Kubistchek ter se caracterizado pela criação de uma política voltada para o desenvolvimento econômico com foco no setor privado, notadamente ligado à atração das multinacionais.

Os Estados latino-americanos aceitaram as recomendações internacionais para reformas e ajustes estruturais, dentre eles 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. Decorrente disso, adotou-se a teoria do capital humano, a qual vinculava a economia à educação, mas que encontrava resistência de parte dos isebianos dada sua relação direta entre aumento da escolaridade e elevação da produtividade.

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. Dos diversos fóruns de que o Brasil participou desde o pós-guerra, 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.

Aprofundando a caracterização do contexto educacional na década de 1960, Fazenda (1985) salienta que “o Brasil se encontrava com o estopim da bomba da ditadura aceso”. Para a autora, apesar da curta permanência do presidente Jânio Quadros na presidência (31 de janeiro de 1961 a 25 de agosto de 1961), “a educação em seu governo apresentou-se como elemento chave no desenvolvimento nacional” (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 planejamento educacional 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 (FAZENDA, 1985, p. 53). Por outro lado, a educação apresentou-se como elemento chave no desenvolvimento do governo Jânio Quadros, através das ideias divulgadas em sua mensagem enviada ao Congresso Nacional, na abertura da Sessão Legislativa de 1961:

[...] 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 que todos, sem exceção, tenham possibilidade de ascender aos níveis mais altos da escala educacional, sem outras limitações que as oriundas de suas capacidades e aptidões. [...] [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. (QUADROS, 1961, p. 52-61).

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 a agenda das discussões políticas, na medida em que as condições para o processo de modernização social, na América Latina, criaram uma demanda por recursos humanos com qualificação educacional provida por instituições escolares. Logo, a educação ocupou um lugar de destaque, pois impulsionaria o desenvolvimento nacional.

Os planos governamentais dos governos Juscelino Kubistchek e João Goulart também foram influenciados pelo ideário nacional-desenvolvimentista consolidado por meio da produção teórica do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), criado em 1955 como órgão subordinado ao Ministério da Educação e Cultura. 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, ainda, mencionar que os educadores do ISEB 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 do desenvolvimento do país.

Conforme 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 (ABREU, 2015, n/p).

Educar para o desenvolvimento não é tanto transmitir conteúdos particulares de conhecimento, reduzir o ensino a determinadas matérias, nem restringir o saber exclusivamente a assuntos de natureza técnica; é, muito mais que isso, despertar no educando um novo modo de pensar e de sentir a existência em face das condições nacionais com que se defronta: é dar-lhe a consciência de sua constante relação com um país que precisa do seu trabalho pessoal para modificar seu estado; é fazê-lo receber tudo quanto lhe é ensinado por um novo ângulo de percepção, o de que todo o seu saber deve contribuir para o empenho coletivo de transformação da realidade (VIEIRA PINTO, 1960b).

A ênfase na industrialização e no preparo da população contagiou um grande número de intelectuais à época. A tese de Paulo Freire (1959) para cadeira de titular de história e educação da Escola de Belas Artes da Universidade do Recife (atual UFPE) traz nada menos do que 70 menções à palavra indústria/industrialização como forma de melhorar a condição da sociedade e apenas duas menções à noção de trabalho/trabalhador.

Em Vieira Pinto (1960b), lemos que:

Neste momento em que a comunidade brasileira atinge o limiar de consciência nacional, caracterizada por inédita representação de sua realidade, e se dispõem a profetar e empreender o desenvolvimento dos recursos materiais, que a deve conduzir a outro estágio de existência, torna-se indispensável criar novo conceito de educação como parte essencial daquele projeto, e condição de seu completo êxito. Não estamos ainda preparados para dizer qual o plano educacional a realizar, porque se trata justamente de elaborá-lo desde os fundamentos. O que nos parece necessário, no entanto, é imprimir novo rumo à nossa educação, a fim de orientá-la, sem compromisso com qualquer credo político,

no sentido da ideologia do desenvolvimento econômico e social. Uma teoria da educação deverá surgir, cuja tarefa inicial será a de definir que tipo de homem se deseja formar para promover o desenvolvimento do país. [...] As gerações em crescimento deverão ser preparadas para a compreensão do seu papel histórico, na transição de fase por que está passando o mundo brasileiro, capacitando-se das suas responsabilidades nesse processo. É tarefa imensa a programação deste setor da ideologia do desenvolvimento. [...] Apresenta-se, assim, a educação como aspecto capital da teoria do desenvolvimento. Para o Brasil atual, a educação é a difusão dessa ideologia (1960b, p.43-44).

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” (TEIXEIRA, 1994, p. 50). Dessa forma, o 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 para o período de sete anos (1963-1970).

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.

Em face do exposto, é possível assegurar que pouco se fala de uma das grandes obras de Anísio Teixeira: o I Plano Nacional de Educação, o PNE de 1963-1970. Se a organização e a aprovação do Plano foram atribuídas ao Conselho Federal de Educação (CFE) pela Lei nº 4.024/1961 (LDB), coube ao conselheiro Anísio Teixeira oferecer subsídios para a distribuição dos recursos federais e das metas quantitativas e qualitativas para os três níveis de ensino da educação.

É importante evidenciar também o 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 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).

Nesse ambiente, conforme abordaremos na análise do Plano, ao mesmo tempo que Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire ocupavam-se com a educação, o economista Celso Furtado desenhou o planejamento para enfrentar os problemas sociais e econômicos. As concepções do economista e dos intelectuais da educação convergem no entendimento da educação como não

somente essencial para o desenvolvimento, mas também como elemento para construir a qualidade do fator humano. Para um amplo programa social, a educação deveria anteceder o investimento reprodutivo:

A educação interfere no tempo e, melhorando-se a qualidade do fator humano, modifica-se por completo o quadro do país, abrindo-se possibilidades de desenvolvimento muito maiores. Não há país que tenha conseguido se desenvolver sem investir consideravelmente na formação de gente (FURTADO, 2007, p. 11).

De acordo com o Relatório, para cumprir com suas atribuições na elaboração do plano, o CFE deveria estar provido de instrumentos técnico-científicos indispensáveis para o exercício de duas funções de planejamento. Com tais instrumentos, as ações previstas na LDB 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 Educacional² como núcleo do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Além disso, o Centro 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).

2. O INEP era o grande laboratório de propostas educacionais. Além de ter abrigado a Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (CASEB) em 1959, também abrigou a Comissão que propôs a criação da UnB. Por isso encontramos estas questões todas interligadas, uma vez que muitos dos membros eram também pertencentes a outras iniciativas do INEP, como o CBPE.

As propostas da delegação brasileira foram ao encontro das deliberações da Conferência da Educação em Santiago. Contudo, ainda de acordo com Horta (1982), o Centro de Planejamento Educacional, embora previsto no Plano Orientador da Universidade de Brasília e vinculado à Faculdade de Educação, não chegou a funcionar. É necessário considerar também que, além do projeto *Aliança para o Progresso*, cuja previsão era de mais de 80 milhões de dólares, havia investimento maciço na educação, inclusive citado textualmente no I PNE. Destaque-se que este projeto foi o que financiou a experiência de Angicos (RN), que viria a notabilizar o educador Paulo Freire, estando o educador já na condição de professor da Universidade do Recife. Posteriormente, a experiência será absorvida pelo Plano Nacional de Alfabetização sob a guarida do I PNE.

No campo do ensino primário, o projeto 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.

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

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 foram 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 cátedra vitalícia. Os governos militares assumiram a bandeira dessa reforma, limitando-a, contudo, a medidas de modernização administrativa e pedagógica. (HEYMAN, 2004).

Em relação ao ensino médio, cuja regulamentação era considerada centralizada e inadequada às necessidades do desenvolvimento nacional, apenas nove jovens de cada cem 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.

O I PNE 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.

Considerações finais

Diante do desafio de inserir a educação em um processo que aperfeiçoe e estimule o país ao progresso, Anísio Teixeira considerava primeiro ser necessário restabelecer 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 pela 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, ele 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). Apresentando um adendo, Azanha (1993) considera que a ciência do planejamento pode, em grande parte, tornar-se uma ficção quando idealiza fórmulas e métodos gerais de planejamento aplicáveis à variedade dos componentes políticos, históricos, culturais e econômicos presentes em cada caso. Sobre o mesmo tema, o autor acrescenta a crença no planejamento como caminho da racionalidade, e 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 aos planos de educação prazos mínimos 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 à vida democrática.

Vieira Pinto (1960a, p. 121) 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 dessa afirmação, Vieira Pinto (1960b) postulava que a organização da sociedade deveria ser efetuada a partir de interesses gerais (nacionalismo) e não específicos, isto é, de classe.

Nas palavras de Teixeira (1960), o nacionalismo é, fundamentalmente, a tomada de consciência pela nação de sua existência, de sua personalidade e dos interesses dos seus filhos.

Diante das análises arroladas neste estudo, é válido destacar que, passados mais de 50 anos, parece-nos que os sonhos dos intelectuais do ISEB ainda estão por se concretizar. Ademais, corrobora-se com as afirmações de Barreira (2000) de que o pensamento político e pedagógico de Anísio já estava mais refinado e distante das formulações cepalinas e isebianas. O pensamento de Teixeira (1960) não se limitava a reconhecer que o desenvolvimento da educação e a emancipação do cidadão se sustentavam nas estratégias de ordem econômica. Ele argumentava em favor das condições subjetivas que permitiriam a mudança de mentalidade e a tomada de consciência pelos brasileiros a respeito 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.

Referências

ABREU, A. A. de. *O ISEB e o desenvolvimentismo*. Rio de Janeiro, 2015.

Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Economia/ISEB>. Acesso em: 13 out. 2016.

AZANHA, J. M. P. Política e planos de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*. São Luís, v. 85, p. 70-78, 1993.

AZEVEDO, F. de et al. *Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959*. Recife: Editora Massangana, 2010. 122 p. Coleção Educadores.

BARBOSA, R. de C. R. *Os planos de desenvolvimento e a educação: de Juscelino ao regime militar*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

BARREIRA, L. C. Escola e formação da mentalidade do desenvolvimento no discurso político-pedagógico de Anísio Teixeira. *In*: SMOLKA, A. L. B.; MENEZES, M. C. (orgs.). *Anísio Teixeira 1900-2000: Provocações em Educação*. Campinas: Autores Associados, 2000, p. 23-37.

BRASIL. Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950. Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Rio de Janeiro, RJ, col. 1, p. 5425, 12 abr. 1950. PL 314/1949. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/542683/publicacao/15713808>. Acesso em: 24 abr. 2021.

BORDIGNON, G.; GOMES, L.; QUEIROZ, A. *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.

BUSEMEYER, M. R. Business as a pivotal actor in the politics of training reform: Insights from the case of Germany. *British Journal of Industrial Relations*, Oxford, v. 50, n. 4, p. 690–713, 2012.

BUSEMEYER, M. R.; TRAMPUSCH, C. The comparative political economy of collective skill formation. *In*: BUSEMEYER, M. R.; TRAMPUSCH, C. (orgs.). *The Political Economy of Collective Skill Formation*. Oxford: Oxford University Press, 2012. p. 3–38. Disponível em: <http://www.oxfordscholarship.com/view/10.1093/acprof:oso/9780199599431.001.0001/acprof-9780199599431-chapter-1>. Acesso em: 12 mar. 2019.

BUSEMEYER, M. R. *Skills and inequality: partisan politics and the political economy of education reforms in western welfare states*. 1. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

CAPOCCIA, G.; KELEMEN, R. D. The study of critical junctures: Theory, narrative, and counterfactuals in historical institutionalism. *World Politics*, Nova Iorque, v. 59, n. 3, p. 341–369, 2007.

CASTIONI, R.; MAGALHÃES, G. L. de. O Binômio oficina-escola na “Era” Vargas. *Revista Labor*, Fortaleza, v. 1, n. 25, p. 367–389, 2021.

COLLIER, R. B.; COLLIER, D. *Shaping the political arena: critical junctures, the labor movement, and regime dynamics in Latin America*. 2. ed. South Bend: University of Notre Dame Press, 2002.

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. 38, n. 87, p. 55-107, jul./set. 1962.

DIÁRIO DO CONGRESSO NACIONAL, 30 nov. 1956. Seção 1, p. 12028

DIÁRIO DO CONGRESSO NACIONAL, 5 mar. 1958. Seção 1, p. 571.

ESQUINSANI, R. S. S. *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.

ESQUINSANI, R. S. S. *Educação e ideologia: o caso Anísio Teixeira*. 1. ed. Passo Fundo: UPF Editora, 2002.

FAZENDA, I. C. A. *Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio*. 1. ed. São Paulo: Loyola, 1985.

FONSECA, M. 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.

FREIRE, P. R. N. *Educação e atualidade brasileira*. 1959. Tese (concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação) – Escola de Belas Artes de Pernambuco, Universidade do Recife.

FURTADO, C. *Em busca de um novo modelo: reflexões sobre a crise contemporânea*. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GENTILINI, J. A. *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.

GERRING, J. *Case study research: Principles and practices*. 1. ed. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2007.

GOUVÊA, F. C. F. Os sete encontros capitais do intelectual Anísio Teixeira. 2011. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPUH-RIO MEMÓRIA E PATRIMÔNIO, 14., *Anais...* Rio de Janeiro: Unirio, 2011. Disponível em: http://www.encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1276177740_ARQUIVO_OseteenecontroscapitaisdointellectualAnisioTeixeira.pdf. Acesso em: 22 ago. 2016.

HEYMANN, L. Q. *Desafios e rumos da política educacional*. [S. l.], 2004. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/Desafios_e_rumos_da_politica_educacional. Acesso em: 17 out. 2016.

HORTA, J. S. B. *Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Editora Autores Associados/Cortez, 1982.

KUENZER, A.; CALAZANS, M. J. C.; GARCIA, V. *Planejamento e Educação no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1990. Série “Questões de nossa Época”.

MAGALHÃES, G. L. de. *Relações entre estado e empresariado no sistema de formação profissional: uma visão comparada entre Brasil e Alemanha*. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39033>. Acesso em: 23 mar. 2021.

MAHONEY, J. Strategies of causal assessment in comparative historical analysis. In: MAHONEY, J.; RUESCHEMEYER, D. *Comparative historical analysis in the social sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 337–372.

PREBISCH, R. Exposição na sessão de abertura. In: CONFERENCIA SOBRE EDUCACIÓN Y DESARROLLO ECONÓMICO Y SOCIAL EN AMERICA LATINA, Santiago, 5 mar. 1962. *Anais...* Santiago, 1962. p. 1-5. Disponível em: <http://archivo.cepal.org/pdfs/cdPrebisch/101.pdf>. Acesso em: 17 out. 2016.

QUADROS, J. *Mensagem enviada ao Congresso Nacional na abertura da sessão legislativa 1961*. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/mensagem-ao-congresso-nacional/mensagem-ao-congresso-nacional-janio-quadros-1961/@@download/file/Mensagem%20ao%20Congresso%20Nacional%20J%C3%A2nio%20Quadros%20-%201961.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021.

TEIXEIRA, A. A crise educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 50, p. 23, abril-junho, 1953.

TEIXEIRA, A. Educação e nacionalismo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 80, p. 205-208, out./dez., 1960.

TEIXEIRA, A.. *Educação não é privilégio*. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

THELEN, K. A.; MAHONEY, J. Comparative-historical analysis in contemporary political science. *In*: MAHONEY, J.; THELEN, K. A. *Advances in comparative-historical analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. p. 3–36.

VIEIRA PINTO, Á. *Consciência e realidade nacional*. 1. ed. Rio de Janeiro: MEC/ISEB, 1960(a), p. 121.

VIEIRA PINTO, Á. *Ideologia e desenvolvimento nacional*. Rio de Janeiro: MEC/ ISEB, 1960(b), p. 43-4. Textos Brasileiros de Filosofia, n. 4. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revista_estudos_politicos/article/view/38672/22175. Acesso em: 29 abr. 2021.

VISENTINI, P. G. F. O Brasil e o Mundo: a política externa e suas fases. *Ensaio FEE*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 134-154, 1999.

VOSSIEK, J. *Collective skill formation in liberal market economies? The politics of training reforms in Australia, Ireland and the United Kingdom*. 1. ed. Berna: Peter Lang, 2018.