

O PROJETO EDUCACIONAL DE ANÍSIO TEIXEIRA NOS LIMITES DO CAPITALISMO DEPENDENTE: AVENTURAS DE UM INTELLECTUAL NO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

ANÍSIO TEIXEIRA'S EDUCATIONAL PROJECT INTO DEPENDENT CAPITALISM LIMITS: AN INTELLECTUAL ADVENTURES AT THE MINISTRY OF EDUCATION

Renata Azevedo Campos (UFF)

Resumo

O presente trabalho tem o objetivo de discutir o projeto educacional, defendido por Anísio Teixeira, no âmbito dos órgãos por ele ocupados junto ao Ministério da Educação – quais sejam, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE). O educador em análise esteve à frente dessas divisões centrais do Ministério da Educação (MEC)¹, entre os anos 1952 e 1964, a partir dos quais articulou a ação de um grupo de intelectuais, tendo em vista a expansão e democratização da educação pública. Nesse sentido, o artigo se propõe analisar os limites colocados a esse projeto, na sociedade civil e na sociedade política, considerando as particularidades de uma sociedade de desenvolvimento dependente. O projeto de Anísio Teixeira, e seu grupo, não tinha em perspectiva a ruptura com as relações capitalistas e, tampouco, a construção de sociedade revolucionária. Ainda assim, foram taxados de comunistas e considerados uma ameaça à estabilidade nacional. Com base nessa caracterização, quando do debate em torno da Lei de Diretrizes e Bases, as propostas de Anísio encontraram resistência tanto no tradicionalismo da Igreja Católica quanto em políticos considerados liberais, como Carlos Lacerda. Se considerarmos a defesa escola pública compatível com o desenvolvimento capitalista, o que explica a forte pressão, das frações dominantes, contra Anísio Teixeira e seu projeto de educação? Para dar conta dessa problemática, remontamos à análise de capitalismo dependente como uma possibilidade explicativa dos limites e especificidades do desenvolvimento histórico brasileiro e suas implicações nas disputas em torno da política educacional.

Palavras-chave: Intelectuais; Anísio Teixeira; História da Educação; Capitalismo Dependente.

Abstract

The present work aims to discuss the educational project defended by Anísio Teixeira, in the scope of the organs that he occupied at the Ministry of Education – named *Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos* - INEP, the *Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* - CAPES e the *Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional* - CBPE. The educator analysed was at the forefront of these central divisions of the MEC between 1952 and 1964, from which he articulated the action of a group of intellectuals, in view of the expansion and democratization of public education. In this sense, the article proposes to analyze the limits placed on this project, in civil society and in political society, considering the particularities of a dependent development society. The project of Anísio Teixeira, and his group, had no

¹ À época, denominado Ministério da Educação e Saúde e, depois, Ministério da Educação, entre os anos de 1953 e 1966.

prospect of a rupture with capitalist relations, nor the construction of a revolutionary society. Still, they were called Communists and considered a threat to national stability. Based on this characterization, when the debate about the *Lei de Diretrizes e Bases*, the proposals of Anísio found resistance both in the traditionalism of the Catholic Church and in politicians considered liberal, like Carlos Lacerda. If we consider public school defense compatible with capitalist development, what explains the strong pressure, of the dominant factions, against Anísio Teixeira and his education project? To deal with this problem, we go back to the analysis of dependent capitalism as an explanatory possibility of the limits and specificities of Brazilian historical development and its implications in the disputes around educational policy.

Key words: Intellectuals; Anísio Teixeira; History of Education; Dependent Capitalism.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento das sociedades industriais e a emergência do capitalismo como modo de produção e organização da vida são novos condicionantes sociais que marcam a realidade contemporânea e não se limitam à esfera da economia ou reprodução imediata da vida. Não só o mundo se transformou com as revoluções que arrebataram a Europa no século XVIII, mas também a própria forma de conhecer e entender esse mesmo mundo. Ao mesmo tempo, as novas formas de entendimento e compreensão se materializam em outras formas de atuação, que colocavam em destaque um novo tipo de intelectual.

De meados do século XIX até o início do século XX, a atuação dos intelectuais, assim como sua representação (e auto-representação), sofreu uma alteração. Em contraposição ao saber construído no âmbito religioso, pelos clérigos, a atuação dos intelectuais se voltou para as questões mundanas e se engajou com a renovação social (VIEIRA, 2008).

Na realidade brasileira, o desenvolvimento do capitalismo padece de condicionantes históricos próprios, cujas especificidades ajudam na compreensão de trajetórias intelectuais que marcam nossa história educacional. Isso porque a expansão da indústria, no Brasil, conviveu com a manutenção de formas arcaicas de produção da vida, fruto de nosso passado colonial, e delas dependeu para sua realização. Enquanto no clássico modelo francês, a burguesia irrompe contra o passado, no caso brasileiro, o passado se mantém como sombra que sustenta a “modernização”.

N’Os Miseráveis, Victor Hugo descreve a burguesia como “a parte satisfeita do povo”, desvelando que, ao menos em um momento inicial, essa classe se encontrava junto à população trabalhadora na luta contra os privilégios da sociedade feudal. No Brasil, a burguesia ascendente se juntou às frações dominantes, dos tempos coloniais,

para tocar as mudanças necessárias sem a participação do elemento popular; pelo contrário, prezando pela sua contenção (OLIVEIRA, 2003).

Esse arranjo característico, que uniu frações burguesas e frações agrárias, forjou um capitalismo cuja forma política se define pela debilidade da democracia e pelo conservadorismo das concepções de mundo hegemônicas. Na realidade, podemos perceber que esses limites caracterizam as sociedades capitalistas no geral, mas sobretudo essas que revolucionam sem revolucionar. Como nos fala Florestan, “a ‘revolução burguesa’ não foi um Fiat lux em nenhuma parte e não haveria razão para que isso ocorresse no Brasil” (FERNANDES, 1965, p. 165).

Há aqui uma relação de escala, em que limites inerentes às sociedades burguesas, se tornam ainda mais profundos em desenvolvimentos históricos como o nosso. Desenvolvimento esse que se caracteriza não somente pelas alianças feitas pelo alto, mas também pela dependência/subordinação em relação aos países ditos centrais. Esse “capitalismo dependente”, que impõe barreiras ao crescimento interno, pode dar margem à interpretação “de atraso”, de que nos encontramos em etapa anterior nas fases de desenvolvimento; em síntese, de que *ainda* somos subdesenvolvidos. No entanto, o que define o capitalismo dependente não é o atraso, mas a funcionalidade, entendida como a satisfação das frações burguesas locais com essa dinâmica do desenvolvimento do capitalismo, em nível global (FERNANDES, 2005).

Desse modo, foi e é marca de nosso desenvolvimento histórico o conservadorismo das frações dominantes, inclusive no âmbito cultural. Ainda assim, parte da intelectualidade brasileira incorporou certos preceitos das revoluções burguesas clássicas, ultrapassando os limites de nosso desenvolvimento histórico dependente e fornecendo as ferramentas, nem sempre bem recebidas, para uma construção mais autônoma.

Pela própria natureza de seus papéis sociais, já na fase de gestação da Revolução Burguesa, os intelectuais contaram entre os fatores humanos de dinamização do processo. Nas fases agudas de sua maturação e manifestação, de 1930 aos nossos dias, o alcance qualitativo da contribuição dos intelectuais não fez senão crescer e aumentar. Especialmente como técnicos, mas também graças a outros papéis sociais, os intelectuais assimilaram os interesses da revolução burguesa e forneceram, inclusive, um pugilo de ideólogos mais identificados com suas implicações nacionais (FERNANDES, 1965, p. 165).

Entendemos que a atuação de Anísio Teixeira, de grande destaque na história educacional brasileira, pode ser assim compreendida. Um intelectual engajado que

levou às últimas consequências o projeto liberal de educação; projeto esse inexecutável mesmo em sociedades de capitalismo central e ainda mais nas de desenvolvimento dependente.

Condorcet (2008), um dos principais pensadores da educação no contexto da Revolução Francesa, defendeu, na primeira de suas cinco memórias, a proposta de uma instrução pública, universal e gratuita, tendo em vista o desenvolvimento das potencialidades e o uso dos talentos em benefício do progresso. Ainda que não tenha se realizado por completo, esse projeto se constitui como referência para o pensamento educacional, na perspectiva liberal, e deixou suas marcas no desenvolvimento histórico francês. Com defesa semelhante, nos limites do ideal burguês, o projeto de Anísio apontava justamente aquilo que a burguesia brasileira não pode fazer, desvelando o caráter oligárquico de nossa revolução (FERNANDES, 1989).

Em um contexto de fortalecimento da indústria e empolgação com o período de redemocratização pós-Estado Novo, Anísio defendia que,

a democracia é, assim, o regime em que a educação é o supremo dever, a suprema função do Estado. Seria vão quereremos equipará-la às funções de polícia ou de viação ou mesmo de justiça, porque a de educação constitui a única justiça que me parece suficientemente ampla e profunda para apaziguar a sede de justiça social dos homens. (...) Suspiramos pela democracia que é a educação para todos, educação boa e bastante para todos, a mais difícil, repetimos, das educações: a educação que faz homens livres e virtuosos. E por que não a tivemos? (TEIXEIRA, 1992, p. 35-6)

Sua indignação ecoou em 1947 e, ainda hoje, podemos fazer a mesma pergunta. Por que não a tivemos? E o que temos, por conquista, por que se vê constantemente ameaçado?

Entendemos que a proposta liberal² de escola única se relaciona com o contexto em que a burguesia revolucionária questionava, a partir do mérito, a estrutura feudal, baseada nas prerrogativas de nascimento. Passado o processo revolucionário, essa defesa só pode se sustentar como ideologia irrealizável e do irrealizável. No Brasil, nem mesmo em seus primórdios, a burguesia logrou de tal ímpeto contestatório. Ainda assim, a defesa da escola única e pública, tendo em vista a democratização da sociedade, tensionou e se inscreveu na correlação de forças, deixando suas marcas em nossa história educacional.

² O liberalismo não é uma doutrina unívoca, mas, para os limites desse trabalho, não vemos necessidade de diferenciar entre suas vertentes mais autoritárias e progressistas.

Esse artigo tem em perspectiva compreender o projeto defendido por Anísio Teixeira, na década de 1950, quando esteve à frente de diversos órgãos do Ministério da Educação, bem como das barreiras sociais à sua proposta. Nesse sentido, o trabalho se divide em duas partes, além da introdução e da conclusão. No primeiro momento, abordaremos a ação desse intelectual no interior do ministério e, no segundo, os diversos embates travados com setores resistentes nesse contexto de grande efervescência do e com o campo educacional.

1. ANÍSIO E SUAS INVESTIDAS NO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

De família tradicional baiana, Anísio Teixeira teve formação católica e somente em 1924, quando convidado a assumir a Inspeção Geral de Ensino do Estado da Bahia, começou a se envolver com o debate educacional e a questionar os princípios religiosos e elitistas da educação no Brasil. Para essa virada de pensamento, pesaram dois fatores principais: o contraste entre a situação educacional encontrada em Salvador e o ensino ao qual teve acesso; e a viagem aos Estados Unidos da América do Norte (EUA), quando não somente conheceu outro modelo de educação, como também entrou em contato com o pensamento de Dewey e seu liberalismo democratizante.

No início dos anos 1930, Anísio Teixeira teve importante atuação no Distrito Federal, onde realizou uma série de reformas que incidiram do ensino primário ao superior, passando pelo secundário e pela formação de professores em nível superior, na recém-criada Universidade do Distrito Federal. Nesse contexto, estava engajado nas atividades da Associação Brasileira de Educação/ABE e na construção do Manifesto dos Pioneiros, junto a outros escolanovistas. Com o Estado Novo, Anísio se vê perseguido e suas reformas devastadas; somente em meados dos anos 1940, já no período de redemocratização, que voltaria a transitar nos debates educacionais, assim como em seus órgãos decisórios (NUNES, 2010).

Em 1951, foi convidado pelo então ministro de educação, Ernesto Simões Filho, a assumir a secretaria geral da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), onde sua atuação se voltou para o incentivo à pesquisa, a expansão da pós-graduação e a preparação dos profissionais da educação. Um ano depois, foi convidado pelo presidente Vargas a dirigir o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), órgão que teria suas atividades bem articuladas a CAPES, em sua gestão. A partir do INEP, em 1955, foi construído o Centro Brasileiro de Pesquisa

Educacional (CBPE), além de seus correspondentes regionais, tendo em vista o levantamento dos subsídios necessários à realização das reformas educacionais que julgava necessárias.

Sua atuação no Ministério da Educação se deu, desse modo, desde a década de 1950 até o golpe de 1964, quando permaneceu somente com o seu mandato no Conselho Federal de Educação. Durante esses anos, Anísio desenvolveu importante defesa da reconstrução e democratização educacional, a partir da articulação entre os três órgãos por ele dirigidos – CAPES, INEP e CBPE. Tinha em perspectiva a expansão quantitativa e qualitativa da educação por meio de pesquisa, investimento e capacitação dos profissionais, inclusive do professor primário em nível universitário. Anísio não só buscou fortalecer a escola pública e a formação de seus professores, como também a própria pesquisa sobre as questões educacionais. Num contexto de embate com a mentalidade privatista da Igreja Católica, esses espaços representaram a força de um projeto democrático de educação que se veria derrotado com o golpe de 1964.

Nesse sentido, podemos dizer que a democratização da sociedade e da educação e a educação como mediação para a construção dessa democracia estão no centro de seu pensamento e ação. É a partir desse eixo que vai desenvolver sua defesa da educação pública e laica, tendo em vista a equiparação das oportunidades. Todo o seu projeto de reconstrução educacional se materializou nos movimentos em que se engajou e nos cargos que ocupou (NUNES, 2000). Como bem pontuou Florestan (1989), Anísio era um reformador social e, por isso, um reformador educacional; não o contrário. A educação se constituía como a mediação necessária para o desenvolvimento da sociedade brasileira, bem como de sua democratização.

A atuação de Anísio Teixeira, junto ao Ministério da Educação, se caracterizou pela vinculação entre a pesquisa em ciências sociais sobre a realidade brasileira e a política educacional, a partir do qual se tentava garantir relativa autonomia em relação ao poder central, inclusive do MEC. Nesse sentido, sua gestão no INEP conseguiu se aproveitar da ambiguidade de seu estatuto institucional, como órgão de pesquisa e execução, e elevá-lo a um miniministério a partir do qual se direcionava a modernização do ensino primário e médio.

Na década de 1950 coincidiam as demandas da “sociedade” pela ampliação da rede escolar com os anseios da população pela sua expansão qualificada. Nesse contexto, o INEP foi o órgão decisivo na orientação ao MEC de utilização dos recursos para expansão das escolas primárias, assim como no incentivo à pesquisa e divulgação

da realidade nacional. O pragmatismo dos técnicos educacionais se conciliou com o ideário desenvolvimentista em função da modernização na nação.

Tendo em vista a adaptação da escola ao novo contexto de industrialização brasileiro, bem como da construção da democracia liberal, o pragmatismo de Dewey foi a inspiração da atuação do INEP nos anos de Anísio Teixeira. A apropriação do pragmatismo, nesse contexto, se dava em três sentidos principais: como método científico de aplicabilidade das ciências sociais, como modo de vida democrático e como experimentalismo no interior da escola.

Com intuito de dinamizar o órgão, romper com as burocracias e contribuir com a formação de especialistas educacionais, assim que assume a direção do INEP, Anísio Teixeira cria duas campanhas, a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME) e a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME). Como considerava a questão do ensino médio um dos principais pontos da problemática educacional brasileira, a primeira campanha tinha como função o levantamento de sua situação visando sua integração ao primário na construção de uma escola comum. Quanto à segunda campanha, se voltava para a construção de material didático de boa qualidade, para a qual foram contratados diversos professores renomados (MENDONÇA; XAVIER, 2008).

Era preciso formar o homem novo para o mundo novo e, para tanto, era necessário conhecer a realidade em transformação. Com esse espírito de pesquisa sobre a sociedade, para formação de uma consciência nacional, tendo como horizonte e como meio a reconstrução educacional, foram construídos os Centros Regionais e Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.

Na realidade, a criação dos centros de pesquisa não foi um movimento totalmente inovador na história educacional brasileira, sendo que a própria criação do INEP já vinha consolidando o interesse em responsabilizar o Estado com a educação, entendida como um problema nacional. Os instrumentos de pesquisa vinham no sentido de subsidiar a ação estatal na construção da nacionalidade brasileira em tempos de modernização.

Tanto Lourenço Filho, idealizador do INEP, como Anísio Teixeira, idealizador dos centros de pesquisa, tinham em perspectiva a educação como instrumento para estabilização da nação e para construção da autonomia na perspectiva do desenvolvimento urbano-industrial. A própria criação do INEP, no bojo da

reestruturação do, então, do Ministério do Negócios, da Educação e Saúde Pública, em 1937, materializava essa necessidade de sistematização da educação nacional.

Apesar desses aspectos de continuidade, alguns movimentos de ruptura também podem ser observados na década de 1950, principalmente em função da ênfase nos subsídios das ciências sociais e do apelo à descentralização administrativa, materializado na criação dos centros regionais de pesquisa articulados ao Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional.

Segundo Ferreira (2006), a criação dos centros de pesquisa esteve ancorada em duas avaliações principais: 1) a urbanização e a industrialização em curso impunham uma reestruturação da educação; 2) para que essa reestruturação pudesse servir à modernização, ela deveria se pautar em pesquisas sobre a realidade brasileira e sua condição educacional. A educação deveria servir como um fator de aceleração do desenvolvimento e, para tanto, deveria contar com fundamentos científicos norteadores de sua condução. O norte estava na aplicação prática das ciências sociais de modo a subsidiar a ação política racionalizada, o que se evidenciou nas diretrizes de trabalho do CBPE.

Em linhas gerais, podemos dizer que a criação dos centros de pesquisa do INEP era compreendida, no contexto de modernização da década de 1950, como uma materialização institucional da preocupação de ter a educação como um objeto de estudo sociológico, tendo em vista a sua transformação em instrumento de transformação da realidade social. Nesse sentido, os centros são criados com objetivo de empreender cursos de formação e realizar pesquisas sobre a realidade educacional que pudessem subsidiar a intervenção e controlar as suas consequências. Esse era um movimento mais amplo pelo qual passava as Ciências Sociais no Brasil, em sua relação com as possibilidades de intervenção subsidiada (FERREIRA, 2006).

A atuação dos intelectuais (modernizadores) no interior do Estado, via CBPE, representou uma nova lógica política em que se buscava interferir nas decisões do executivo a partir da elaboração de recursos científicos que pudessem embasar a políticas públicas, no caso as educacionais. A própria construção do CBPE se constituiu como uma estratégia a partir da qual esses atores conseguiram maior inserção na aparelhagem estatal para encaminhamento de seu modelo de educação. O Estado, e a atuação em seu interior, seriam os meios de promover a modernização e a democratização da sociedade brasileira (MAIA, 2006).

A criação do CBPE constituiu-se, praticamente, como um INEP dentro do INEP, sendo mais um modo de contornar a burocracia estatal, tendo em vista a facilitação da contratação de pessoal especializado e a implementação das políticas educacionais pensadas pelos centros.

É de fato com a criação do CBPE que Anísio Teixeira transforma o INEP em uma espécie de um cérebro pensante do Ministério, um verdadeiro ministério dentro do Ministério, como já se disse, de onde partiam propostas de intervenção sobre o sistema de ensino, fundamentadas nas pesquisas de ponta desenvolvidas sob o seu patrocínio e nas experiências que vão ser promovidas pelo próprio Centro e pelos Centros Regionais de Pesquisas a ele articulados (MENDONÇA; XAVIER, 2008, p. 34).

Não devemos, contudo, superestimar o vanguardismo de Anísio. Ele não estava sozinho, mas representava as aspirações políticas de muitos que estavam em sua órbita; ele materializava, em suas obras e na sua atuação, os ideais da modernização de uma geração crente do caráter democratizante do progresso econômico ligado à indústria. Geração essa que, desde a década de 1920, implementava reformas em seus estados e que havia criado a Associação Brasileira de Educação (ABE), no ano de 1924, justamente com o intuito de organizar interesses e contribuir, junto ao Estado, com as políticas educacionais. Era um processo em que a educação emergia como a instituição por meio da qual se poderia romper com os arcaísmos históricos de nossa sociedade.

A partir da materialização desse espírito renovador e da reunião dos mais importantes cargos da educação nacional³, Anísio construiu uma rede articulações pessoais que, de origens distintas, foram de central importância para sua potência nesse contexto.

Conforme nos atesta Gouvêa (2009), a primeira dessas articulações se relaciona com a afinidade regional, materializada nas figuras de Almir de Castro na CAPES, de Jayme Abreu no INEP e de Péricles Madureira de Pinho no CBPE. A segunda articulação se refere a uma irmandade apolítica, costurada com Gilberto Freyre e Fernando Azevedo, tendo como eixo a ligação com a América do Norte. A terceira liga o apolítico Anísio ao ambiente partidário através de Hermes Lima, cuja amizade com Darcy Ribeiro foi acionada em diversos momentos para a defesa de seus projetos no

³ As três instituições dirigidas por Anísio no período em destaque, CAPES, INEP e CBPE, somavam cerca de 80% do orçamento do MEC. Nesse período, além da direção dessas três instituições, Anísio também presidiu a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), entre 1955 e 1959 e se tornou membro efetivo do Conselho Curador do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (GOUVÊA, 2009).

embate político-partidário. Por último, é o próprio Darcy que materializa essa articulação representando a ligação de figuras provenientes da antropologia e da sociologia que vieram a se engajar no projeto de Anísio, principalmente, do CBPE.

A partir da construção dessas redes e de uma atuação que gozava de relativa legitimidade com o conjunto da sociedade, Anísio Teixeira permaneceu nos cargos de maior importância no Ministério da Educação, enquanto nele figuraram nada menos do que treze ministros. Isso não significa, no entanto, que o caminho tenha transcorrido sem percalços. Na realidade, são as resistências ao seu projeto de educação que nos ajudam a entender a atualidade de suas demandas, ainda em nossos dias.

Nesse sentido, o ano de 1956 foi um marco, quando aconteceu o I Congresso Estadual de Educação Primária, em Ribeirão Preto, onde Anísio Teixeira defendeu a escola pública, gratuita e universal, a ser oferecida pelo Estado. Para entender o impacto dessa defesa, é importante ter em mente que o debate que envolvia a sociedade brasileira em torno da temática educacional. Isso porque se discutia, desde 1948, a Lei de Diretrizes da Educação Nacional (LDB), quando foi apresentado na Câmara o seu primeiro projeto (MONTALVÃO, 2010).

A LDB só viria a ser promulgada em 1961 e, ao longo desses 13 anos, ela se viu rodeada de duas discussões principais. Se, num primeiro momento, a questão era centralização ou descentralização da educação, no segundo, a escola pública ou privada se tornou o centro debate. O ano de 1956, com o discurso de Anísio em Ribeirão Preto, foi o marco para essa virada.

Esse é um momento privilegiado para a compreensão das resistências ao projeto de renovação social e educacional, tocado por Anísio, tendo em vista as especificidades de nosso desenvolvimento histórico. Sobre essa questão nos deteremos no próximo ponto.

2. DESVENTURAS DE ANÍSIO TEIXEIRA NO DEBATE EDUCACIONAL

Analisando o histórico dos embates que marcaram a história educacional brasileira, podemos observar que, ao longo dessa primeira metade da década de 1950, foi se construindo um consenso em torno da necessidade de expansão do atendimento escolar, da descentralização do ensino e da democratização da educação.

A crítica ao dualismo educacional, que já vinha sendo feita pelos renovadores escolanovistas, ganhou força com o conjunto da sociedade, se tornando incontornável. Os termos em que esse processo se daria é que entrou em discussão nesse segundo ato

da história da LDB; momento em que os defensores da escola pública e particular estiveram em confronto.

Nesse contexto, dois projetos de democratização da educação se delineavam: um ligado ao crescimento da escola pública como universalização da igualdade de condições e outro ligado à “liberdade de ensino”, entendida como a possibilidade de cada família escolher a educação de seus filhos. Partindo das barreiras financeiras à livre escolha das famílias, o que se pleiteava eram as subvenções públicas como forma de ingresso nas escolas particulares.

Em meio a esse debate, os intelectuais ligados ao INEP e ao CBPE se engajaram na construção do Manifesto “Mais uma vez convocados” e da “Campanha de defesa da escola pública”, cuja atuação se dava contra o grupo privatista (FERREIRA, 2006).

Não advogamos o monopólio da educação pelo Estado, mas julgamos que todos têm direito à educação pública, e somente os que o quiserem é que poderão procurar a educação privada. Numa sociedade como a nossa, tradicionalmente marcada de profundo espírito de classe e de privilégio, somente a escola pública será verdadeiramente democrática e somente ela poderá ter um programa de formação comum, sem os preconceitos contra certas formas de trabalho essenciais à democracia (TEIXEIRA, 1956, p. 21).

Assim discursou Anísio Teixeira, em Ribeirão Preto, tecendo sua crítica à tradição escolástica da educação nacional, voltada para a reprodução das “elites”. Em seu lugar, propunha a escola única, pública e referenciada no mundo do trabalho, o que ia de encontro aos interesses da Igreja Católica, principal representante dos interesses privatistas nesse período⁴. Configurava-se, então, uma releitura dos embates travados, ainda em 1930, entre os intelectuais da Escola Nova e a dita instituição religiosa. Para tensionar ainda mais a situação, em 1958, Juscelino Kubitschek envia uma mensagem ao Congresso Nacional questionando o financiamento público às escolas particulares.

A resposta não tardou a chegar. Em fevereiro do mesmo ano, D. Vicente Scherer faz um pronunciamento que, publicado em diversos jornais, logo se transforma em um Memorial dos bispos gaúchos, publicado nos anais da Câmara Federal. Nele, eram criticados Anísio Teixeira e seu grupo, por ferirem os preceitos constitucionais que garantiam a liberdade de ensino e as tradições do país (MAIA, 2006).

⁴ Os empresários de ensino, cuja atuação ainda era muito incipiente, não se reuniam em torno de uma defesa própria, mas gozavam da legitimidade da Igreja (CUNHA, 2012).

Os argumentos utilizados se valiam de uma suposta ameaça de revolução social, para a qual contribuía as propostas dos educadores presentes no MEC. A democracia era reivindicada, a partir da equiparação do Estado interventor com a política soviética, na tentativa de retirar esse grupo dos órgãos decisórios da educação. Termos como “estatização”, “laicização”, “monopólio do ensino” eram resgatados como forma de sustentar a acusação de Anísio como comunista.

O professor Anísio Teixeira espera da escola pública ou comum, que tão ardentemente preconiza, os mesmos resultados pré-revolucionários, previstos, com ansiosa expectativa, pela doutrina socialista. (...) Nenhuma dúvida pode haver acerca da orientação, nesse respeito, do professor Anísio Teixeira. A sua escola pública ou comum é também oficial e única. O endereço político-social da escola oficial, pública ou comum é, à sua vez, segundo o professor Anísio Teixeira, o de preparar o povo para as reivindicações sociais (SCHERER, 1958, p. 362-364).

As respostas de Anísio justificavam a matriz liberal de seu pensamento e o vínculo de suas propostas com o desenvolvimento e a modernização; o apoio de organizações supranacionais, como a (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização dos Estados Americanos (OEA), era reivindicado nesse sentido. Muito em função do apoio que recebeu de diversos grupos educacionais brasileiros, se destacando o papel de Darcy Ribeiro e da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), o Presidente Juscelino Kubitschek recuou na demissão de Anísio que permaneceu nos cargos antes ocupados (MAIA, 2006).

A despeito do recuo do Presidente, o embate entre as duas propostas educacionais se intensificou nos anos seguintes, mostrando a resistência dos setores tradicionais à expansão da escola pública, na perspectiva igualitária. Nesse sentido, é interessante observar os usos do conceito de democracia pelos diferentes campos em disputa.

Como a crítica ao dualismo não podia mais ser contornada e a crise do elitismo na educação era um dado de realidade, a briga pelos caminhos a serem seguidos também se apresentou como uma disputa pelo significado de palavra tão legitimada socialmente, como a “democracia”.

Indo além da disputa entre os renovadores educacionais e a Igreja Católica, outros atores sociais se envolvem com o debate, se destacando a figura do então deputado federal, Carlos Lacerda, cujo substitutivo viria a ser a base da LDB

promulgada em 1961. Em 1959, o substitutivo Lacerda foi apresentado no Congresso, materializando a defesa das escolas particulares, leigas e confessionais. Nele, a educação era apresentada como prerrogativa da família, cuja escolha de ensino para os filhos seria garantida pelo Estado através do incentivo à iniciativa privada – financiamento, reconhecimento oficial e representação (FERREIRA, 2006).

Esse era o sentido da democratização e descentralização defendido pelos setores privatistas. Se, por um lado, Lacerda concordava com os renovadores em sua crítica ao centralismo e dualismo da política educacional varguista, por outro, colocava que a escola pública estatal era a reafirmação do que então se criticava. Ao identificar a escola pública com a burocracia estatal, propunha a liberdade de ensino, tal qual defendida pela escola particular, como a solução para a democracia.

A consequência dessa disputa semântica foi que “seus oponentes tinham dificuldade para mostrar ao grande público, e até mesmo aos parlamentares, a congruência entre a ênfase na rede pública e a descentralização da administração escola” (CUNHA, 2012, p. 854).

No mesmo ano que apresentou o substitutivo, Lacerda escreveu para a Tribuna da Imprensa uma matéria em que deixa clara sua insatisfação com o projeto de Anísio, considerado antidemocrático.

A Educação no Brasil está ameaçada, na hora em que uma lei básica é levada ao Congresso por uma audaciosa e agressiva minoria que pretende impor a sua vontade ao país. À frente dessa minoria está um homem que tem a tenacidade da sua frustração e não usa armas leis nem reconhece o valor do jogo democrático. (...) Seja tudo pelo amor à cruzada sem cruz a que o sr. Anísio se atira. Esse fanático da irreligiosidade leva ao campo da educação as suas frustrações místicas (LACERDA, 1959).

Nesse contexto, em que a perspectiva de (des)responsabilização do Estado com a educação despontava como uma real possibilidade, vários educadores se engajaram na defesa da escola pública, gratuita, universal e laica. Fruto desse processo, Fernando Azevedo elabora o Manifesto “Mais uma vez convocados”, reafirmando os princípios do manifesto de 1932. Também foi criada, em 1960, a Campanha de Defesa da Escola Pública, iniciada em São Paulo quando o projeto de LDB tramitava pelo senado, a partir da qual se defendia a escola pública como o espaço capaz de realizar a tarefa democrática.

Ora, todos os que assinamos o Manifesto somos educadores republicanos e democráticos, fiéis aos mais altos valores da tradição liberal. (...) Essa nova investida que irrompeu contra a interferência do Estado em matéria de ensino, e com ares de reação contra um suposto monopólio, parece ignorar que a educação pública — grande conquista da democracia liberal no século XIX, já adquiriu tal prestígio e solidez em todos os países e entre nós mesmos (AZEVEDO, 1959, p. 11-17).

Vemos, assim, duas defesas de democracia conflitantes que materializam a forma específica como o capitalismo se desenvolveu no Brasil. Por que um grupo de intelectuais, que se declarava filiado à matriz liberal, foi taxado de comunista? Por que um político, que se declarava liberal como Carlos Lacerda, se posicionou ao lado das forças conservadoras – Igreja Católica – num contexto de disputa pelos rumos da educação? A característica “passiva” de nossa Revolução burguesa, e de nosso desenvolvimento posterior, nos ajuda a entender (COUTINHO, 2006). A saída conservadora para a crise educacional foi a solução capitaneada pelos grupos dominantes.

Resultante da correlação de forças que ganhou corpo no período, a LDB de 1961 contemplou os interesses privatistas ao versar sobre a liberdade de ensino, as subvenções públicas, o ensino religioso – ainda que em caráter facultativo – entre outras questões. No entanto, não foi somente pela letra da lei que a defesa privatista se viu fortalecida, mas principalmente pelo contexto social que se seguiria e que se materializaria no golpe de 1964. Os grupos sociais que saíram em sua defesa, quando do debate da LDB, foram os mesmos que sustentaram o golpe e ocuparam os aparelhos de Estado no período posterior (CUNHA, op. cit.).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos sustentar, ao longo desse artigo, que o projeto educacional de Anísio Teixeira, mesmo liberal, se mostrou incompatível com os interesses das frações dominantes brasileiras, cujo desenvolvimento histórico associado-dependente impôs, e ainda impõe, barreiras à democratização da educação, entendida como a igualdade de condições de acesso, e permanência, às instituições de educação formal.

A atuação do intelectual e educador, no Ministério da Educação, se constituiu como uma tentativa de rearranjar e refuncionalizar as agências estatais ligadas à

educação, tendo em vista a implementação das reformas que julgava necessárias. Nessa perspectiva, reuniu, através da CAPES, do INEP e do CBPE, um conjunto de intelectuais que, a despeito das diferentes matrizes de pensamento⁵, concordava com a defesa da escola pública para a renovação social e a construção de uma sociedade mais democrática. A escola deveria se encontrar com a modernização já em curso, ao mesmo tempo em que sua concepção norteadora deveria também guiar essa mesma modernização.

Por trás dos dois projetos educacionais em análise, se posicionavam diferentes projetos de sociedade, ainda que nos limites das sociedades burguesas. Como defendeu Anísio: “A escola pública não é invenção socialista nem comunista, mas um daqueles singelos e esquecidos postulados da sociedade capitalista e democrática do século dezenove” (TEIXEIRA, 1956, p. 21).

Ao recuperar princípios clássicos da democracia liberal, Anísio parece ter desvendado uma contradição básica de nossa sociedade; as revoluções burguesas se colocam problemas que elas mesmas não são capazes de resolver. A ação política embasada por esses princípios esbarra na resistência daqueles que se apresentam como seus principais defensores, mas que os têm apenas como princípios inócuos, nos limites de sua sustentação ideológica. “A instauração da democracia deve não só ser compreendida como o requisito número um da ‘revolução burguesa’. Ela também será o único freio possível a essa revolução” (FERNANDES, 1965, p. 167) A partir dessas reflexões, entendemos que os limites impostos à defesa da escola pública mostram os desafios da luta pela sua expansão, mas também a sua centralidade na construção de uma sociedade realmente democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, Fernando. Manifesto dos Educadores: Mais uma vez convocados. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, INEP/MEC, n.74, abr./jun. 1959.
- CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat. *Primeira Memória: Natureza e objeto da instrução pública*. In: Cinco memórias sobre a instrução pública. São Paulo: editora UNESP, 2008.
- COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado Brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, J. C. F. e NEVES, L. M. W. (Orgs.) Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

⁵ É interessante observar que, nesse contexto de disputa, ao lado de liberais, como Anísio, estavam intelectuais de esquerda, como Florestan Fernandes. Essa convivência não explica o porquê da acusação de “comunista”. Contrariamente, é o conservadorismo da direita brasileira que explica o apoio de socialistas ao projeto liberal democrático de educação.

CUNHA, LUIZ ANTÔNIO; FERNANDES, VÂNIA. Um acordo insólito: ensino religioso sem ônus para os poderes públicos na primeira LDB. *Educação e Pesquisa* (USP. Impresso), v. 38, 2012.

FERNANDES, Florestan. *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*. São Paulo: Global, 1965.

FERNANDES, Florestan. Os dilemas educacionais: passado e presente em perspectiva. In: *O desafio educacional*. São Paulo: Autores Associados, 1989.

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil*. São Paulo: Globo, 2005.

FERREIRA, Márcia dos Santos. *Centros de Pesquisas do INEP: pesquisa e política educacional entre as décadas de 1950 e 1970*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

GOUVÊA, Fernando. Anísio Teixeira e os treze ministros: a ‘estratégia doce’ de um “apolítico” (1951-1964). In: 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2009.

LACERDA, Carlos. O dono da educação está zangado. *Tribuna da Imprensa*. Rio de Janeiro, 6 jun. 1959.

MAIA, Tatyana do Amaral. *A organização do Estado e o desenvolvimento da Nação: a ação política dos intelectuais no Ministério da Educação e Cultura (1956-1964)*. 2006. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

MENDONÇA, A. W. P. C.; XAVIER, Libânia Nacif . O INEP no contexto das políticas do MEC (1950-1960). In: Ana Waleska Mendonça; Libânia Nacif Xavier. (Org.). *Por uma política de formação do magistério nacional: o INEP/MEC dos anos 1950/1960*. Brasília: INEP/MEC, 2008.

MONTALVÃO, Sérgio. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. *Mosaico*, Edição no. 3, ano II, Rio de Janeiro/RJ, PPHPBC-FGV, 06 de Jul de 2010.

NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira: uma vocação pública a serviço da educação do país*. In: *Educação e filosofia*. v. 14, n. 27/28, 2000.

OLIVEIRA, Francisco de. *Crítica à razão dualista/O ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003.

SCHERER, Vicente, Arcebispo. Memorial dos bispos gaúchos ao Presidente da República sobre a Escola Pública Única. *Vozes*. Petrópolis, v.52, maio 1958. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/bispo.htm>

TEIXEIRA, Anísio. A escola pública universal e gratuita. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.26, n.64, out./dez. 1956.

TEIXEIRA, Anísio. Educação e cultura na Constituição do Estado da Bahia. In: ROCHA, J. A. de L., *Anísio em movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil*. Salvador: Fundação Anísio Teixeira, 1992.

VIEIRA, Carlos Eduardo. *Intelligentsia e intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a história intelectual*. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas: Autores Associados; SBHE, n. 16, p. 64-85, jan./abr. 2008.