

As batalhas de Anísio Teixeira

O contexto de influência do I Plano
Nacional de Educação

Márcia Helena Amâncio

Apresentação de Remi Castioni

Prefácio de João Augusto de Lima Rocha

Prólogo de Alex Garcia



**As batalhas de
ANÍSIO Teixeira
O Contexto de Influência do I Plano
Nacional de Educação**

Editora Culturatrix.
| publicações acadêmicas |

Direção editorial | Editora de Publicação

Rosa Maria Ferreira da Silva

Editor assistente

Cairo Mohamad Ibrahim Katrib (UFU)

Conselho Editorial | Publicações Acadêmicas

Altina Abadia da Silva (UFCAT)

Eliane Martins de Freitas (UFCAT)

Emília Saraiva Nery (FACEMA)

Euclides Antunes de Medeiros (UFT)

Floriania Rosa da Silva (SRE-MG)

Iara Toscano Correia (UFU)

Helena Maria Ferreira (UFLA)

Luís André Nepomuceno (UNIPAM)

Marcos Antônio de Menezes (UFG)

Miguel Rodrigues de Sousa Neto (UFMS)

Olívia Cormineiro (UFT)

Regma Maria dos Santos (UFCAT)

Remi Castioni (UnB)

Renato Jales Silva Júnior (UFMS)

Ricardo Vidal Golovaty (IFG)

Rita de Cássia Marques (UFMG)

Sandro Prado Santos (UFU)

Simone Aparecida dos Passos (UFU)

Tadeu Pereira dos Santos (UNIR)

Copyright 2023 © Márcia Helena Amâncio .

* Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 9.610, de 19.02. 1988, de Direitos Autorais.

Editora de Publicação: Rosa Maria Ferreira da Silva

Projeto Gráfico e Capa: Igor Ferreira

Diagramação e Revisão: Studio Escrita & Criação

Catálogo na publicação
Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

A484b

Amâncio, Márcia Helena

As batalhas de Anísio Teixeira: o contexto de Influência do I Plano Nacional de Educação / Márcia Helena Amâncio; Apresentação de Remi Castioni; Prefácio de João Augusto de Lima Rocha; Prólogo de Alex Garcia. – Uberlândia-MG: Culturatrix, 2023.

Livro em PDF

240 p.

ISBN 978-65-998181-3-4

DOI 10.4322/978-65-998181-3-4

1. Teixeira, Anísio, 1900-1971. 2. Educação. I. Amâncio, Márcia Helena. II. Castioni, Remi (Apresentação). II. Rocha, João Augusto de Lima (Prefácio). III. Garcia, Alex (Prólogo). IV. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático

I. Teixeira, Anísio, 1900 - 1971: Educação

Editora Culturatrix | Publicações Acadêmicas
Rua Nordau Gonçalves de Mello, 1116, Santa Mônica.
CEP: 38 408 218. Uberlândia, MG. Tel. (34) 3305 9314/
Cel./WhatsApp: (34) 9 9766 8930 - CNPJ: 26 896 970/0001-00
www.culturatrix.com – contato.culturatrix@gmail.com



Márcia Helena Amâncio

As batalhas de Anísio Teixeira

O Contexto de Influência do I Plano Nacional de Educação

Esta publicação foi viabilizada pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal -
FAP-DF no âmbito do Edital 04/2017 (Demanda Espontânea)



2022



Para meu marido, Arnaldo Felipe,
sem o seu incentivo, o seu apoio, a sua companhia
eu não chegaria aqui. Obrigada pelo convívio com
você fomentar meu desejo de ser, a cada dia, eu
melhor que eu! Hoje, resta-me prosseguir ancorada
em tudo que aprendi com você!

Para as minhas Marias:

Mariinha (*in memoriam*),

Mariama, Maria Luísa e Marias Eduardas.

Para os meus Joãos:

João Benedito Amâncio (*in memoriam*) e João

Felipe.

Para o Matheus

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

Agradecimentos

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

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

Aos professores Celio da Cunha e João
Augusto de Lima Rocha, pelas indicações que
iluminaram o percurso da pesquisa.

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

À Rosa Maria Ferreira por dividir comigo um
ardor pelo sujeito histórico Anísio. Ao Alex
Garcia, Carlos Junior e a Juliana Duarte: sou
imensamente grata ao universo por conspirar
em favor de nosso encontro.

A Madalena e Marley, por me abrirem as
portas de suas casas e de seus corações ao
longo do percurso do doutorado.

Sumário

Apresentação.....	8
Por Remi Castioni	
Prefácio.....	12
Por João Augusto de Lima Rocha	
Prólogo	17
Por Alex Garcia	
Introdução	19
Primeira Parte	28
Anísio Teixeira: experiências de vida e de pensar	
Segunda Parte	78
Confluências internas do I Plano Nacional de Educação	
Terceira Parte	119
A educação como instrumento de desenvolvimento e estratégia anticomunista: confluências externas	
Quarta Parte.....	166
Anísio Teixeira e o Plano Nacional de Educação - 1962	
Considerações Finais	203
Referências	211
Sobre a autora.....	240

Apresentação

Por Remi Castioni

No final dos anos de 1980, logo após o restabelecimento do regime democrático, com a nova Constituição Federal de 1988, uma consulta a qualquer biblioteca ou mesmo livraria não encontraria sequer uma obra do mestre Anísio Teixeira. Foi aí que entrou em cena um grupo de conterrâneos, admiradores e pessoas que reclamavam que obras do ilustre baiano não eram encontradas em nenhum local. A organização da Fundação Anísio Teixeira e posteriormente da sua primeira morada em Caetité-BA, a Casa Anísio Teixeira, proporcionou o resgate da sua obra tão vital para se entender o seu esforço de erguer a educação desde os anos de 1920, quando fora o equivalente a Secretário de Educação.

Foi um apagamento consentido, revelado depois pelo esforço incansável do professor João Augusto de Lima Rocha, da UFBA, um engenheiro especializado em estruturas, que, com a mesma paixão que ensinava derivadas e integrais, dedicava-se a resgatar o pensamento do seu conterrâneo.

Seu esforço e o da Fundação Anísio Teixeira foram recompensados. Toda a produção do mestre Anísio foi reimpressa pela Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A Universidade Federal da Bahia disponibilizou seus textos em meio digital, boa parte deles divulgados pela primeira

revista em educação, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, que logo em seguida incorporou o nome de Anísio Teixeira.

A partir dos anos de 1990 e 2000, uma série de estudos sobre a obra de Anísio Teixeira foi sendo conhecida, como os estudos de Clarice Nunes, Ana Valeska e Libânia Xavier, por sinal todas do Rio de Janeiro, onde o mestre Anísio Teixeira teve larga tradição à frente dos órgãos de educação, tanto locais como federais, antes da sua transferência para Brasília.

Já no século XXI, e a partir da minha chegada à Universidade de Brasília, questionava-me por que não havia um único registro sobre Anísio Teixeira em relação à UnB, sendo ela lembrada como uma universidade anisiana. Certo dia, antes da sua partida, encontrei o ex-reitor Lauro Morhy e perguntei-lhe se Anísio não merecia mais do que o nome de um “barração”, uma vez que fora ele, como reitor, que, felizmente, fez alguma alusão a Anísio Teixeira, dando o nome a um dos prédios com esta característica, os chamados pavilhões que foram os primeiros a serem construídos ao Norte, depois do Minhocão. Lauro sorriu e dias depois me ligou e me deu duas fotos para que eu entregasse ao saudoso Haroldo Lima, que continha registros das reuniões da Ação Popular – AP, movimento ligado à igreja católica durante a ditadura militar, no famoso seminário do Rio de Janeiro, onde ele e Haroldo estavam. Parece que não há nenhum sentido nisso, mas Haroldo, principal artífice da criação da Fundação Anísio Teixeira, seu tio, retribuiu.

Em 2012, organizei, junto com o saudoso professor Luiz Villar, um seminário denominado Diálogos entre Anísio e Darcy, em alusão aos 50 anos da UnB. Desse seminário, posteriormente, um importante movimento se consolidou, o de passar a limpo o que de fato aconteceu entre os dias 14 e 15 de

março de 1971, em que Anísio Teixeira desapareceu dentre nós. A partir desse seminário, posteriormente, primeiro, a Comissão da Verdade da UnB e, depois, a Comissão Nacional acolheram o pedido entregue pela família de encontrar, nos arquivos oficiais, o que de fato teria acontecido. Posteriormente, o professor João Augusto de Lima Rocha desvendou, numa pesquisa exaustiva, que a versão oficial da queda do elevador fora uma farsa. O processo segue ainda hoje.

No entanto, faltava mais. Estimulado por meus alunos e alunas e tendo como fundamento a concepção de políticas públicas, no âmbito da Faculdade de Educação, criamos o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre as contribuições de Anísio Teixeira para a educação brasileira – GEPAT. O grupo visa dar um contorno teórico e desvelar, por meio da pesquisa em teses e dissertações, as iniciativas de Anísio Teixeira tão necessárias para a melhoria da educação brasileira e em particular a partir da análise da implementação de políticas públicas.

E é com este espírito que duas importantes pesquisas realizadas nestes últimos anos sobre o mestre Anísio Teixeira chegam a um público mais amplo do que àquele da academia.

O livro de Márcia Amâncio retrata um capítulo pouco conhecido entre nós, a existência de um Plano Nacional de Educação, o primeiro elaborado depois da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, em 1961. O livro resgata o pensamento anísiano de pensar a educação como um todo e revela iniciativas empreendidas como as que lançaram as bases do FUNDEB atual.

O trabalho de Norivan Dutra revela, por outro lado, a descaracterização e a revogação do Plano Orientador da UnB, realizado no período recente de expansão da universidade brasileira a partir do ReUni. O trabalho de Norivan, ancorado no pensamento norteador de Anísio Teixeira, demonstra, a

partir de exaustiva pesquisa sobre o processo recente de expansão da UnB, como precisamos ainda estar alertas ao banimento consentido do mestre Anísio.

Espero que os leitores e leitoras recepcionem o esforço do resgate do mestre Anísio Teixeira, e que suas ideias sigam ainda nos norteando para de fato afirmarmos um projeto de educação ao Brasil a serviço do seu povo.

Remi Castioni

Professor Titular da Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília e coordenador do GEPAT

Prefácio

Por João Augusto de Lima Rocha

O livro de Márcia Helena Amâncio é mais uma importante contribuição para o conhecimento detalhado da profícua atuação de Anísio Teixeira na educação pública e na vida institucional brasileira. Resultado de um trabalho acadêmico de fôlego, desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, contribui para sedimentar mais uma linha de pesquisa da UnB sobre a relação entre planejamento econômico e planejamento da educação nacional, numa das fases mais auspiciosas do sempre instável processo de construção democrática no Brasil.

A despeito de terem havido iniciativas anteriores de planejamento nacional da educação, desde o Primeiro Império, o primeiro plano nacional de educação que aqui vingou, foi construído e executado sob a liderança de Anísio Teixeira. E a obra traz um conjunto original de descobertas em fontes primárias, que a nossa pesquisa acadêmica nacional tem passado ao largo.

A forma final do original trabalho de planejamento encetado pelo educador baiano, o I PNE, que é detalhado em uma das principais de suas obras, a saber, *Educação não é privilégio*, foi totalmente dada por ele, enquanto relator do tema no Conselho Federal de Educação, que aprovou o Plano em

setembro de 1962. Sua aplicação, que originalmente estava prevista para o período 1963-1970, foi coordenada pelo notável educado a partir de janeiro de 1963, embora reduzido o período original para o do Plano Trienal (1963-1965) do governo do Presidente João Goulart, que amealhou parte dos recursos a serem aplicados em sua execução no programa *Aliança para o Progresso*, a cargo da USAID. Essa foi a agência criada pelos EUA, no governo John Kennedy, com a finalidade de financiar programas visando ao desenvolvimento econômico e social na América Latina, como forma de afastar o continente de opções revolucionárias. Naquele momento, a Revolução Cubana, vitoriosa em 1º de janeiro de 1959, exercia larga influência sobre Nossa América, no contexto mundial da Guerra Fria. A derrota militar estadunidense para os cubanos, em *Playa Girón*, Cuba, em abril de 1961, acendeu todos os alarmes no painel de controle político da CIA e adjacências, sob o tênue controle dos Kennedy.

Diz a autora, com propriedade, que diante do desafio de inserir a educação em um processo de planejamento que fosse capaz de aperfeiçoar e estimular o Brasil ao progresso, Anísio Teixeira considerava necessário, em primeiro lugar, que aqui se estabelecesse o verdadeiro conceito de educação, isto é, dever-se-ia romper com a tradição do privilégio, que sempre esteve presente na organização escolar e na cultura brasileira.

Para o imperialismo estadunidense, aliado às elites políticas locais, é a ele que cabe planejar o planejamento a ser aplicado a seus súditos no mundo. No entanto, faz-se presente uma cruciante contradição: o planejamento educacional, instrumento capaz de produzir a modernização econômica, em particular na América Latina a médio prazo, exigiria uma demanda por recursos humanos com qualificação educacional

provida por instituições escolares de bom nível. Porém a condição de que a expansão do *comunismo* não vingasse, como subproduto desse processo - o verdadeiro pano de fundo da *Aliança para o Progresso*-, dificilmente se produziria, dado que a conscientização política dos atendidos pela boa educação pública também se produziria, como produziu, a busca de autonomia nacional, no seio daquele processo neocolonialista.

Em conformidade com os estudos analisados pela obra de Márcia Helena, se no Governo de Juscelino Kubitschek a educação foi tratada como um instrumento eficaz de difusão ideológica, para qualificar a mão de obra, já no rápido governo de Jânio Quadros ela foi considerada instrumento para elevar a consciência do povo, no objetivo do fortalecimento nacional. E no governo João Goulart, por seu turno, o discurso ideológico uniria as duas vertentes, de modo que a educação se tornou o meio para conscientizar a população sobre a necessidade de uma melhor distribuição dos resultados do crescimento econômico.

Na obra em análise, a plataforma do I PNE é observada em suas metas quantitativas e qualitativas, a serem garantidas pelo poder público. Sabendo-se que os países da América Latina estavam longe de superar seu desafio de progresso, o propósito do Plano era atingi-lo, sob pena de uma inserção ainda mais submissa, no contexto do subdesenvolvimento.

As duas prioridades do I PNE eram: 1. Conclusão completa das escolas-classe e escolas-parque previstas para Brasília-DF, com vistas a generalizar-se para todo o país, em futuro próximo, a universalização da escola comum em tempo integral, resguardadas as peculiaridades regionais; e 2. Colocação em prática, imediatamente, de um plano de erradicação do analfabetismo, para o qual foi designado Paulo Freire como coordenador.

Em abril de 1964, a aplicação do I PNE foi interrompida, com o advento do golpe militar apoiado pelos EUA que derrubou o governo democraticamente eleito, do Presidente João Goulart.

Todavia, a história recentíssima do país repete tragicamente os contornos que emolduraram o golpe militar de 1964 e que, no campo da educação, abortou o I PNE pensado por Anísio Teixeira. Face ao incômodo do presente panorama educacional brasileiro, permanece a tarefa obrigatória de cada educador(a) consciente, de debruçar-se sobre esse Plano, para que seu desvelamento possa contribuir com o processo de reconstrução educacional exigido no atual momento.

Sabe-se que, além de especialista em administração escolar, internacionalmente reconhecido, Anísio foi um refinado filósofo da educação, o primeiro a examinar corajosamente, entre nós, em 1934, na clássica obra *Educação Progressiva – uma introdução à Filosofia da Educação*, a questão da necessidade do caráter laico da escola pública numa sociedade em vias de democratizar-se, até mesmo porque a separação entre Religião e Estado já estava consagrada desde a Constituição de 1891, a primeira da fase republicana. Por essa razão, Anísio travou renhida luta contra setores católicos conservadores, ao ponto de sua trajetória de vida, a partir de 1935, ser absolutamente perturbada por esses setores, que contribuíram para estigmatizá-lo como *comunista*. Ao contrário, porém, as igrejas ditas protestantes, ao contrário da católica, concordaram com ele, e lhe deram firme apoio.

Hoje, em novembro de 2022, vivemos um momento em que parte significativa dos dirigentes de igrejas protestantes – não somente as neopentecostais – acabaram por promover, desde o primeiro dia do governo Bolsonaro, a destruição corrosiva de todos os princípios da escola pública universal e

gratuita. Eis porque as reflexões de Anísio, válidas em qualquer tempo, merecem ser a todo tempo retomadas.

Essa obra de pesquisa de Márcia Helena Amâncio, a qual recomendo a todos os nossos(as) profissionais e dirigentes da educação, também revela importantes informações sobre o que aconteceu durante o longo percurso de 15 anos em que a primeira LDB tramitou no Congresso Nacional. Destaca-se aí uma novidade estarrecedora: as descabidas pressões exercidas pelo ministro da Educação e Cultura, Gustavo Capanema, a serviço dos conservadores, contrários a qualquer tipo de escola pública universal e gratuita entre nós, deviam-se ao fato de que ele e seus correligionários, ferrenhos opositores de Anísio Teixeira, eram contrários a uma lei regulamentadora da educação pública brasileira que reforçasse o direito de todos e o dever do Estado em relação à educação. Para esses, educação era um assunto privado. Quer dizer, não se tratava de discordância em relação a uma ou outra posição, no que se refere a dispositivos da LDB, eles eram, isto sim, *contrários* à existência de uma lei que fixasse as diretrizes e bases da educação nacional!

Com entusiasmo, portanto, louvo a iniciativa da divulgação, na forma de livro, do trabalho de pesquisa realizado pela professora Márcia Helena, com orientação do *Professor* Remi Castioni, da UnB.

João Augusto de Lima Rocha

Novembro de 2022

Prólogo

Por Alex Garcia

Foi com muito carinho que recebi o convite de Márcia Helena Amâncio para escrever sobre seu novo livro, fruto de sua tese de doutorado. Márcia nos brinda com uma obra ímpar acerca do pensamento e da trajetória de Anísio Teixeira, “humanista baiano de grandeza universal”, nas palavras de Jorge Amado, no tocante à configuração do I Plano Nacional de Educação – PNE. O modo de vida e pensar desse intelectual é explorado a partir de suas *raízes sertanejas*, na perspectiva de que todo pensamento se deixa flagrar e existir no terreno da experiência e do tempo.

Nessa perspectiva, ao visitar a obra, atestei que Márcia, com o olhar sempre aguçado de educadora experiente e atenta ao seu objeto de pesquisa, produziu um texto com ricas tessituras para todos aqueles que se debruçam a compreender a teia das dinâmicas de políticas públicas nas esferas macro e micro na configuração do I PNE (1963-1970).

Infelizmente concordamos com ela quando destaca que a análise de Anísio acerca da educação brasileira de outrora permanece “desconcertantemente atual”. Hoje, quando a democracia é colocada em xeque, quando a educação em toda sua extensão e a ciência são colocadas sob ameaça, e quando a desigualdade social e o preconceito ainda se fazem presentes,

ler, conhecer, refletir e lutar em prol de uma educação igualitária, libertadora e assentada em princípios democráticos e humanos faz-se mister. Esta obra seguramente traz estofo para melhor se compreender a trajetória da educação pública no Brasil e fundamentar ações promissoras neste solo ainda de terra bamba. Vamos adiante!

Prof. Dr. Alex Garcia da Cunha

Dezembro de 2022.

Introdução

[...] as idéias e o seu livre cultivo e debate, é que operam, pacificamente, as transformações necessárias, se até esses são suspeitados e feridos e malsinados nos seus esforços, - que outra alternativa se abre para pacificação dos espíritos?

Anísio Teixeira. Carta a Pedro Ernesto Batista.
Rio de Janeiro, dezembro de 1935.

De acordo com Mendes (2000), o planejamento educacional com uma sistemática própria tem sua origem na aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 4024, de 20 de dezembro de 1961 (LDBEN). Com a aprovação da daquela Lei, pela primeira vez uma legislação para organização da educação determinou que a União despendesse recursos para a educação¹. A Lei determinou, ainda, a partir de tal instância, que recursos federais destinados à educação constituiriam, em parcelas iguais, o Fundo Nacional do Ensino Primário, o Fundo Nacional do Ensino Médio e

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

o Fundo Nacional do Ensino Superior. Além disso, creditava-se ao Conselho Federal de Educação a competência de elaborar, para execução em prazo determinado, o Plano de Educação referente a cada Fundo.

Responsável por apresentar as bases preliminares para elaboração do Plano, Anísio Teixeira adverte que a ideia de “plano” não era recente no Brasil. Contudo, sempre encontrara viva resistência. Para Anísio, a razão disso decorria do fato de que um planejamento deveria ser elaborado com obrigações bem determinadas, e o “incidental e o parcial” desviavam os objetivos visados. Segundo o educador, isto ocorria no Brasil principalmente devido à “liberdade de caprichos e extravagâncias” a que se entrega o brasileiro, que “goza da liberdade de ser caprichoso” (TEIXEIRA, 1962).

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

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

A expressão e síntese do pensamento de Anísio Teixeira, a ideia de que a *Educação não é privilégio*, deu título a uma conferência proferida pelo educador baiano em 1953.

Nesta conferência, posteriormente publicada em livro homônimo, datado de 1957², o pensador retomou uma série de temas e ideias tratadas por ele desde os anos de 1920, mas que, refletidos sob uma perspectiva globalizante, permitem discutir os marcos e as vicissitudes da educação brasileira na década de 1950.

Segundo o entendimento de Anísio Teixeira, o drama sobre o qual se assentava a educação no Brasil decorria da insistência de nossa tradição escolar em considerar a educação um processo de preparo de *alguns* indivíduos, para uma vida mais fácil e, em rigor, *privilegiada*. Porém, na medida em que o ensino não chegava a formar o “privilegiado”, provocava “a deterioração progressiva deste ensino, sobretudo depois que passou ele a contar realmente com esmagadora frequência popular [sic]”. (TEIXEIRA, 1994, p.50).

O terrível cenário educacional do Brasil, seria fruto de uma perspectiva dualista da educação que, tendo em vista a formação de uma “elite de privilegiados”, resguardava exclusivamente a estes uma educação de qualidade. As propostas de Anísio Teixeira, para o combate à situação diagnosticada na conferência de 1953, tomariam corpo no *Plano Nacional de Educação* elaborado em 1962, para o período de oito anos entre 1963 e 1970.

Não obstante, o período de implementação do I PNE foi curtíssimo, do ano de 1963 a março de 1964, pois precocemente abortado pelo golpe civil- militar que sequestrou o Brasil em 1º de abril de 1964, com amplo apoio dos setores conservadores do país. No entanto, naquele curto período, o I PNE incentivou e financiou uma rica experiência no campo da educação, com ampla mobilização nacional. Esta mobilização

² Neste livro adotamos a 5ª edição da obra, organizada e apresentada por Marisa Cassim. Mais informações, conferir em Teixeira (1994).

contou com a participação voluntária de estudantes universitários, “organizados nos Centros Populares de Cultura (CPCs), da UNE, que muito contribuiu para a campanha de alfabetização e difusão da cultura popular, em nosso país”. (CASTIONI; ROCHA, 2014, n.p.).

Se a educação como direito significa um grande progresso a ser duramente perseguido, a negação da educação entendida como privilégio – que é o sentido cultural dado à educação pelas famílias, independentemente de classe social –, é, numa sociedade capitalista, um desafio bem maior. Torna-se uma batalha a ser enfrentada pelos que lutam por uma educação democrática, eficiente e libertadora de preconceitos.

Mais de sessenta anos depois da “Avaliação Diagnóstica”, proposta em *Educação não é privilégio*, a análise de Anísio Teixeira acerca da educação brasileira permanece desconcertantemente atual. A despeito dos marcos regulatórios da educação, expressos pela legislação, vale destacar que o ensino atual continua assentado sobre bases desiguais, que refletem a profunda desigualdade social do país. Face ao incômodo panorama educacional brasileiro, permanece tarefa do educador comprometido com a pesquisa, pensá-lo de forma ampla e crítica, de sorte que seu desvelamento possa contribuir, senão com a sua efetiva transformação, ao menos para a sua compre-ensão.

Na reflexão que ora apresentamos, adotamos a abordagem do *Ciclo de Políticas* uma vez que ela nos possibilita articular o contexto mais amplo com o contexto local de coleta de dados, permitindo pensar uma política educacional mediante combinação distintas de evidência empírica. Assim, trata-se de uma abordagem que nos permite recolocar o processo de formulação de um planejamento educacional, em contínuas

relações com uma variedade de contextos, os quais, por sua vez, se constituem em um ciclo autodeterminante e não linear.

Embora compreendamos – tal qual proposto pela abordagem do “Ciclo de Políticas” –, que os contextos são inter-relacionados, optamos por destacar em nossa análise do pensamento político e pedagógico de Anísio Teixeira e análise do I PNE, os elementos que fizeram parte do *contexto de influência* da formulação de suas propostas. Afinal, além de ser neste contexto que as políticas educacionais são normalmente iniciadas, é também nele que:

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

A partir do estatuto teórico adotado, compreendemos que uma perspectiva crítica é uma necessidade inevitável para se entender como a elaboração de uma política funciona. Nestes termos, é salutar recordar que a maneira com que o pesquisador encara a política educacional também influencia o tipo de investigação que ele se propõe a realizar. Portanto, neste trabalho optamos por abordar o planejamento educacional para o período de 1963 a 1970, desenvolvendo um sentido de seus efeitos e de suas inadequações. Assim, por exemplo,

quando abordamos a sua elaboração, nos propomos a refletir sobre como se constituiu *o sujeito histórico que a elaborou*. Dentro da perspectiva do Ciclo de Políticas, esta análise se inscreve no ciclo do *Contexto*.

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

A *interpretação e a tradução de um texto em uma política pública* são definidas, por Ball e Mainardes (2011), como a leitura inicial, com o objetivo de aproximação do leitor ao sentido da política. A *interpretação* é uma vinculação (compromisso) com as linguagens da política, enquanto a *tradução* está mais próxima da linguagem da prática. Ressalte-se que a *tradução* é um tipo de terceiro espaço entre política e prática. Sendo assim, transformar a política em materiais, práticas, conceitos, procedimentos e orientações é uma recodificação da política, em afinidade com contextos específicos, recipientes e culturas subjetivas.

A partir desse entendimento, dedicamos a primeira parte deste estudo para colocar em tela o próprio Anísio

Teixeira e a obra sobre a qual nos debruçamos. Conforme lembra Saviani (2000), Anísio Teixeira deve ser estudado porque, tendo se tornado clássico,

[...] nos deixou uma obra que ultrapassa a sua época e contém elementos que são essenciais à nossa própria formação e que iluminam o nosso entendimento de problemas que continuam a desafiar a nossa capacidade analítica e a nossa disposição para a ação. (SAVIANI, 2000, n.p.).

De acordo com Bobbio (2003, p. 80), para ser considerado clássico um pensador deve possuir três qualidades. A primeira, é ser considerado um intérprete da época em que viveu, de modo que sua obra permita conhecer o “espírito da época”. A segunda, é o seu pensamento ser sempre atual e, diante disso, cada nova geração necessita relê-lo para encontrar nova interpretação. Por fim, deve ter elaborado categorias gerais de compreensão histórica, que não podem ser deixadas de lado ao interpretar-se uma realidade, mesmo que ela seja diferente daquela que gerou e permitiu a primeira aplicação dessas categorias. Por certo, como já adiantou Saviani (2000), Anísio Teixeira é um clássico.

Destarte, procuramos compreender a trajetória de vida do educador articulando a esta, a trajetória intelectual que viria tomar corpo na formulação do *I Plano Nacional de Educação*. Desta forma, a primeira parte deste trabalho tem como objetivo específico compreender o processo de vida e de pensar de Anísio, dentro de uma periodização de “ciclos” definida pelo próprio pensador em entrevista concedida a Odorico Tavares, no ano de 1952.

Na segunda parte procuramos destacar as confluências internas do pensamento de Anísio Teixeira, importantes para a configuração do I PNE. Para tanto, destacamos as

formulações de John Dewey, em especial a noção de movimento e sua apropriação por Anísio Teixeira no contexto brasileiro. Além das formulações de Dewey, observamos os grupos que disputaram influência, em âmbito nacional, na definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Também objetivamos pontuar, dentro deste quadro de conflitos, os debates em torno da função social da escola pública e do papel do Estado na Educação e, ainda, os conflitos com a Igreja Católica em torno da escola pública.

A terceira parte deste livro identifica as forças internacionais que concorreram para influenciar o I PNE. Para entendê-las, foi fundamental recolocar a proposta dentro do quadro histórico que tornou possível a sua formulação, retomando a nova configuração do mundo após a Segunda Guerra mundial. Em outros termos, a divisão do mundo em áreas de influência dos Estados Unidos e da antiga União Soviética, no período conhecido por Guerra Fria. A partir deste contexto histórico foi possível compreender o investimento dos Estados Unidos na educação através do projeto “Aliança para o Progresso”, como estratégia de combate às ideias comunistas na América Latina.

Na quarta e última parte deste estudo, observamos o I PNE “por dentro” procurando, assim, compreender os sentidos de suas formulações. Esta proposta se ancora na leitura de Assunção Freitas (2013), pesquisadora das obras de Vygotsky e Bakhtin, ao argumentar que não se pode confundir sentido com significado. Para a autora, o sentido é inquieto, tem formação dinâmica, fluida, complexa, por incluir as circunstâncias sócio-histórica. Por outro lado, o significado é literal, explícito e fechado em si mesmo, unívoco. Assim, os sentidos do planejamento educacional não se limitam à sua função ou a um sentido preciso, nem são estáticos e imutáveis, pois adquirem

novos significados no contexto da prática, envolvendo entidades políticas, sociais e seus atores. É com este olhar, portanto, que fechamos este trabalho, observando as entranhas do I Plano Nacional de Educação.

Primeira Parte

Anísio Teixeira: experiências de vida e de pensar

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

Karl Marx

O pensamento pedagógico com “identidade brasileira”, só se observa no Brasil em fins da primeira República, por volta de 1930³. Até então, o que se via era a transposição de saberes e práticas, próprias de outros espaços educacionais, para o Brasil. Naquele momento histórico, emergiram pensamentos e ações questionadoras do modo de produção capitalista e do modelo político e social que privilegiava uns em detrimento de outros.

No bojo deste contexto histórico, Anísio Teixeira permanece como referência. Dentre as várias contribuições que legou ao pensamento pedagógico brasileiro, coube a ele demonstrar que o Brasil criou estruturas sistêmicas e orgânicas

³ Esta demarcação histórica do pensamento pedagógico brasileiro é assumida, dentre outros autores, por Saviani (2010) e Silva (2013).

de exclusão e de desigualdades sociais, no campo e na cidade. O intelectual questionou o modelo econômico assumido pelo país e, decorrente deste, a distância dos direitos educacionais entre ricos e pobres, posto que se o ideário republicano legava “a todos” o direito à educação, na prática coube às populações desfavorecidas uma educação pública e de menor qualidade (Cf. SILVA, 2013).

O propósito de apreender como este intelectual e militante pensou a escola pública brasileira, exige do pesquisador acurar sua leitura e evitar diluir seu pensamento em “banho de ácido sulfúrico⁴” e, ao mesmo tempo, partir do suposto de que o discurso não tem autonomia ontológica. Em outras palavras, precaver-se para que suas ideias em defesa da escola pública, sem privilégios, e de qualidade para todos, não sejam por completo extintas. Afinal, o processo de diluição em um banho daquela forma leva à corrosão total da matéria. Consideramos, com a mesma acuidade que Eliana Figueiredo Arantes Tiballi, que a biografia de Anísio Teixeira, seus embates sociais e o contexto do pensamento de sua época como mediadores para a compreensão do percurso da constituição de seus postulados em defesa da escola pública e, especialmente, em defesa da qualificação desta escola. (Cf. TIBALLI, 2013).

Esta particularidade, aliás peculiar do pensamento anísiano, é observada especialmente por duas pesquisadoras: Wanda Pompeu Geribello (1977) e Clarice Nunes (2000a; 2000b). Os estudos da primeira revelam que duas temáticas foram fundamentais na construção do pensamento de Anísio

⁴ Em seu sentido denotativo a expressão “Banho de ácido sulfúrico” refere-se a uma solução desse ácido em água a concentrações elevadas de sua ordem. (HALL; CELESTE; HENRIQUES, 1979). O ácido sulfúrico é, do ponto de vista químico, um ácido forte, amplamente utilizado na indústria, e por essa razão apresenta propriedades corrosivas quando em contato com qualquer tipo de material. (LEE, 2000).

Teixeira: a realidade educacional brasileira e a questão de como o processo de educação poderia lançar luzes para planejar o desenvolvimento de uma nação. (Cf. GERIBELLO, 1977, p. 9).

Por outro lado, considerando a obra de Anísio como um todo, Nunes (2000a) compreende que a mesma é, “[...] para além dos resultados, um núcleo de reflexão que se abre incessantemente de forma original. É o sentido que dela fazemos, as representações que construímos e aonde palpitam os valores que abraçamos”. (NUNES, 2000a, p. 6). Todavia, conforme lembram Castioni e Rocha (2014), em se tratando da temática do Planejamento Educacional pouco se fala de uma das grandes obras de Anísio Teixeira: o *I Plano Nacional de Educação, o PNE/ 1963 -1970*.

Se a organização e a aprovação do Plano foram atribuídas ao Conselho Federal de Educação (CFE), coube ao conselheiro Anísio elaborar e iniciar a sua implantação. Importa, portanto, e em primeiro lugar, compreender o processo que permitiu a confecção de uma das maiores obras de Anísio Teixeira. Afinal, todo pensamento é datado e intimamente correlacionado à experiência de vida de seu autor. Desta forma, colocar em tela o contexto de influência do I PNE impõe, antes de mais, retomar não apenas a biografia de Anísio Teixeira, mas a sua trajetória, como pessoa e como pensador⁵.

Não obstante, desejamos destacar que retratar a biografia do homem e do pensador, foi uma das tarefas mais árduas desta pesquisa. Após o levantamento do universo de publicações, inclusive disponibilizadas na Web, chegamos a

⁵ Entendemos, junto com Fragoso (2007) que “trajetória” é a ação dos sujeitos no tempo, suas opções assumidas ao longo de suas vidas e, portanto, em meio às iniciativas, os confrontos, as realizações, os equívocos, as dúvidas, as perdas.

acreditar que não havia mais “espaço” para esta análise do seu pensamento⁶. No entanto, ao deslocarmos o olhar para as *raízes sertanejas* de Anísio, concordamos com Nunes (2000a), de que reconstruir o jogo de influências do ambiente em que o menino magrinho, irrequieto e de inteligência aguda viveu, pode fixar pinceladas marcantes de sua socialização.

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

Uma vida em sete ciclos

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

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

⁶ Dentre outras contribuições feitas à pesquisa, ressalte-se a sugestão do Professor Célio Cunha de se investigar as “raízes sertanejas” do pensamento de Anísio Teixeira.

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

De acordo com Cunha (2015), no início do século XX “[...] dois eventos contribuíram para renovar as aspirações por um país mais cidadão: a Proclamação da República⁷ e a libertação dos escravos” (CUNHA, 2015a, p.34). Da mesma forma, José Murilo de Carvalho afirma que a República trouxe grandes expectativas de renovação política, de maior participação de poder por parte não só das elites, mas também das camadas antes excluídas do jogo político (CARVALHO, 1987, p 21-22). Porém, a despeito daquelas expectativas, a sobrevivência do novo sistema político dependeu do contínuo apoio e da manipulação do poder pelas oligarquias tradicionais. Logo, a grande característica política da República foi a variação, em composição e estilo, das oligarquias regionais (Cf. PANG, 1979).

Em se tratando do período inicial do novo regime, tradicionalmente denominado de “Primeira República” ou “República Velha”, Eul Soo Pang (1979) o define como fase de transição, de crise de legitimidade e de eficiência do governo. Como consequência, os líderes informais e os Coronéis – os chefes políticos locais – foram legitimados em lugar da

⁷ Inicialmente, o novo regime político consolidou-se apenas nos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Minas Gerais, considerados o centro dos interesses e das decisões políticas do período. No Norte e Nordeste do país, o movimento instaurou-se de forma mais tímida e desacreditada. O Estado da Bahia, mesmo aliado aos partidos Liberais e Conservadores ainda mantinha forte resistência por parte das elites, em aceitar as mudanças deste novo regime. Desta forma, os partidos locais continuaram no comando da vida política regional sem maiores rupturas. (Cf. CARVALHO, 2011).

autoridade do Estado, permitindo às oligarquias tradicionais manterem-se no poder.

Aprofundando a questão, Carvalho (1997) acrescenta que o governo estadual garantia, para baixo, o poder do Coronel, sobretudo cedendo-lhe o controle dos cargos públicos: do delegado de polícia à professora primária. Ele hipotecava seu apoio ao governo em troca do reconhecimento de seu domínio. É neste cenário que os chefes políticos locais se destacaram por sua influência e representatividade frente aos governos estaduais. (CARVALHO, 1997, p.2).

No caso específico do Estado na Bahia, personalidades políticas como Rui Barbosa e José Joaquim Seabra, bem como as oligarquias familiares dos Moniz, dos Calmon e dos Mangabeira, foram capazes de fazer daquele Estado um destaque na hierarquia política da federação” (PANG, 1979, p.9). Quanto ao impacto produzido pela implantação da República, no seio da sociedade de Caetité, cidade natal de Anísio Teixeira, Jumara Carla Azevedo Carvalho (2011) observa que a cidade não registrou grande participação popular, revoltas ou manifestações públicas. Ao contrário, também assistiu à queda do Império sem maiores transformações político-sociais. Suas análises demonstram que o poder político estava centrado na capital e em regiões do seu entorno, o que facilitou o estreitamento de relações que fortaleceram o prestígio de famílias abastadas e sua continuidade à frente da política local e regional⁸. Não por acaso, ao focar o período referente ao Império, entre 1830 e 1889, Alexandra Valéria Flora Gama, observa:

⁸ Os estudos dedicados às famílias, à educação, à cultura de Caetité em fins do século XIX, revelam que os Teixeira, Rodrigues Lima e os Tanajura disputavam todas as formas de domínio político local. Dentre outros, consultar: Ribeiro (2009); Reis (2010); Aguiar (2011) e Carneiro (2011).

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

Entre fins do século XIX e as primeiras décadas do século XX, Caetité também possuía uma sociedade conservadora, marcada por fortes relações de parentela, com influência da Igreja Católica e uma ampla camada de desfavorecidos – negros libertos, mulheres, analfabetos e homens de baixa renda – à margem do poder político (CARVALHO, 2011, p.3-4).

A fronteira entre o rural e o urbano eram ainda pouco definidos. Da mesma forma, Caetité compartilhava com as cidades do entorno aspectos definidores da região: longas estiações, pobreza, mendicância e um número significativo de “sampauleiros”⁹, os migrantes que se deslocavam para o sul do Brasil em busca de trabalho. Apesar disso, devido às boas condições das águas, da criação de gado, do cultivo de cereais e do clima agradavelmente ameno em meio ao semiárido, a cidade funcionava como ponto de abastecimento e descanso para viajantes, sertanistas e bandeirantes. É importante lembrar, ainda, que o lastro econômico derivava das trocas

⁹ Eram chamados de “sampauleiros” as pessoas que migravam para o Estado de São Paulo. Retornavam à terra natal e tornavam a migrar, num ciclo vicioso. Nesse movimento, traziam em suas bagagens artigos nem sempre conhecidos dos moradores do lugar, como o rádio, contribuindo para a entrada no sertão de novos artigos, novos comportamentos e conhecimentos (Cf. Estrela, 2003).

comerciais, sobretudo do comércio de boiadas, mantendo a cidade articulada às economias mais centrais.

Embora apresentasse as mesmas dificuldades de outras cidades sertanejas, Caetité foi a primeira cidade do interior baiano a ter uma rede de energia elétrica, outra de água e um teatro (Cf. ESTRELA, 2003). Liga-se a este aspecto, aparentemente inusitado da cidade, a tipologia de sua elite¹⁰. A bibliografia pesquisada, revelou *uma sociedade letrada*, dominada por uma elite que mantinha estreitos laços comerciais e culturais com grupos intelectuais das capitais e do exterior. Quanto a esta questão, Bastos (2012) salienta que a elite de Caetité se mantinha atualizada acerca de tudo o que efervescia nas capitais do país, da América Latina, da América do Norte e da Europa, permitindo que a cidade conservasse, até nossos dias, a alcunha de *Cidade da Cultura*.

Em que pesem as transformações que marcaram a sociedade brasileira, especialmente em fins do século XIX, não é possível deixar de notar que a instituição familiar continuou exercendo um papel central nas decisões e escolhas, tanto dos grupos mais privilegiados quanto dos menos favorecidos¹¹.

¹⁰ A “teoria das Elites” se desenvolveu a partir do estudo das Elites políticas. Neste sentido, pode ser definida como a teoria segundo a qual, em cada sociedade, o poder político pertence sempre a um restrito círculo de pessoas: o poder de tomar e de impor decisões válidas para todos os membros do grupo, mesmo tendo de, em última instância, recorrer à força. A este respeito, consultar Bobbio (2002). Contudo, na presente pesquisa, consideramos o conceito de Elite definido por Heinz, para quem estas são definidas pela detenção de um certo poder ou, então, como produto de uma seleção social ou intelectual Cf. Heinz (2006).

¹¹ Neste aspecto, concordamos com Scott (2009) para quem toda ação social é o resultado de escolhas, de decisões do indivíduo e do grupo familiar diante de uma realidade normativa, com oferta de possibilidades de interpretações e liberdades pessoais.

Direcionando essa discussão para o nosso estudo, de acordo com Consuelo Sampaio (apud AGUIAR, 2011), o Dr. Deocleciano Pires Teixeira¹², pai de Anísio Teixeira, foi considerado um dos mais poderosos chefes estaduais e municipais da Bahia, ao lado de José Gonçalves, Luís Viana e Ubaldino de Assis.

A mãe de Anísio, Anna Spínola Teixeira, foi a terceira esposa de Deocleciano¹³. Descendia de família com prestígio na sociedade rural da Bahia. Do casamento entre Anna e Deocleciano nasceram onze filhos: Evangelina, Celsina, Hersília, Celso, Oscar, Leontina, Jayme, Anísio, Nelson, Angelina e Carmem (CARNEIRO, 2011, p.29)¹⁴.

Devido à sua posição econômica e política, o Dr. Deocleciano pode proporcionar à sua família todo o requinte que a condição material privilegiada lhe possibilitava. Conforme

¹² Ainda jovem, Deocleciano Pires Teixeira foi para Salvador juntamente com sua família, onde conheceu e conviveu com filhos da elite baiana, muitos dos quais posteriormente se tornaram pessoas influentes, como Rui Barbosa, de quem foi colega. Além disso, formou-se em Medicina pela Faculdade da Bahia, serviu como médico voluntário na Guerra do Paraguai e após a formatura trabalhou alguns anos como médico da Marinha. Deixando de lado a Medicina, Deocleciano Teixeira envolveu-se em negócios diversos, dentre os quais importantes transações comerciais que refletiam o dinamismo da economia alto-sertaneja com a capital baiana. De forma muito intensa, envolveu-se com a política regional e estadual, especialmente após sua mudança para a cidade de Caetité, onde estrategicamente construiu uma carreira exitosa, sobressaindo, em meio aos percalços da política baiana da Primeira República, como político influente. Em Caetité, casou-se, sucessivamente, com três irmãs da Família Spínola, grupo familiar tradicional e de prestígio na Bahia. (Cf. LIMA, 1960 e AGUIAR, 2011).

¹³ A bibliografia pesquisada não oferece informações sobre o seu nível escolaridade.

¹⁴ Os documentos consultados por CARNEIRO (2011) indicam que apenas os filhos do terceiro casamento moravam no sobrado da família, no período do nosso estudo. Os filhos dos casamentos anteriores residiam em casas próprias, mas mantinham as redes de relações estreitas com todos os outros membros da família.

observa Carneiro (2011), tratava-se de um traço comum às abastadas famílias do semiárido baiano¹⁵, pois “[...] mesmo morando numa região ainda bastante ruralizada, homens e mulheres como os da família Teixeira cultivaram finos gostos culturais, voltaram-se para a intelectualidade e se envolveram com a política”. (CARNEIRO, 2011, p.59).

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

Depois das primeiras letras, Anísio foi transferido para a escola de sua tia, a professora Prescila Spínola. De acordo com Geribello (1977), foi neste primeiro ciclo de vida que o menino Anísio absorveu uma orientação naturalista e científica. Esta formação resultou do contato imediato com a natureza do sertão, da atmosfera de austeridade patriarcal, a veemência intelectual e cívica de seu ambiente familiar e do círculo de intelectuais que o frequentava. Acresce-se a estes elementos, o naturalismo que impregnava o conteúdo da

¹⁵ As lembranças de Áurea Costa Silva em sua obra memorialística *Luz entre os roseirais*, reconhecem que mesmo em condições mais precárias de material, de tempo e de atenção, as famílias pobres de Caetité também propiciavam aos seus filhos o contato com o conhecimento letrado. Áurea Costa Silva nasceu em Caetité no dia 30 de junho de 1904. Ali viveu sua infância e cursou o ensino primário, concluindo-o aos dez anos de idade. Não continuou os estudos. Casou-se e continuou vivendo na região de Caetité e Guambi. (Cf. Silva, 1992).

ciência, da arte, da literatura, da filosofia, da política e da educação. Além disso, Nunes (2000a) recorda que desde cedo o ambiente de discussão política permanente em sua casa, o oportunizou a tomar conhecimento do jogo de interesses e problemas das hostes partidárias da Bahia.

Com a República, Caetité recebera duas instituições de ensino de nível médio: a Escola Complementar e a Escola Normal. Porém, por discordâncias políticas entre o governador do Estado, o Dr. Severino Vieira, e seu antecessor, o Conselheiro Luiz Viana – a quem Deocleciano Pires Teixeira se achava ligado por laços de amizade e partidarismo –, a Escola Normal e, em seguida, a Complementar, foram fechadas. Entretanto, no ano de 1912 a cidade vivenciou uma “primavera escolar”. Com apoio e acolhimento do Coronel Cazuzinha, o professor irlandês Henrique Mac-Cauly fundou o Colégio Americano da Missão Presbiteriana Brasil-Central¹⁶.

O Monsenhor Bastos, um dos chefes da oposição, apresentou resposta à altura da iniciativa dos adversários, atraindo para Caetité um grupo de jesuítas que, em 1912, fundou na cidade o Instituto São Luís Gonzaga e, em Salvador, o Colégio Antônio Vieira. Os dois colégios reinstalaram em Caetité um tipo de “valorização do trabalho pelo estudo”, que bem se enquadrava nas condições naturais e à vocação civil e política da cidade”. Os estabelecimentos, incrustados no sertão sem estradas, e isolados, eram, todavia, dignos de figurar entre os melhores da capital. O “São Luís”, localizado em uma

¹⁶ As escolas leigas, com novos métodos de ensino, rompendo com a tradição clássica, contribuíram para o processo de laicização do ensino e se tornaram uma das grandes conquistas da República. As escolas protestantes traziam uma herança cultural inspirada pelo respeito à personalidade e a liberdade. Também foi notável a atenção dada pelas igrejas Presbiterianas e Metodistas à educação feminina, introduzindo ao mesmo tempo a coeducação dos sexos desde 1871. A este respeito ver Villalobos (1969, p.428).

residência ampla, cedido por Deocleciano Teixeira para que os meninos das famílias abastadas de Caetité, e de léguas em torno, fossem escolarizados até o terceiro ano ginasial, permaneceu até 1924. O "Colégio Americano" até 1925 (Cf. GERIBELLO, 1977, p.18; LIMA 1978, p.17).

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

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

Refletindo acerca da ação pedagógica dos jesuítas no Brasil, Otaíza Romanelli (1978) enfatiza que a educação foi por eles transformada em educação de classes, cedendo gradativamente importância à educação da elite, excluindo o povo. Além disso, por muito tempo, as elites do país voltaram seus

olhos para uma cultura transplantada da Europa. Na mesma direção, Furlanetto (2005) considera que a proposta educativa dos jesuítas se fundava, desde o período colonial, numa cultura que auxiliava o colonizador a manter o domínio e a introjetar o conformismo. O sistema dual de ensino – colégio para ricos e escolas para os pobres – apresentava a distinção entre o povo e a elite. Este sistema de ensino, pautado em uma educação sob a estrutura do privilégio, atravessou o período imperial e manteve-se no período republicano. Ao ensino popular, até aqui, foi dada pouca importância: a educação permanecia acadêmica e aristocrática e a ela se atribuía um dos status da elite.

Embora se ocupasse com a educação no interior do país, o foco da Igreja Católica¹⁷ era a educação no ensino secundário, parecendo não se importar com os sinais de analfabetismo no sertão baiano (Cf. NUNES, 2000^a). Acresce-se a este aspecto, o fato de que, desde a Revolução Francesa, a Igreja Católica vivia uma crise decorrente do laicato e de estratégias políticas para reestabelecer a relação próxima com o Estado: de um lado o dogma; de outro, a evolução social e política. Dito de outra forma, de um lado o ensino eclesiástico tradicional e, de outro, as novas instituições religiosas.

A Igreja Católica Oficial, que desde antes do final do século XIX procurou combater o liberalismo e, mais tarde, o socialismo e os católicos convertidos por suas ideias, definiu-

¹⁷ Associada às famílias e aos grupos políticos locais, em Caetité a Igreja Católica sobrevivia com larga tolerância aos demais registros religiosos, de tal modo que corria o risco de perder espaço para o avanço do protestantismo, do espiritismo e da tradição afro-religiosa da população negra presente na cidade. (Cf. NUNES, 2000, p.56). Por outro lado, sobre as tensões entre os colégios de orientação jesuítica e presbiterianos ver: BORIN, Marta Rosa. **Por um Brasil católico**: tensão e conflito no campo religioso da República. Tese (Doutorado) Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2010.

se como antimoderna. No Brasil, os seminários e os colégios confessionais compreenderam que a agitação era de resgate da tradição perdida. Assim, as atividades jesuíticas deveriam se direcionar para a conversão dos jovens aos dogmas ortodoxos, abrasamento da fé, pureza da doutrina e da severidade primitiva.

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

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

Por outro lado, também não se apagaram nele as marcas anticlericais do pai e de seus irmãos Jaime e Nelson. Afinal, a partir da separação da Igreja com o Estado, em 1890, os

ideais progressistas o lembravam a todo momento *que não ficava bem a um intelectual ser católico* (Cf. TORRES, 1968, p.177). A formação humanista clássica de Anísio Teixeira se completaria no Curso de Ciências Jurídicas, iniciado na Bahia e concluído no Rio de Janeiro, em 1922.

É importante lembrar que o pai de Anísio, Deocleciano Teixeira¹⁸, sempre se preocupou com a educação de seus filhos, de forma particular dos filhos homens, a exemplo de quando os encaminhou para seguir o curso secundário em Salvador. Isto se devia, é claro, às exigências políticas da Lei Saraiva¹⁹, mas também porque, desde meados do século XIX, a educação funcionava como um poderoso elemento de unificação ideológica das elites.

Da mesma forma, a ênfase na educação superior e jurídica acabou dando à elite política do Brasil um núcleo homogêneo de conhecimentos e habilidades, necessários para as tarefas de construção do poder e, do ponto de vista ideológico, de colocar o país na direção do progresso. Ao comparar o índice da população analfabeta com o índice da população com educação superior, Carvalho (1981) nos revela que *a elite*

¹⁸ Deocleciano Pires Teixeira, apesar de proprietário de terras e residente no alto sertão baiano, foi um homem de vivências urbanas. Foi lhe proporcionada uma educação compatível com aquela dada pelas famílias mais abastadas [...]; preocupava-se em adquirir jornais de diferentes cidades e manter-se informado a respeito dos acontecimentos de maior amplitude. Mantinha uma rede de sociabilidades e políticas influentes e atuantes na esfera estadual e federal e, apesar de exercer algumas práticas coronelistas, não foi um coronel de patente. Aliás, dos homens da sua família foi o único que não ostentou nenhum título militar, uma vez que tanto seu pai, quanto seus dois irmãos aparecem nas fontes como “Major”. (Cf. AGUIAR, 2011, p.23).

¹⁹ O Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881, que teve como redator final o Deputado Geral Rui Barbosa, também ficou conhecido como “Lei Saraiva”. A Lei Saraiva, de 1881, agregava ao regime censitário o regime “capacitário” para a participação dos sujeitos na arena política: além da comprovação de renda para votar e ser eleito, os sujeitos também deveriam ser alfabetizados. A este respeito ver: Faoro (1993).

brasileira era uma ilha de letrados num mar de analfabetos! Além disso, os títulos universitários eram requisitos fundamentais para que as lideranças ativas no início da República brasileira, ocupassem altos postos políticos (Cf. CARVALHO, 1981, p.51).

Ao longo da década de 1920, os advogados ocupavam os primeiros lugares dos cargos políticos e os médicos o segundo lugar. A formação em Medicina de Deocleciano Teixeira, contribuiu significativamente para sua inserção na política baiana da Primeira República (Cf. AGUIAR, 2011). Ademais, todos os filhos homens da família Teixeira possuíam curso superior. Mário, Oscar, Jayme e Nelson tornaram-se Engenheiros Civis. Já as filhas mais velhas, Evangelina e Celsina, concluíram seus estudos na primeira Escola Normal de Caetité. Hersília, a “Tilinha”, apesar dos desacordos familiares, manteve sua determinação e seguiu o celibato, mudando-se para um convento em São Paulo no ano de 1926. Celsina, por sua vez, destacou-se à frente da Associação das Senhoras de Caridade. Tanto ela quanto Cármem, a caçula, além de ocuparem uma posição influente na sociedade caetiteense, lecionaram na Escola Normal.

Em se tratando de Anísio, seus planos de entrar para a Companhia de Jesus sofreram tanto a oposição de seus pais quanto a prudência dos padres, que consideraram melhor o seu amadurecimento. Retardado o projeto, no ano de 1923 se dedicou à advocacia e à assistência política ao seu pai, na campanha de sucessão do governo da Bahia. As cartas do acervo pesquisado por Aguiar (2011) revelam o envolvimento de Anísio com os negócios familiares, durante o tempo em que permaneceu em Caetité. Dedicou-se tanto à administração das Fazendas quanto à política, envolvendo-se intensamente na oposição à José Joaquim Seabra, encabeçada por seu pai.

Era mais um Teixeira a serviço de manobras políticas delicadas, pois Anísio percorreria o interior da Bahia fazendo campanha em favor da eleição presidencial de Arthur Bernardes. A vitória de Bernardes, em nível regional, significaria a derrota de Seabra. Para Deocleciano Teixeira, Anísio seria seu sucessor político. Devido à esta expectativa, posicionou-se fortemente contra sua conversão ao sacerdócio, com o objetivo de impulsioná-lo na política local e regional. No quadro das relações coronelistas da década de 1920, a historiadora Consuelo Sampaio (1998) ressalta a tendência dos velhos chefes políticos de entranharem-se na política local e confiarem a jovens doutores e legisladores, o encaminhamento das questões de seu interesse, nos âmbitos estadual e federal. Sob este aspecto, Deocleciano Teixeira esteve muito bem representado na Convenção que fundou o novo Partido Republicano Democrata (PRD), por seus dois filhos doutores: Anísio e Mário (Cf. AGUIAR, 2011). Diante da vitória de Góes Calmon para o governo da Bahia, entre 1924 e 1928, o patriarca dos Teixeira dava como certa a nomeação de Anísio para a Promotoria de Caetité:

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

Todavia, a vitória de Góes Calmon foi um momento fecundo para o futuro educador Anísio Teixeira. Ao invés da

Promotoria, o governador optou por nomeá-lo *Inspetor de Ensino*:

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

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

Quanto à indicação de Anísio, esta provocou espanto e protesto, já que cargos desta responsabilidade só se atribuíam a nomes “já feitos”²⁰. A despeito disso, a indicação também foi recebida com alegria, inclusive ardorosa, como foi o caso dos padres do Colégio Antônio Vieira. Segundo Nunes (2000a) os clérigos a encararam como um *sinal divino*, pois

²⁰ De acordo com Lima (1978), antes da nomeação de Anísio, o cargo era ocupado já há vinte anos por um certo Inspetor, de modo que retirá-lo do posto parecia até “sacrilégio”. (LIMA, 1978, p. 36).

Anísio seria um instrumento para ampliar a influência da Igreja dentro da estrutura do Estado. Assim, no plano individual, Deus parecia lhes indicar uma justificativa pertinente para a renúncia de Anísio à opção sacerdotal.

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

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

Em “A Cultura Brasileira”, obra clássica de 1944, Fernando de Azevedo explica que a guerra europeia, com todas as suas consequências econômicas, sociais e políticas, se estendia para além do continente em que foi deflagrada. Desencadeou um estado de inquietação, revolta, esperanças e, ainda, de impulso reconstrutor de novas correntes de pensamento. Durante a sua conflagração, e em consequência dela, as preocupações sociais e políticas, bem como as reformas educacionais, foram elevadas ao estatuto de projeto, capazes de forjar uma humanidade nova, uma vida melhor, de

restauração da paz pela escola e da formação de um novo espírito, mais ajustado às condições e necessidades de um novo tipo de civilização (Cf. AZEVEDO, 1944, p.382).

Uma série de reformas educacionais tiveram seu ponto de partida entre 1919 e 1920, em Viena. Em seguida, de 1920 a 1922, a Prússia e os demais Estados alemães empreenderam a reorganização de seus sistemas escolares, desenvolvendo-se sob a Constituição Liberal da República de Weimar²¹. Logo depois, com uma atividade extraordinária de estudos, pesquisas e experiências pedagógicas, em 1923, Léon Bérard levava ao debate, na Câmara de Deputados, uma nova reforma de ensino para a França. Naquele mesmo ano, Gentile traçava o plano de reconstrução educacional da Itália fascista e Lunatschsky, auxiliado por Kroupskaia, atacava igual problema na Rússia comunista, pela mais audaciosa e radical de todas as reformas que então se realizaram. Por consequência, as questões sociais, políticas e pedagógicas, romperam os círculos restritos dos debates de filósofos, homens de ciência, reformadores e políticos, e passaram a interessar a opinião pública do mundo (Cf. AZEVEDO, 1944, p. 383).

O Brasil, é claro, foi atraído para a órbita destas influências. No redemoinho do *Brasil Novo*²², o país entrou

²¹ “República de Weimar” é a denominação corrente do regime republicano estabelecido na Alemanha após a derrota na Primeira Guerra Mundial. Se constituía sob um regime semipresidencialista, dentro do qual o chefe do Executivo era um Chanceler, nomeado pelo Presidente. A República de Weimar durou até 1933 com a ascensão de Adolf Hitler à Chancelaria e a instalação da “Alemanha Nazista”. Sobre o tema ver: LIONEL, Richard. **República de Weimar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

²² A década de 1920 é reconhecida como marco na história do Brasil, pois a partir dela se alavancou o processo de modernização do país. Sobre as várias facetas do período, consultar a obra referência de LORENZO; COSTA (1997). No que diz respeito à ampliação da representatividade política e a

numa época de transformações, desencadeadas pelos progressos da exploração agrícola, da grande alta dos preços do café e dos resultados do surto industrial. A questão posta em pauta no período era: *como deveria ser o novo Brasil?* Nos fremescentes anos de 1920, era perceptível a preocupação de se debater a identidade e os rumos da nação brasileira. Todos os segmentos sociais, – políticos, militares, empresários, trabalhadores, profissionais liberais, educadores, intelectuais, artistas –, se posicionavam quanto ao que era, ou deveria ser, a identidade cultural do país.

A Semana de Arte Moderna de 1922 e os manifestos de intelectuais foram marcos daquele período. Preocupados com a reforma das instituições, diferentes intelectuais e artistas se esforçaram em apresentar propostas para a reflexão e a organização da sociedade brasileira. Na opinião dos pensadores envolvidos no processo, a Constituição de 1889 possuía uma inspiração na cultura europeia e assegurava grande poder aos Estados, em detrimento do poder central. Assim, era urgente que o país construísse seu próprio modelo de regime federal, com instituições adequadas à realidade brasileira. Foi neste ambiente de agitação, de transformações econômicas e de expansão dos centros urbanos, que teve início o movimento reformador da cultura e da educação no Brasil.

O caminho da renovação escolar se iniciou com a reforma empreendida em 1920, por Antônio de Sampaio Dória, chamado para dirigir a instrução pública em São Paulo. Quatro

constituição dos partidos de classe, PANG (1979) lembra da fundação do Partido Comunista Brasileiro, em 1922; do Partido Democrático de São Paulo, em 1927 e da eleição de dois comunistas para a Câmara Municipal do Rio e de São Paulo. Além disso, destaca as manifestações em favor das instituições, a começar pela Constituição de 1891 e, ainda, a Semana de Arte Moderna, de 1922, considerada uma revolução contra o tradicionalismo de um Brasil tão submisso à Europa. (Cf. PANG, 1979, p.162).

anos depois, em 1924, Lourenço Filho foi chamado para reorganizar o ensino primário no Ceará; Carneiro Leão no Rio de Janeiro; e Lisímaco da Costa, no Paraná. Apesar de constituírem vários focos de renovação, essas reformas não traduziam políticas orgânicas, desenhadas pelas elites governantes e, sim, as intenções dos educadores que as orientavam.

Em decorrência disso, nas reformas travadas pelos governos do Paraná e do Rio de Janeiro, os problemas administrativos não mascararam os problemas pedagógicos. Da mesma forma, as demais reformas não se firmaram face a resistência da tradição e das investidas de forças conservadoras, as quais não tardaram a reconquistar o terreno. Faltava uma política oficial de agregação dos grupos de educadores de tal sorte que, para Fernando de Azevedo (1944), a Associação Brasileira de Educação- ABE, desempenharia este papel.²³

Em 1927, em Minas Gerais, Francisco Campos e Mário Casassanta realizaram uma reforma de notável impulsão à instrução popular. Os programas do ensino primário foram renovados e o problema da formação e do aperfeiçoamento dos professores foi enfrentado. Um dos exemplos deste

²³ Heitor de Lira, funda em 1924 a Associação Brasileira de Educação- ABE. A ABE surge como uma força de aglutinação dos grupos de educadores novos e com o papel de congregar os educadores do Rio de Janeiro, pondo-os em contato uns com os outros, e convocando-os para congressos ou conferências de educação. Essa sociedade de educadores, - a primeira que se instituiu no Brasil com caráter nacional, foi, sem dúvida, um dos instrumentos mais eficazes de difusão do pensamento pedagógico europeu e norte-americano, e um dos mais importantes, senão o maior, centro de coordenação e de debates para o estudo e solução dos problemas educacionais, ventilados por todas as formas, em inquéritos, em comunicados à imprensa, em cursos de férias e nos congressos que promoveu nas capitais dos Estados. A respeito da ABE consultar: Cardoso (1997); Nagle (1976).

enfrentamento foi a criação da Escola Norma de Patos de Minas²⁴, cidade de origem da autora do presente livro, e que será oportunamente referenciada neste estudo.

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

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

Destarte, na perceptiva de seu idealizador, a reforma educacional do Rio de Janeiro atribuiu novos fins – nacionais,

²⁴ Patos de Minas é um município brasileiro do estado de Minas Gerais. Está localizado na mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, (IBGE) 2014, a estimativa da população é de 147.614 habitantes.

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

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

Bahia, 6 de julho de 1924

Meu caro Oscar.

[...] Fica você, assim, instalado no sertão. Acredito e faço votos pela sua prosperidade econômica e pessoal [...]. O governador disse-me que tinha o maior prazer em saber-o na Bahia e qualquer cousa que deseje para Guanamby manda-me dirigir a voce e a Mario. [...] ahi no sertão, você, por certo, já sentiu a absoluta necessidade de ser político. Assumir a responsabilidade de dirigir e orientar essa população sertaneja primitiva e pobre que ahi viceja, é a primeira inspiração de qualquer homem de cultura e de caráter, que pretende exercer no sertão a sua actividade. Nesse ponto a abstenção é um crime. [...] Assim eu conto com você para dar afinal aos nossos municípios, o sadio e fácil ambiente de ordem de paz e de justiça [...]. Façamos, pois, algum bem e mostremos afinal como é fácil educar o sertanejo e moralizar o sertão [...] Superiores de facto, sejamos também superiores de direito, pelo espírito, pelo despreendimento, pela coragem de sermos. Anísio. [sic]. (TEIXEIRA, 1924).

Com relação à correspondência acima, Lielva Azevedo Aguiar (2011, p.121) observa que tanto Anísio quanto Oscar compreendiam a “importância da posição política na legitimação do prestígio ou da superioridade que almejavam”. (AGUIAR, 2011, p.121). Além disso, a influência desfrutada pela família foi vital para que os filhos de Deocleciano Teixeira se colocassem em posições centrais na sociedade baiana, alargando os domínios de seu pai. Porém, sob outro ângulo, entendemos que a correspondência enviada à Oscar também revela o reconhecimento que Anísio Teixeira possuía de seu papel frente às exigências de seu tempo. Nesta mesma perspectiva, em correspondência enviada no ano anterior, ao outro irmão, Nelson, Anísio reconhece textualmente o papel social que tinham por missão exercer:

Caetité, 18 de maio de 1923.

Nelson.

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

Entretanto, a inquietação diante do desconhecido exige também do pesquisador o envolvimento com o plural. Certamente, Anísio Teixeira provava o gosto do poder em permanente desejo de firmar-se como homem público, entre acertos e equívocos. Nos primeiros atos à frente da Inspetoria Geral, suas ações foram sustentadas pelo fervor oligárquico e o reparo das investidas “seabristas”. Hostilizando alguns coroneis e atendendo a outros, acertou acordos que garantiam, em

Caetité e municípios limítrofes, a indicação de autoridades locais (Cf. NUNES, 2000a). Em 1926, compareceu na reinauguração da Escola Normal de Caetité, instituição para as meninas de famílias abastadas da região. Esta Escola ia ao encontro do projeto modernizador defendido pela elite de Caetité, como Centro Cultural do Alto Sertão da Bahia (Cf. AGUIAR, 2011). Segundo Lima (1978), sua presença reiterada em inaugurações fez espalhar notícias de que se transfigurara em “[...] amigo das representações, tirado a pernóstico, desejando ser servido à francesa e outras coisas agradáveis” (LIMA, 1978, *passim*).

No cargo que assume, ao mesmo tempo em que conduzia o jogo político Anísio procurou dar um cunho mais intelectual às atividades da Inspetoria Geral de Educação²⁵. Segundo Abreu (1960), inspirou-se nas concepções intelectualistas e seletivas apreendidas nas escolas jesuítas, mas também no iluminismo pedagógico de influência paterna. Na Inspetoria, procurou ouvir as sugestões do intelectual Afrânio Peixoto e, ainda, de Antônio Carneiro Leão, Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal. Aos diálogos, acresceu o estudo do *Métodos Americanos de Educação*, do belga Omer Buyse (1927), passado às suas mãos pelo governador Góes Calmon. Ainda que o governador acreditasse que a educação na Bahia não mostrasse a mesma urgência dos grandes centros industriais, não precisando priorizar a alfabetização da população, compreendia que se a boa educação para todos era inatingível,

²⁵ O serviço dessa Inspetoria era subordinado à Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública com atividades essencialmente burocráticas. No governo de Góes Calmon (1924-1928) e de Vital Soares (1928-1932), os respectivos Secretários de Estado com os quais Anísio serviu eram homens públicos de visão conservadoras da cultura baiana. Apenas com dificuldade e desconforto, se alinharam com os aspectos revisionistas das propostas de Anísio Teixeira. (Cf. ABREU, 1960).

em seu governo iria, pelo menos, oferecer boas escolas para alguns. Apesar disso, ao ingressar na Inspetoria Geral de Ensino, Anísio defrontou-se com a cultura instituída no setor escolar e, por consequência, com a falta de seriedade administrativa e técnica que nela grassavam. Somavam-se a estes aspectos, a tradição de subvenção das escolas particulares, o que se tornou um de seus grandes desafios²⁶.

Também a realidade concreta apontava para a falta de escolas primárias públicas, de professores e um rudimentar processo de alfabetização. Na análise que fez, Anísio observou que a máquina estatal se encontrava degradada pelos doze anos de domínio seabrista. Assim, descrente da possibilidade de regeneração do Estado, dedicou-se às tarefas de reforma administrativa da Educação baiana. Em uma das cartas escritas ao seu pai, revelou acreditar que a função pública deveria ser buscada, somente, pelos que veem nessa função o compromisso de servir ao país, e não uma forma de subsistência (TEIXEIRA, 1926).

No Ano Santo celebrado em 1925, Anísio seguiu para a Europa, em companhia do Arcebispo Primaz da Bahia. Naquele continente, de junho a setembro observou as reformas educacionais empreendidas na França e na Bélgica. Quando retornou ao Brasil, trouxe conhecimento e material para a reforma da educação na Bahia. Apesar da estreita amizade que cultivou com o francês Félix Michel Poncet, partidário da Ação Francesa, defensora da incompatibilidade entre o nacionalismo e o regime republicano, Anísio saíria em defesa das concepções de educação da Igreja Católica. Por este motivo, manteve contatos com padres e leigos, dedicados a expandir e

²⁶ Esta prática divergia do artigo 148 da Constituição do Estado da Bahia de 02 de julho de 1891, que estabelecia a gratuidade e a universalização do ensino primário.

renovar o catolicismo, bem como ideólogos franceses defensores do controle da Igreja sobre a família e a educação.

No entanto, posteriormente em contato com as escolas, Anísio percebeu que as atividades realizadas pelos professores estavam afastadas do meio e da comunidade. Predominava ali uma mentalidade formal, revelada por ele mais tarde, e de forma mais amadurecida, como *uma educação que seleciona alguns indivíduos para uma vida mais privilegiada*. O homem que tomava contato com a vanguarda conservadora do catolicismo europeu, se empenhava, agora, na reformulação da escola pública da Bahia (Cf. NUNES, 2000a)

Nesta tarefa, sua primeira ação foi analisar a situação da educação pública do Estado. Em seguida, reuniu uma grande comissão na qual participaram políticos, autoridades do ensino estadual e municipal, diretores de colégios públicos e particulares e membros do Conselho Superior de Ensino, para se incumbirem da reforma.

Para Geribello (1977), causa estranheza o fato de Anísio não incluir mulheres na comissão. Professoras experientes e com tirocínio no magistério, não foram chamadas a contribuir com a renovação da educação baiana. Observe-se, porém, que, tendo em vista sua experiência de vida em núcleo familiar, a sua pouca experiência com a área da educação e o que observou em seu contato com as escolas, o dado não nos parece estranho.

A Reforma viria a ser aprovada pela Lei n. 1846 de 14 agosto de 1925. De acordo com Abreu (1960), a Reforma da Instrução Pública do Estado²⁷ ganhou formato de crença

²⁷ Para Abreu, (1960) a Lei n° 1846, de 14 de agosto de 1925, e o Decreto n° 4312, de 30 de dezembro de 1925, a primeira reformando a Instrução Pública do Estado da Bahia e o segundo aprovando o Regulamento do Ensino Primário e Normal, marcam positivamente a passagem de Anísio Teixeira de tal modo que, salvo legislação sobre aspectos parciais e fragmentários,

absoluta na lei, no poder do Estado e no espírito regulamentador prolixo e diretivo, em 268 artigos tomados como modeladores da realidade. Outro documento referente às diretrizes para a educação, foi o Regulamento do Ensino Primário e Normal, de 30 de dezembro de 1925, complementar à Lei nº 1846. Ainda de acordo com Abreu (1960), este documento apresentou o mesmo estilo de laboração da Lei, pois em seus oitocentos e vinte artigos, não permitiu flexibilidade na aplicação de normas, fator indispensável ao dinamismo educacional. A urgência de apresentar um documento que prestigiasse a causa da instrução, produziu na reforma proposta por Anísio Teixeira os mesmos erros dos grandes reformadores do período. Em razão disso, enfrentou obstáculos a transpor seu cumprimento.

A leitura de Omer Buyse e o contato com as escolas, não lhe privaram de uma preparação apressada da gestão do ensino. Também não foram suficientes para fundamentar uma proposta de modelo escolar, na qual as classes populares pudessem se assegurar de um ensino que não as excluía. A proposta, ao contrário disso, projetou uma escola para legitimar posições sociais já definidas. Ademais, na realidade concreta da prática, os professores questionavam exigências da legislação, inclusive ignorando os programas oficiais. Da mesma forma, a burocracia dificultava a compra de materiais, os inspetores reclamavam das longas viagens e da pressão por atender demandas de amigos e parentes.

Nesta experiência, porém, Anísio Teixeira percebeu que o maior obstáculo no cumprimento da legislação vinha dos professores. Para enfrentar a oposição dos docentes, usou a

constituíram a lei educacional básica da Bahia por *vinte e dois anos*, até que o próprio Anísio a viesse reestruturar, no governo Otávio Mangabeira em 1947.

força da palavra em jornais, encontros e audiências, nos quais a práxis inacciana lhe dava certo suporte. À medida que se afirmava no cargo, ia forçando a sua autoridade.

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

[...] obrigava os estabelecimentos industriais do Estado a manterem uma escola primária elementar para os filhos dos operários e cursos noturnos para a alfabetização dos operários; [...] o recenseamento escolar; [...] a obrigatoriedade de bibliotecas e de museus escolares; [...] a defesa da autonomia didática; (a criação na Capital, de uma Escola Normal Superior; [...] a criação de Conselhos Municipais de Educação; [...] a obrigatoriedade do Estado despendar, no mínimo, a sexta parte de sua renda bruta tributária, para a instrução pública. E, a criação de quinhentas novas escolas primárias elementares. (ABREU, 1960, p.7).

A respeito dos Conselhos Municipais de Educação, Abreu (1960) recorda que a eles estava destinada a tarefa de estimular o desenvolvimento do ensino primário, fiscalizar o serviço escolar do município e propor medidas convenientes à melhor adaptação do ensino às condições locais. Por outro lado, o autor observa que a previsão legal desses Conselhos mostra como era firme e antiga, no pensamento de Anísio Teixeira, a ideia de não fazer do aparelho escolar uma instituição puramente proconsular, imposta pelo Estado aos municípios,

sem participação destes nesse serviço (Cf. ABREU, 1960, p.4).

Em abril de 1927, Góes Calmon solicitou ao Legislativo a permissão para que Anísio Teixeira estudasse e observasse os métodos americanos de ensino e instituições similares às que, por lei, deveriam ser fundadas na Bahia. Em ato contínuo, de agosto a dezembro de 1927, ele seguiria em viagem de estudos. Para Nunes (2000a), a sensibilidade aflorada pelo contato com outra cultura e pela longa estadia fora do Brasil, mobilizaram Anísio a escrever seu diário de viagem.

Em Nova York, ele fez os cursos que escolheu. No *Teachers College*, – instituição educacional que abriga a pós-graduação em Educação, da Universidade de Columbia–, frequentou aulas matutinas com especialistas da área de formação de professores, da saúde e de relações internacionais. Estudava à tarde em bibliotecas, aprofundando as leituras indicadas, incluindo os estudos e pesquisas produzidos nos Estados Unidos. Concomitante aos estudos, acompanhava pelas cartas, as ações executadas pela Diretoria de Instrução Pública e os problemas que continuavam.

Suas observações e o conhecimento apreendido, foram registrados num relatório, publicado em 1928, com o título *Aspectos americanos da educação* (TEIXEIRA, 1928). O relatório apresentado ao governo do Estado da Bahia é, na avaliação de Geribello (1977), o primeiro estudo sistematizado da teoria pragmática de Dewey, publicado no Brasil. Na primeira parte, seu texto apresenta uma reflexão de cunho filosófico sobre o sentido da educação e sua relação com a democracia. Já na segunda parte, Anísio Teixeira dedica-se a revelar sua preocupação com a orientação filosófica, social e a concepção quantitativa na gestão pública dos serviços escolares; suas impressões causadas pela organização docente e as experiências

escolares das áreas rurais americanas. Destas experiências escolares, Nunes (2000a) destaca a atenção especial atribuída, pelo próprio Anísio, ao *Instituto Hampton*, uma escola secundária e colegial para alunos negros. Ali, os estudantes adquiriam conhecimentos gerais e iniciação profissional, trabalhavam, custeavam seu sustento e tornavam-se cidadãos.²⁸

Contudo, conforme ressalta Geribello (1977), mesmo adiantado para a sua época, o documento restringiu-se a uma pequena elite baiana que, nem por isso, apreendeu com perspicácia os sabores que poderia desfrutar com a sua aplicação nos sistemas escolares. O documento seria fortemente recriminado. Sob o pseudônimo de *Devedor*, um de seus críticos publicou um texto no qual atacou a pedagogia norte americana, acusando-a de ignorância do passado, das tradições do indivíduo e do povo²⁹ (Cf. NUNES, 2000a).

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

Além dos estudos intensivos que me impôs o cargo, fui à Europa e à América em viagem de observação e, depois, voltei à América para um curso regular na Columbia University. Neste terceiro ciclo, revivi um embate da adolescência, entre as duas filosofias que

²⁸ A autora salienta, ainda, que nessa escola chama a atenção de Anísio o *self government*. Mediante um conselho, formado por estudantes, os discentes desenvolviam hábitos de direção e governo de si mesmos. O conselho possuía a função de deliberar sobre o cotidiano escolar. Este modelo de autogestão foi implantado por curto período nas escolas técnicas secundárias do Distrito Federal. (Cf. NUNES, 2000, p. 119).

²⁹ O documento está disponível no CPDOC, órgão da Fundação Getúlio Vargas, com a seguinte referência: SEM ASSINATURA. Crítica ao livro “Aspectos americanos da Educação” de Anísio Teixeira: Arquivo Anísio Teixeira, série produção intelectual AT S. Ass. Pi 28/36.00.00, CPDOC/FGV.

lutavam em meu espírito [...] Por volta de 1927, senti haver superado essas mortais contradições, reconciliando-me com a filosofia que primeiro me influenciara, a do espírito naturalista e científico de que me tentara afastar o ultramontanismo católico dos jesuítas. (TAVARES, 1952).

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

A bordo do "Alcântara",

nov. 18, 1927

Papai

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

A reconciliação com a filosofia e com o espírito científico, se completariam ao empreender sua segunda viagem de estudos aos Estados Unidos. Entre junho de 1928 e junho de 1929, fez um curso de pós graduação no *Teachers College*³⁰ e obteve título de *Master of Arts*. Nos Estados Unidos, conheceu

³⁰ Nesse período áureo do Teachers College, além de John Dewey, considerado a mais alta expressão do grupo de pedagogos, Kilpatrick, Monroe, Thonrdike, Kandel, Counts tiveram grande influência nos países europeus e no Brasil. (GERIBELLO, 1977, p. 25).

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

No período em que passou nos Estados Unidos, o país vivenciava sua autoafirmação pós primeira guerra, consolidando seu regime político e econômico. Entretanto, foram os recursos educacionais que mais tiveram a atenção de Anísio Teixeira. Ao mesmo tempo, os métodos educacionais e a própria cultura norte americana não lhe revelavam respostas ao sentido de vida dos estadunidenses. Ao tomar conhecimento de suas inquietações, os conselheiros do *Teachers College* orientaram seus estudos para os fundamentos da filosofia da educação e da administração.

Como matriz para compreender o sentido de sua vida, da vida dos americanos e buscando encontrar respostas pragmáticas para as questões profissionais que enfrentava, Anísio escolheu os fundamentos da filosofia de *John Dewey*. Dentre suas leituras da obra do filósofo³¹, encontra-se *Impressions of Soviet Rússia* (1929), o registro de suas impressões de visita à União Soviética. Posteriormente, na obra *Freedom and culture* (1939)³², Dewey revela seu encantamento pela relativa liberdade dos jovens, seu respeito pelo povo russo e as críticas ao imperialismo britânico e norte americano.

Tanto Geribello (1977) quanto Nunes (2000a), compreendem que Anísio Teixeira não se tornou educador com a experiência na direção da Inspetoria de Educação na Bahia.

³¹ Lista de Livros (Anotações de Anísio no Teachers College), Arquivo Anísio Teixeira, serie Temáticos, AT 27.01.06 t, documento nº 36, CPDOC/FGV

³² Traduzido como Liberdade e Cultura. Editora Revista Branca.1953.

Esta foi apenas o início de um processo. Ao longo de sua trajetória política, ele descobriu seu papel pedagógico, tomando o próprio destino nas mãos, superando o conflito travado entre o destino definido pelo pai e aquele, definido pelo Padre Cabral. Anísio, que buscava bases científicas para a sua fé, partiu crente e voltou preparado para as reflexões intelectuais, ainda que sua fé não tenha perecido. “A liberdade de pensamento acarretou a liberdade de opinar, de crer. Permitiu-lhe revolver vários aspectos contraditórios de si mesmo. Dialético, sem ser marxista!”. (NUNES, 2001, p.7).

Do ponto de vista prático, a aplicação das concepções de educação, que sintetizou no processo mesmo de vida e de reflexão intelectual, redundaram em relevantes realizações educacionais. Retomando dados expressos no relatório *O ensino no Estado da Bahia 1924 – 1928*, apresentado por Anísio Teixeira ao Governador do Estado³³, Abreu (1960) destaca:

[...] entre 1924 e 1927 o número de matrículas e frequência aumentaram de 15% para 20,54% da população escolar; [...] o aumento geral da despesa estadual com a educação foi de 109%; [...] a administração educacional apresentou um planejamento, com objetivos e domínio de fatores indispensáveis, relativos ao censo e financiamento escolares, com uma proposta de revisão crítica da reorganização do serviço de pesquisa pedagógica; [...] o crescimento no número de unidades

³³ Numa perspectiva mais ampla, o estudo de Luz (2009) discute papel do ensino primário no período de 1924 a 1928, mostrando como a educação foi vista pelos governadores em suas mensagens e de que maneira as crises econômicas e transformações sociais e políticas, que antecederam o governo de Góes Calmon (1924-1928), se refletiram na prática e nos embates políticos dos docentes. Ademais, faz uma análise do espírito inovador de Calmon, ao dar prioridade ao ensino primário e chamar Anísio Teixeira para a Diretoria Geral da Instrução.

escolares e de professores; o trágico e absurdo número de promoções na escola na casa dos 9% se elevava a 27% [sic]. (ABREU, 1960, p.8).

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

O ano de 1927 também foi marcado por eleições. Na Bahia, Vital Henrique Batista Soares renunciou ao cargo de Deputado Federal para disputar o governo do Estado, sendo eleito para o quadriênio 1928-1932. À frente do governo, procurou dar continuidade ao programa administrativo de Góis Calmon. Porém, na sua curta, mas dinâmica administração, enfrentou os efeitos da crise econômica de 1929.

O retorno do período de estudos nos Estados Unidos, inquietou Anísio. Ainda em solo americano, tomara conhecimento dos aborrecimentos que iria enfrentar, pois o novo governo propunha alterações em seu plano. O corte de verbas, por exemplo, era um fato. Quando retornou ao Brasil, voltou cético em relação à sua permanência na administração pública, já vislumbrando outras opções profissionais.

Mantido no cargo de Diretor Geral da Instrução Pública, encaminhou à Vital Soares um documento, intitulado *Plano de Sugestões para a reorganização progressiva do Sistema Educacional Baiano*, no qual apresentava uma

observação diagnóstica da educação no Estado e propostas de reformas:

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

No ano de 1929, Vital Soares estava muito mais preocupado com a campanha presidencial e o alistamento eleitoral, do que com o sentido que o Diretor Geral da Instrução Pública atribuía à educação. Assim, recusou o Plano de Sugestões apresentado por Anísio. O descompasso entre o ritmo revisionista de Anísio Teixeira e a cultura conservadora dos chefes de Estado da Bahia, conduziu ao seu pedido de exoneração.

À saída da administração pública, sucedeu-se a docência de Filosofia da Educação, na Escola Normal de Salvador. Em meio a contrariedades de esperar pelo progresso da Bahia, a vida de professor prosseguia. A conselho do amigo Monteiro

Lobato, Anísio tinha o olhar para São Paulo. Ponderava com a hipótese de que naquela cidade algumas instituições educacionais promoveriam reformas embasadas em teorias mais avançadas.

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

Além disso, devido à morte do pai, Deocleciano Teixeira, em 1930, que se manteve solidário com a República deposta, Anísio se transferiu de Salvador para Caetité. Desta forma, não teve afinidade com aquela Revolução e, passados os primeiros tempos, ele que tinha o olhar para São Paulo, chegou ao Rio de Janeiro: “[...] encerrou-se, com a revolução de 30, este ciclo de minhas atividades públicas. Voltei ao Rio, sem trabalho nem emprego. Durou pouco, entretanto, o período de *chômage*. Serviu, apenas, para marcar a separação entre um ciclo e outro”. (*Apud* TAVARES, 1952, p.199).

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

três unidades de ensino superior: as Faculdades de Direito, Medicina e Engenharia ou, no lugar de uma delas, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras; e a reforma do ensino secundário³⁴. Seria, pois, através de Francisco Campos que Anísio Teixeira voltaria ao campo das reformas educacionais, agora na capital da República.

No dia 15 de outubro de 1931, pela recomendação de Themístocles Cavalcanti, seu ex-colega de turma e amigo de Campos, Anísio assumiu o cargo de Diretor Geral da Instrução da Prefeitura do Rio de Janeiro. Tem início, aqui, seu quarto ciclo de vida.³⁵

Fui logo chamado para servir à educação no campo federal, primeiro, e depois no Distrito Federal. A Revolução produziu o necessário clima de renovação. Procurei, durante perto de cinco anos, elevar a educação à categoria de maior problema político brasileiro, dar-lhe base técnica e científica, fazê-la encarnar os ideais

³⁴ A nomeação de Francisco Campos ocorre como forma “reconhecimento” por parte do governo federal à participação de Minas Gerais no movimento de 1930. Resultou, ainda, da pressão de setores conservadores da Igreja Católica. À Francisco Campos era atribuído o mérito da reforma que no ensino primário e normal em 1920, pioneira no país. (Cf. CPDOC/FGV. Criação do ministério da educação. In: **Anos de incerteza**. Disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br/criaçãoministérioeducação/htm> Acesso em 28 jul. 2016.

³⁵ Além dos acontecimentos que pontuaram sua vida na administração pública, destacamos que no ano de 1932 Anísio Teixeira publicou *Educação progressiva*, pela Companhia Editora Nacional, São Paulo; assumiu a cátedra de Filosofia da Educação no Instituto de Educação do Rio de Janeiro e, mais tarde, na Escola de Educação da UDF, na qual permaneceu até o momento de sua saída da Diretoria da Instrução Pública; em 7 de maio daquele ano casou-se com Dona Emília Telles Ferreira. Já em 1934, publicou *Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos e Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação*, pela Editora Guanabara, Rio de Janeiro.

da república e da democracia, distribuí-la por todos na sua fase elementar e aos mais capazes nos níveis secundários e superiores e inspirar-lhe o propósito de ser adequada, prática e eficiente, em vez de acadêmica, verbal e abstrata. Esta luta encerrou-se em 1936 com a onda reacionária que, então, submergiu o país. (TEIXEIRA, apud TAVARES, 1952, p.199).

Ancorado pelo conhecimento dos estudos no exterior e a liberdade de iniciativa, Anísio desenvolveu o sistema escolar com o objetivo de torná-lo o mais completo possível. Pinho (1960) destaca que foram quatro anos de intenso trabalho: a reforma que tem início na Escola Primária vai até a criação da Universidade do Distrito Federal³⁶; a Diretoria de Instrução foi transformada em Secretaria de Educação e Cultura; escolas e grupos escolares foram instaladas em todos os bairros; o Instituto de Educação foi reformado; a Biblioteca Central de Educação foi organizada; publicaram-se manuais para a escola elementar. Inclusive, pesquisas educacionais foram cogitadas naqueles longínquos anos de 1930 (Cf. PINHO, 1960). Além daqueles aspectos, o mesmo autor observa que Anísio:

[...] enriqueceu o programa escolar e a especialização dos professores primários [...]; [...] elevou o ensino técnico e profissional ao nível do ensino secundário, articulando-o com o ensino secundário, o que permitia a sua equivalência cultural e a transferência de alunos de um curso para outro; [...] reorganizou o ensino normal com o objetivo de erguer a nível superior a formação profissional; [...] criou a Universidade do Distrito Federal (1935), constituída por cinco escolas; [...]

³⁶ Ainda de acordo com Pinho (1960, p.176), “a Universidade do Distrito Federal foi o coroamento de uma obra. Afrânio Peixoto colaborou no recrutamento de professores estrangeiros, Gilberto Freyre cedeu à resistência em aceitar cargos, seduzido pelo plano da nova Universidade. Buscam-se valores em todos os ramos do conhecimento. Nenhum sectarismo, nenhum partidarismo”.

remodelou o aparelhamento técnico dos serviços de administração do ensino, adequando-o às funções técnicas e de pesquisa científica e às funções administrativas. (PINHO, 1960, p.402).

De outra parte, Anísio Teixeira aparece atuando entre aqueles que se ligavam ao escolanovismo brasileiro³⁷. Dentre os protagonistas desta corrente, destacam-se Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. Estes, dentre outros autores, redigiram o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, que veio a lume em 1932. O documento consolidava a visão de uma elite intelectual, inspirada pelos ideais político-filosóficos da igualdade entre os homens. Consoante a este princípio, entendia que o caminho efetivo para se combater as desigualdades sociais do Brasil, se dava através de um sistema estatal e único de ensino público.

Naquele momento histórico, os defensores da Escola Nova estavam em pleno embate com os educadores católicos. Ligada ao embate envolvendo o ensino confessional, a ideia da educação como um setor de planejamento das políticas públicas, toma forma no Manifesto. Resulta, como parte deste conflito, a disposição para um posicionamento nas discussões sobre a educação pública que cercavam a Constituinte, entre 1933 e 1934, e na Constituição Federal de 1934.³⁸

³⁷ Sobre a Escola Nova ver: Carvalho (2015).

³⁸ Os estudos de Baía Horta (1982) esclarecem que na V Conferência Nacional de Educação, que teve lugar em dezembro de 1932, além da publicação do *Manifesto dos Pioneiros*, foram aprovados mais dois documentos: o anteprojeto de um capítulo da constituição federal versando sobre a “Educação Nacional”, e o esboço de um Plano Nacional de Educação. Baía Horta recorda, ainda, as afirmações de Fernando de Azevedo de que o objetivo daquela Conferência era a apreciação de uma política escolar e de um plano de educação nacional para o anteprojeto da constituição. Observe-se que as posições

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

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

Anísio Teixeira enfrentou severas críticas à sua atuação, à frente da Secretaria de Educação, principalmente nos anos de 1934 e 1935. Ao defender a ação educacional do Estado e a essência da democracia pela igualdade de oportunidades, assegurados pela educação pública, Anísio se colocou em conflito aberto com a Igreja Católica (Cf. ROCHA, 2014). O projeto de educação pública exigia ordenações institucionais com a Igreja que, por sua vez, concentrava a maior parte dos investimentos educacionais no país. Em meio a ataques do Arcebispo do Rio de Janeiro, D. Jaime de Barros Câmara, de Alceu Amoroso Lima e de Everaldo Backeuser, representantes católicos no campo educacional, a obra de Anísio e a de outros homens que se identificaram com os interesses populares, foi sustada.

políticas dos renovadores foram incorporadas no texto constitucional de 1934. Cf. Baia Horta (1982, p. 21).

No ano de 1935, o Brasil foi varrido pelo reacionarismo. Todas as forças de reação foram captadas e decretado o estado de guerra. Este culminaria com o golpe de Estado de 1937. Nesta voragem, para preservar o prefeito Pedro Ernesto, Anísio Teixeira pede demissão do cargo ocupado e exila-se em Caetité, numa das fazendas de sua família. A despeito do isolamento, o ano de 1936 iniciaria mais um ciclo de sua vida:

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

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

Não obstante, o fim da Segunda Guerra Mundial oportunizou a retomada das ações como intelectual. As Nações Unidas se estruturavam para a paz. Em decorrência disso, nasceu, em Londres, a UNESCO – *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization* –, organismo internacional fundado por Julian Huxley. O próprio Huxley convidaria diretamente Anísio Teixeira, então “exportador de minérios na

Bahia”, para o cargo de Conselheiro de Educação Superior da UNESCO. Desta forma, o ano de 1946 o encontraria fora do Brasil, vivendo entre Londres e Paris:

Foi com este espírito, que procuramos trabalhar nesse ano divisor de águas que foi 1946, quando parecia possível a existência de um mundo só, em que a UNESCO seria o supremo Ministério da Inteligência e Cultura, com o perfeito entendimento entre os povos e, fecundando a terra, o livre comércio em todo o mundo, de informações e conhecimentos destinados a promover as realizações tão sonhadas da paz e da variedade na unidade. Depressa vimos, porém, que mais uma vez, a vontade dos povos não se realizaria. A guerra fria que se iniciava, logo progrediu e a UNESCO, no fim do primeiro ano de trabalho, recolhia as asas que tentara estender, aprisionada em um "orçamento" menor do que o que iria gastar nesse mesmo ano, em pesquisas atômicas, a pequenina Suíça. (TEIXEIRA, apud TAVARES, 1952, p.199).

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

Resolvi deixar a UNESCO e voltar à vida privada. De Paris fui a Nova Iorque, voei ao Amapá, para examinar as possibilidades do manganês recém descoberto quase nas fronteiras do Brasil. Estava, porém,

marcado que o ciclo que se iniciara em 1945 era de vida pública. Entre um grande projeto industrial e o convite do Sr. Otávio Mangabeira para Secretário de Educação da Bahia, que me chegou, em conferência pelo telégrafo, fiquei com o último. (TEIXEIRA apud TAVARES, 1952, p.199).

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

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

É também deste período na Secretaria de Educação, uma das mais conhecidas realizações de Anísio Teixeira, com

vistas à educação popular no país: a Escola Parque³⁹. A concepção do “Centro Educacional Carneiro Ribeiro” é aqui tratada pelo seu idealizador:

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

O que foram esses quase quatro anos de gestão para Anísio? Na análise que fez para Odorico Tavares (1952) “não fez tudo, nem muito”. Mas avaliou que fez com prazer e com alegria. Que trabalhou em um governo notável “pelo palpável

³⁹Análise de seu modelo de práxis pedagógica pode ser encontrada na pesquisa de: Almeida (1988). Outra análise da proposta educacional da Escola Parque ver: Eboli (1969).

e pelo concreto”. Mais ainda: pelo trabalho invisível em prol da “justiça, da liberdade e da confiança”: “Todos os Deuses invisíveis da 'Cidade', como os chama Ferrero, desceram sobre a Bahia e, por quatro anos, fomos um dos pontos civilizados e felizes do globo”. Confessou a Tavares que, ao final da gestão, estava cansado. Porém feliz.

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

O novo ciclo de vida é marcado pela permanência de Anísio Teixeira no âmbito do Ministério da Educação e Cultura (MEC), entre 1951 e 1964⁴⁰. Por treze anos esteve à frente de importantes instituições ligadas ao MEC, acumulou cargos e incumbências que o colocaram num papel de destaque face às políticas públicas educacionais do Brasil, a saber: secretário geral da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES, 1951); diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP, 1952); diretor do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE, 1955).

Aquelas instituições foram responsáveis pela gestão de cerca de 80% do orçamento do Ministério da Educação e

⁴⁰ Vale mencionar que do período de 1951 a 1964 tivemos, respectivamente, como Ministros da Educação e Cultura: Governo de Getúlio Vargas: Pedro Calmon, Ernesto Simões Filho, Antônio Balbino, Edgar Santos; Governo Café Filho: Edgar Santos, Cândido Mota Filho; Governo Nereu Ramos: Abgar Renault; Governo Juscelino Kubitschek: Clovis Salgado da Gama, Pedro Calmon, Pedro Paulo Penido, Clóvis salgado da Gama; Governo Jânio Quadros: Brígido Fernandes Tinoco; Governo João Goulart: Antônio Ferreira de Oliveira Brito, Roberto Lira, Darcy Ribeiro, Teotônio de Barros, Paulo de Tarso Santos.

Cultura à época (Gouvêa, 2011)⁴¹. Em 1962, Anísio Teixeira foi escolhido como membro do Conselho Federal de Educação, com um mandato de seis anos, tendo intensa participação na elaboração e aplicação do I PNE, o que será discutido mais adiante. No ano de 1963, já sob o governo de João Goulart, Anísio foi eleito Reitor da Universidade de Brasília, a universidade que havia ajudado a criar.

No entanto, o mandato de Anísio foi curto. Nada ou pouco pode realizar. Como explícito defensor de um modelo de nação independente e soberana, foi alvo da repressão que se instalou no Brasil com o Golpe militar de 1964, aliado com os setores conservadores do país. No dia 9 de abril de 1964, o reitor da UnB, Anísio Teixeira, o vice-reitor, Almir de Castro, professores e funcionários foram surpreendidos por uma operação insólita: tropas do Exército e da Polícia Militar tomaram de assalto o *campus*.

A Ditadura Militar intervinha na Universidade. Afastado da Reitoria da UnB, Anísio viaja para os Estados Unidos, onde trabalharia como professor convidado das Universidades de Columbia e da Califórnia. Ao retornar ao Brasil, em 1966, tornou-se consultor da Fundação Getúlio Vargas, onde permaneceria até a morte, em 1971. Naquele fatídico ano de 1971, Anísio se candidatou a uma vaga na Academia Brasileira de Letras. Antes de concluir o projeto de se tornar um “imortal”, se encerraria seu sétimo e último ciclo de vida, sob o AI5 e a truculência do governo do General Médici.

⁴¹ Apontando para a necessidade de compreender os fatores que contribuem para a permanência de Anísio por um longo período, na esfera federal, o estudo de Gouveia (2011) revela que sua atuação política, a articulação político partidária e a batalha pela educação como uma política de um Estado democrático, marca sua “alma” política. Frente à nossa análise bibliográfica e documental, acrescentamos que marca também sua alma sertaneja e as suas redes de sociabilidade e de política, herdadas de Deocleciano.

Em 11 de março, Anísio Teixeira saiu da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro. Tinha por intenção visitar o acadêmico e amigo Aurélio Buarque de Holanda, na praia do Flamengo. Depois do encontro, desaparece. Dois dias depois, em 13 de março, é encontrado morto no fosso do elevador⁴². Contava com 70 anos de vida. Pensador e prático, dono de uma alma sertaneja e cosmopolita, homem de fé e de ciência, disse de si mesmo, da sua relação com o mundo e dos homens, em carta para o amigo Fernando de Azevedo, em 18 de janeiro de 1971:

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

Dois meses depois, Anísio deixaria a vida. Em conformidade com a fé que sempre o guiou, seguiu o preceito de São Paulo Apóstolo: combateu o bom combate. Foi como um

⁴² Sobre a morte de Anísio Teixeira consultar: ROCHA, João Augusto de Lima. **Breve história da vida e morte de Anísio Teixeira**: desmontada a farsa da queda no fosso do elevador. Salvador: EDUFBA, 2019.

combatente incansável pela educação democrática, direito de todos e não privilégio de alguns que Anísio Teixeira se tornaria um imortal.

Segunda Parte

Confluências Internas do I Plano Nacional de Educação

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

Hugo Lovisoló

Na segunda parte deste estudo, nos dispomos à análise da conjuntura de elementos que influenciaram Anísio Teixeira na formulação das propostas do I Plano Nacional de Educação (1963-1970), abortado pelos militares em 1964. Diante desta tarefa, nossa opção foi considerar a dimensão interdisciplinar que caracteriza o contexto de influência do pensamento daquele pensador. Conforme alertam Azevedo e Aguiar (2001), a investigação para apreender a dinâmica do real, só pode ser compreendida quando relacionada ao contexto social mais amplo com o qual se articula.

De outro lado, para Ball, o teórico que se propõe a formular uma abordagem teórica para análise de política públicas

educacionais, não pode descuidar de três categorias. As primeiras, reflexão e problematização, surgem da necessidade de uma teorização sobre o papel do Estado e das relações entre Estado e educação. O autor afirma que qualquer teoria decente de política educacional deve analisar o funcionamento e o papel do Estado. No entanto, uma teoria decente de política educacional “[...] não deveria limitar-se à perspectiva do controle estatal” (BALL, 1998, p. 10). Isso está relacionado à tentativa de articulação entre macro e micro na pesquisa de políticas educacionais.

A articulação entre macro e micro contextos de investigação de uma política pública, é a terceira categoria a merecer atenção: o local ou a pesquisa de campo devem ser tomados como ponto de partida para a compreensão de questões mais amplas. Para elucidar o exposto, nossa pesquisa documental e bibliográfica revela que participam do contexto de influência da formulação do I PNE as agências multilaterais que promovem o que Anísio Teixeira chamou de “transplantação” para o nosso meio das tradições e instituições europeias, entre as quais as tradições e instituições escolares (Cf. TEIXEIRA, 1956).

Dentre as agências que atuaram na transnacionalização das políticas no período estudado, encontram-se o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), Organização da Nações Unidas, (UNESCO), a Comissão Econômica para a América Latina, (CEPAL), a Organização Internacional do Trabalho, (OIT) e a Organização dos Estados Americanos, (OEA). Também, organizações não-governamentais como a Associação Brasileira de Educação (ABE), entidades com diversos interesses públicos, privados, religiosos e classistas. Enfim, grupos de interesse que disputam não somente a

direção para as políticas educacionais, mas, e talvez principalmente, a constituição de relações políticas, sociais, econômicas e culturais, a partir da formação de certos discursos.

Diante do postulado, nesta segunda parte a abordagem do Ciclo de Políticas nos permite destacar a natureza complexa e controversa da política educacional. Permite, além disso, articular os processos macro e micro na análise das políticas educacionais e, ainda, identificar processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local.

Na série de elementos que compõe o contexto de influência do I Plano Nacional de Educação (1963 -1970), consideramos pertinente destacar as formulações de John Dewey, aspectos dos debates em torno da função social da escola pública e do papel do Estado na Educação; por fim, destacaremos os conflitos com a Igreja católica quanto à escola pública.

Das questões filosóficas ao embate político

As formulações de John Dewey

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

A herança do pensamento educacional de John Dewey tem origem num movimento estadunidense, de princípios do século XIX, que lutava pela escola pública baseada na ideia de “escola comum” elaborada pelo educador abolicionista Horace Mann (1796-1859).

Mann foi considerado um dos maiores reformadores político-pedagógicos da época moderna. Dentro de sua proposta, a “escola comum” deveria oferecer uma educação universal, não confessional e gratuita. Mais que o ensino e o desenvolvimento de fins sectários, sua finalidade deveria ser a eficiência social, a virtude cívica e o caráter. Horace Mann foi, de fato, o líder mais respeitado dessa evolução escolar. Como tal, foi fundador da primeira Escola Normal de Professores dos Estados Unidos, editor do famoso *Common School Journal* e introdutor dos métodos e das ideias pestalozzianas naquele país.⁴¹

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

⁴¹ Informações disponíveis em: www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002500.pdf Acesso em 02 out. 2016.

indispensável para a produção de cidadãos aptos a lidar com a nova realidade emergente.

Apoiando-se em Engels, Claudemir Galiani (2014) observa que o exame das formulações de Dewey não deve se descuidar das múltiplas relações construídas no seu processo histórico⁴². Sem este cuidado, corre-se o risco de tal compreensão se limitar aos fundamentos de um projeto pessoal, posto que “[...] as transformações sociais e todas as revoluções políticas não devem ser procuradas nas cabeças dos homens nem na ideia de que eles façam parte da verdade eterna, mas nas transformações operadas no modo de produção e de troca” (ENGELS, 1978, apud GALIANI, 2014, p. 54). O pesquisador também reconhece que, embora Marx, Engels e Dewey se opo-nham à desigualdade social, a ruptura proposta por estes autores se difere nos métodos. A opção de Dewey foi trilhar os caminhos da mudança social via educação, deslocando as ações e hábitos de cunho individualista à aquelas voltadas para o bem comum e como garantia de um processo pacífico. Marx e Engels (1998), por outro lado, defendiam a ação revolucionária do proletariado, transformando, assim, todas as instituições burguesas.

No ambiente social analisado pelos pensadores acima citados, as relações de produção e reprodução do capital determinam as relações de classe e a organização da vida social em um formato complexo, proporcionando um entrelaçamento

⁴² Galiani (2014) se ocupou em analisar os fundamentos em que Dewey propõe a mediação entre a educação escolar e a sociedade, em contínuo processo de mudança. Em seguida, observa como aquela mediação está restrita ao processo educativo em seus aspectos metodológicos, ou discute outra concepção de homem, de sociedade e de educação. Além disso, o autor procura revelar se tais concepções são suficientes para minimizar as contradições burguesas. A pesquisa se encerra com a investigação de como a obra de Dewey vem sendo estudada e interpretada no Brasil.

entre os aspectos políticos e culturais. Por outro lado, Marcus Viana da Cunha (2001) salienta que o tema da transformação das coisas aparece em Dewey fortemente associado à ciência, à filosofia e à verdade.

Para Dewey (1979), a filosofia e as atividades científicas devem impulsionar um projeto de sociedade, e este só é possível com a renúncia de verdades inalteráveis e com a prática de investigações socialmente comprometidas. Neste viés, o filósofo recorre ao tema do *movimento* para caracterizar o universo aberto às práticas científicas, à nova atitude filosófica, à ordem social e à educação. A sociedade desejada por Dewey é a democrática, na qual subsiste um modo de vida cooperativo em que as definições advêm de acordos obtidos mediante a livre e aberta participação de todos.

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

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

Na obra *Reconstrução em Filosofia*, Dewey (1959) declara sua compreensão da filosofia como uma atividade

social e cultural, com a tarefa de pensar os problemas da experiência presente. Sob seu ponto de vista, após a primeira grande guerra, a sociedade americana se encontrava em grandes transformações: urbanização, industrialização, centralização econômica, imigrações e, atrelados a estes, inúmeros problemas sociais.

Neste contexto histórico, o pensamento filosófico, enveredado pelos caminhos da metafísica, apresentava pouca credibilidade para contribuir na reflexão e resolução das transformações. Assim, *a reconstrução dos fundamentos filosóficos* era necessária, cumprindo reaproximar a filosofia da sua finalidade primeira, que é a de pensar os problemas da vida. Como argumenta Cunha (2001, p. 17), o projeto de reconstrução da filosofia de John Dewey faz referência a noções de movimento, transformação e mudança, sejam estas na sociedade, no indivíduo ou na escola.

A noção de mudança ocupa, assim, posição central no pensamento do filósofo, o que influenciaria a mentalidade de educadores como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e de outros, que compreenderam seu modo de pensar e o explicitaram no Manifesto dos Pioneiros⁴³.

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

⁴³ Dentre as várias obras dedicadas à análises do Manifesto dos Pioneiros da Educação, consultar as reflexões sobre o documento oitenta anos depois de seu lançamento na coletânea organizada por Cury e Cunha (2015).

tradições, abrindo expectativas de valores, sentido, interpretação e compreensão da realidade.

Em *Experiência e Educação*, Dewey (1971) defende que a educação numa sociedade democrática deveria ser uma ferramenta que integrasse o indivíduo (1971, p. 18). Para chegar à esta conclusão, o filósofo argumenta que antes de mais, experiência não é consciência e, sim, *história*. Envolve, portanto, relações entre a Filosofia, dimensão conceitual, e a História, concebida como o estudo da atividade dos sujeitos sociais na produção do real. Sendo *constitutiva* da própria explicação do real, a História não pode ser tratada como uma “ilustração” ou “pano de fundo” para situar o conhecimento da realidade (DEWEY, 1971, p.18). Por consequência, cabe à Filosofia a função de análise e reconstrução crítica da experiência. Entendida desta forma, *a experiência educativa* é um ato de constante reconstrução ao oportunizar a troca de informações e ao incorporar valores individuais, sociais e de práticas democráticas.

Politicamente, também seria tarefa filosófica denunciar as falácias metafísicas, consoladoras e ilusórias da permanência estável de bens, valores e posses pertencentes a uma camada restrita de privilegiados. Ao reconhecer as desigualdades sociais desencadeadas pela organização política e econômica da sociedade norte americana, Dewey argumentava que a escola, mediada pelo Estado, deveria contribuir para diminuí-las e, assim, proporcionar estruturas que assegurassem condições de igualdade (Dewey, 1970, p. 58). Na mesma direção, entendia a escola como reflexo da vida em sociedade e das experiências vividas nos planos social, econômico, político e religioso, propondo que aquela instituição estivesse voltada para as oscilações e as mudanças que ocorriam na sociedade.

Nesta perspectiva, John Dewey apontava para a transformação da sociedade através da educação, pois entendia que o objetivo desta era contribuir para revogar os privilégios e as injustas privações, e não para ratificá-los, formando indivíduos diferentes e contribuindo para a mudança social.

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

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

Em outro viés, Marcus Vinicius da Cunha (2001) assegura que John Dewey escreveu e publicou suas obras considerando as perspectivas abertas pela Revolução Russa⁴⁴. Além

⁴⁴ De acordo com a definição apresentada pelo CPDOC - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, órgão da Fundação Getúlio Vargas, “[...] a Revolução Russa (1917) foi um dos mais importantes acontecimentos do século XX. A insurreição popular liderada pelo partido

disso, dentre as influências que marcaram seu pensamento há que se destacar a política do *New Deal*, nos anos de 1930, nascida como estratégia de reorganização da vida econômica dos Estados Unidos. Esta política ofereceu financiamento às empresas e programas sociais de combate à miséria e ao desemprego. Foi neste ambiente que Dewey posicionou-se a favor de uma nova ordem social, de uma sociedade democrática e de uma escola sintonizada com o movimento incessante do mundo.

Como pensador, Dewey foi um homem de seu tempo. Consequentemente, suas formulações não são construções de um visionário supra histórico. Elas correspondem às necessidades impostas pelas formas de organização da produção capitalista, na sua fase de desenvolvimento mecânico e tecnológico. Sob esta perspectiva, Anísio Teixeira (1978) assevera que “[...] pouco importa que, historicamente, a tese de Dewey não esteja sempre com todo apoio. O seu ponto de vista não é, por isso, menos interessante para nos esclarecer certos caracteres reais encontrados na filosofia ocidental” (TEIXEIRA, 1978, p.138).

Ampliando essa discussão, Galiani (2014) recorda que nos princípios do século XX, as formulações deweyanas ao serem transpostas para o Brasil, sobretudo através de Anísio Teixeira, foram adaptadas e convertidas em instrumentos de defesa de um processo de escolarização universal, laico e

de Lenin e Trotski inaugurou uma longa série de movimentos socialistas que transformaram a fisionomia de grande parte do mundo. Para as principais potências ocidentais, a nova ordem socialista representava uma séria ameaça aos princípios básicos da sociedade liberal capitalista. Para os líderes operários, ela significou a possibilidade de uma sociedade fundada em novas bases, em que o trabalho predominaria sobre o capital.” (Disponível em: http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/glossario/revolucao_russa Acesso em 11 set. 2016).

público, já que a maioria da população brasileira não era escolarizada (Cf. GALIANI, 2014, p. 191). Dentre os interlocutores da obra de Anísio Teixeira, Nunes (2000b) e Rocha (2015) concordam que sua fidelidade ao filósofo norte americano não o aprisiona. Conforme registrou em suas anotações de viagem, sua estadia nos Estados Unidos ia ao encontro da sua “[...] sede de estudo e de conhecimento. A possibilidade de se coordenar melhor, o desejo de sempre progredir em tudo, esse amor à luta tão americano, a infatigabilidade do querer - tudo me poderá dar essa viagem” (TEIXEIRA, 1927).

Sem dúvida, o liberalismo de Dewey lhe permitiu construir uma síntese para combater a improvisação e o autodidatismo como administrador público, e operacionalizar uma política educacional. Mas, por outro lado, contrastou com ele em diversos aspectos. Ao contrário de Dewey, que acreditava no pleno êxito das reformas educativas, Anísio denunciou as forças das tradições culturais que as impediam. Da mesma forma, criou medidas de aferição de inteligência e de escolaridade, algo que Dewey também não se ocupou. No que diz respeito ao embate partidário e à polêmica entre escola confessional e escola pública, ausentes em Dewey, Anísio redigiu um programa partidário⁴⁵ e não se esquivou da polêmica entre as

⁴⁵ Manuscrito de um programa de partido político. Arquivo Anísio Teixeira, série Produção Intelectual, AT[Teixeira, A] pi 37/46.00.00, CPDOC/FGV. A respeito do envolvimento de Anísio com a criação do novo partido, abrangendo a posição de Nunes (2001), Mendonça (1997) acrescenta que, “Há fortes indícios de que Anísio, juntamente com seu amigo e colaborador Hermes Lima, teria se envolvido com a organização de um partido, possivelmente uma dissensão do Partido Automista, que iria, entre outras coisas, respaldar a candidatura de Pedro Ernesto à Presidência da República após a promulgação da Constituição de 1934. Esta versão foi confirmada em recente entrevista concedida pelo professor Darcy Ribeiro. O documento em questão, que consta no Arquivo de Anísio do CPDOC como de autoria duvidosa, pode, a nosso ver, ser considerado como de sua autoria, com uma certa margem de segurança, não só porque se trata da própria letra do

escolas. Igualmente, assumiu a crítica tanto da escola tradicional quanto da escola nova, ancorado pelo pragmatismo temperado pela formação religiosa e a experiência política.

Embora o encontro com Dewey tenha oportunizado à Anísio Teixeira a autonomia intelectual para avaliar a realidade brasileira, e atualizá-la com o mundo moderno, Nunes (2000a) reconhece que o pensamento de Dewey constituiu um foco cognoscitivo para Anísio, por meio do qual ele construiu uma síntese própria. A chave para essa construção foi, justamente, a categoria de *reconstrução*. Por meio dela, Anísio reintegrou o velho pensamento da escolástica; e, a culpa por seu abandono, ao novo pensamento, capaz de distinguir, selecionar, e priorizar elementos fundamentais do momento histórico vivido⁴⁶ (Cf. NUNES, 2000^a, p. 158-160).

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

educador (além de estar redigido em papel timbrado do Departamento de Educação do DF), mas pela semelhança de idéias com outro texto manuscrito da mesma época que também utilizamos na nossa pesquisa[sic]”. (MENDONÇA, 1977, p.170).

⁴⁶ Reflexões sobre a influência do pragmatismo e do liberalismo de Dewey no pensamento e na atuação política de Anísio Teixeira podem ser encontradas em Souza (2005) e no recente trabalho de Santos (2016).

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

De fato, como nos recorda Lovisolo (1989), com a formação jesuíta, Anísio não podia estar alheio à confiança ou desconfianças na natureza humana, nas formulações sobre o social e, especialmente, sobre a educação. Por este motivo, compreendia que a educação deveria ser uma experiência cultural acessível a todos, dado à índole fundamental da democracia (Cf. LIMA, 1960, p.136).

A característica marcante da filosofia deweyana é o reconhecimento de que os valores fundamentais de concepção de homem, de sociedade, de educação, não são dados *a priori*, mas buscados no mundo em permanente mudança. Em decorrência disso, os princípios educativos não podem ser estabelecidos de maneira definitiva, fixa e categórica, uma vez que a realidade é algo em permanente transformação.

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

movimento” era essencial para Anísio Teixeira, como o foi para Dewey. Na medida em que se alargam os problemas comuns, mais vivamente é sentida a falta de uma filosofia que ofereça um programa de ação e de conduta, ou seja, uma interpretação harmoniosa da vida e das suas perplexidades. Desta feita, conforme observa o próprio Anísio,

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

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

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

Se educação é o processo pelo qual se forma a essência humana para com a natureza e os homens, a filosofia torna-se a teoria geral da educação. Desta forma, a existência humana é uma experiência aberta. Por este motivo, a Filosofia da Educação converte-se no estudo dos problemas que se referem à

formação dos melhores hábitos mentais e morais, em relação às dificuldades na vida social contemporânea. De forma diferente, a direção do processo educativo se tornaria impossível, uma vez que não se pode desconsiderar a mobilidade, a transformação e o eterno *vir a ser* da natureza evolucionar do mundo em que convivemos.

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

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

Importa advertir que foi sob a Lei datada de 15 de outubro de 1827 e promulgada por Pedro I, que a criação de escolas de primeiras letras tornou-se obrigatória em todas as localidades “mais populosas” do Brasil. Posteriormente, com a Abolição da Escravatura, em 1888, e com a República em 1889, o país entrou num período de mudanças sociais que a escola precisava acompanhar. Com a constituição da República, a educação escolar no Brasil tornou-se administrativamente controlada por “sistemas educacionais”.

A administração educacional obedecia à divisão e à limitação de poderes estabelecidos na Carta Constitucional. O órgão federal de administração educacional, criado pelo governo provisório da República, era o Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos. O primeiro titular do novo ministério foi Benjamin Constant (AZEVEDO, 1944, 614-615).

Conforme histórico publicado no portal do Ministério da Educação, o MEC, tal como o conhecemos hoje, tem início com a Revolução de 1930, quando foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, no governo Vargas. Ao mesmo tempo, articula-se, de forma visceral, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932.⁴⁷

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

⁴⁷ Em 1932, um grupo de intelectuais, preocupados em elaborar um programa de política educacional amplo e integrado, lançou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros conceituados educadores, como Anísio Teixeira. O manifesto propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e definisse a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Nessa época, a igreja dividia com o Estado a área da educação. Em 1934, com a nova Constituição Federal, a educação passou a ser vista como um direito de todos, a ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. De 1934 a 1945, o então ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema Filho, promoveu uma gestão marcada pela reforma dos ensinos secundário e universitário. Naquela época, o Brasil já implantava as bases da educação nacional. A sigla MEC surgiu em 1953, quando a Saúde ganhou autonomia e surgiu o Ministério da Educação e Cultura. (BRASIL, 2016).

próprios interesses deveria ser bom também para cada cidadão” (SANFELICE, 2007, p.544).

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

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

Contudo, isto não se dá. O processo de urbanização e, em sua decorrência, a industrialização que deveria impulsionar a constituição de uma classe média, é absorvido pelo modelo de industrialização capitaneado pela elite latifundiária. Esta elite toma em seu poder o prestígio social e econômico, com

seus métodos de concessão e monopólio. A velha estrutura social renasce vigorosa. Assim como o latifúndio foi o modelo para a industrialização, a educação de elite é o molde para a ascensão social, sem que fosse capaz de quebrar a estrutura da sociedade. Neste cenário, a função social da escola era conservar a educação clássica e recusar a sua transformação em educação de base científica e tecnológica. Com a dualidade dos sistemas educacionais, poucas oportunidades eram oferecidas para uma ascensão social de fato, mantendo os privilégios existentes (Cf. TEIXEIRA, 1969).

No panorama aberto pela Revolução de 1930, duas tendências de reorientação dos processos educacionais se embateram: uma, que propunha o alargamento do sistema educacional existente; e outra, representada pelos pioneiros da Escola Nova. Foi, pois, sob este pano de fundo que a *V Conferência Nacional de Educação*, CONAE – promovida na cidade de Niterói, em dezembro de 1932, pela Associação Brasileira de Educação, ABE – marcou o início da história do planejamento educacional no Brasil.

Como atesta Azevedo (1944), na V CONAE, além da publicação do Manifesto dos Pioneiros, foram aprovados mais dois documentos: o anteprojeto de capítulo da Constituição de 1934, *da Educação Nacional*, e o esboço de um Plano Nacional de Educação⁴⁸. Para Fernando de Azevedo, o objetivo daquela conferência era a apreciação de uma política escolar e de um Plano de Educação Nacional para o anteprojeto da constituição.

⁴⁸ Por outro lado, Baía Horta (1982) adverte que uma leitura atenta do Manifesto de 1932 permite compreender que o plano de reconstrução educacional é um plano de organização e de administração do sistema educacional brasileiro, a partir de alguns princípios “pedagógico-administrativos” e não um plano nacional de educação com objetivos, metas e recursos claramente estabelecidos.

As posições políticas dos renovadores foram incorporadas no texto constitucional de 1934. Segundo os signatários do Manifesto, a elaboração de um plano educacional teria por finalidade a organização e a administração do sistema educacional. De acordo com a proposta dos Pioneiros, “[...] na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional” (AZEVEDO, 2010, p. 33).

Discorrendo sobre o tema, Saviani (2007) afirma que o movimento de renovação educacional foi marcado pela fundação da Associação Brasileira de Educação, a ABE, em 1924. A partir de 1927, a ABE organizou, anualmente, as Conferências Nacionais de Educação. Por ocasião da IV Conferência (20/12/1931), Getúlio Vargas, do mesmo modo que Francisco Campos, discursou e solicitou aos presentes que colaborassem na definição da política educacional do novo governo. Contudo, de acordo com Romanelli (1999), as lutas e as disputas em torno do ensino leigo e da escola pública ganharam efervescências e não se oportunizou atender o pedido do Governo. Da mesma forma, também não havia uma agenda objetiva do que pretendia a movimentação nascida da ABE. Assim, seus líderes resolveram definir seus princípios e torná-los públicos em um documento endereçado ao “Ao Povo e ao Governo”. Surge, desta forma, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*.

É sabido que o Manifesto contou com a participação de vinte e seis signatários. Entre eles, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço filho, Roquete Filho, Delgado de Carvalho, Hermes de Lima, Cecília Meireles, Paschoal Lemme e Nóbrega da Cunha. O maior número era de educadores, num total de pelo menos dezessete com dedicação total ao ensino; os

demais eram advogados, médicos, jornalistas, escritores e políticos. Segundo Florestan Fernandes, no Manifesto dos pioneiros da Educação Nova o referencial implícito foi a França.

Os Estados Unidos fascinavam alguns educadores, em especial Anísio Teixeira. Mas o “modelo” tinha de ser a França, que havia realizado a reforma do ensino mais ampla, até então, e possuía uma história mais conhecida. O lado negativo da orientação adotada consiste em que ela pressupõe um contexto histórico, cultural e institucional típico de uma nação capitalista avançada. O lado positivo transparece na qualidade, consistência e exequibilidade de alvos centrais de mudança institucional (ao caso, com referência ao sistema nacional de educação escolarizada). (FERNANDES, 1995, p.179).

Estudiosos da história da educação pública no Brasil, reunidos na publicação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (2015)⁴⁹, convergem para a ideia do vigor do Manifesto. Se, por um lado, é lamentável observar que nem tudo o que seus autores defenderam se realizou, por outro, os estudiosos consideram relevante o fato de que “[...] entre todas as bandeiras defendidas, o seu mais estrelado é o da defesa de uma escola única, pública, gratuita, obrigatória e, laica, para que todos os brasileiros, sem distinção, tenham acesso a uma educação de qualidade” (JANINE 2015, p.12). Dessarte, Cunha (2015, p.19) defende a importância de se manter viva a memória dos signatários do Manifesto dos Pioneiros por não apenas promover debates e reflexões sobre sua atualidade no contexto das políticas de educação do Brasil, mas, também, por permitir “[...] refletir a relevância histórica do Manifesto e

⁴⁹ Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 96, n. esp. – O manifesto educador: os pioneiros 80 anos depois (*online* Brasília, DF: O Instituto, 2015).

seu lugar na evolução educacional do País” (CUNHA, 2015, p.19).

Conforme apontado por Lemme (2015), o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* destaca que a educação deve ser um direito de todos, dentro do princípio democrático da igualdade de oportunidades para todos. Por isso mesmo, deve caber ao Estado, como representante de todos os cidadãos, assegurar esse direito, tornando-se assim a educação uma função essencialmente pública (LEMME, 2015, p. 172). Como consequência da luta em defesa do direito à educação, surge a necessidade de escola para todos, comum e única. Logo, além do "escola comum ou única", a gratuidade e a obrigatoriedade são entendidas com tarefas de *responsabilidade do Estado*, posto ser *ele* o grande educador.

Ao mesmo tempo, o *Manifesto* também mantinha a ideia de descentralização. Todavia, ponderava-se que a doutrina descentralizadora não impediria a organização da educação unitária, sobre a base e os princípios do Estado no cuidado com a unidade nacional. Neste cenário, para assegurar um direito democrático, a escola deveria ser gratuita e obrigatória até os 18 anos; e leiga, sem nenhuma interferência ou privilégio de qualquer religião (Cf. MACHADO, 2009, p. 110).

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

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

Em conformidade com Xavier (2002), Soares (2003, b) considera que a Escola Nova, apresentada também como “Escola Única”, é um tema que oferece referência fundamental para suas pesquisas sobre a concepção gramsciana da escola unitária. Cabe ainda mencionar que a referida pesquisadora defende que aquele movimento, tornou-se “[...] referência fundamental para analisar políticas educacionais que aprofundam uma organização dualista da escola, no Brasil e no exterior” (SOARES, 2003b, p.63).

No entanto, Soares alerta que as reflexões sobre o tema apontam uma polaridade de posições a respeito da Escola Nova e que isto se deveu, em grande parte, às sucessivas publicações do texto “não didático” de Demerval Saviani de 1985⁵⁰. Para a pesquisadora, embora Clarice Nunes (1997), Zaia Brandão e Ana Mendonça (1997, p. 187) tenham assegurado que a avaliação negativa da Escola Nova, produzida por Saviani e seus seguidores, tenha inspiração nas concepções gramscianas, esse argumento é infundado. O problema da interpretação maniqueísta do programa da Escola Nova e da atuação de seus defensores como algo reacionário, tecnicista e que deve ser rejeitado em bloco, foi tese jacobino-bonapartista⁵¹, que resultou o abandono da leitura dos nossos liberais.

⁵⁰ Cf. Saviani (1985).

⁵¹ Para definir o que chamou de modelo jacobino-bonapartista Soares discute a análise feita por Saviani (1995) da transposição, para a realidade brasileira, do modelo revolucionário francês, iniciado em 1879. Na explicação de Saviani, a partir de 1930 o “entusiasmo” (representa a luta contra o analfabetismo) é suplantado pelo “otimismo” (trouxe a preocupação com a qualidade do ensino), com o advento da escola nova, que desmobiliza as forças

Se a proposta do “entusiasmo pela educação ou otimismo pedagógico da Escola Nova” é conservadora da ordem social dominante, é também uma ruptura com um tipo de organização escolar que desconhecia exigências culturais e políticas, nascidas no movimento dos trabalhadores, para favorecer uma escola voltada aos interesses urbanos e industriais, democrática, *única*, como os próprios pioneiros disseram. É, portanto, um programa contraditório. (Cf. SOARES 2013, p. 101). Como resultado dos ideais defendidos pelos Pioneiros da Educação, o texto da Constituição de 1934 acrescentou um título não contemplado pelos textos constitucionais de 1824 e 1891, o título V, *Da família, educação e da cultura*. Neste, a educação é reconhecida como direito e recebe um capítulo específico. Este capítulo estabeleceu não só a competência da União em fixar um plano nacional de educação, mas as normas para a sua elaboração.

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

populares e se constitui em “instrumento de hegemonia da classe dominante”. Entretanto, de acordo com Soares, o movimento francês se encerra em 1852, com o golpe de Napoleão Bonaparte, não alcançando os acontecimentos posteriores à Comuna de Paris (1870), de feito mais democrático.

Constituição [1934] um verdadeiro divisor de águas para a educação nacional” (FÁVERO, 2001, p. 249).

Com efeito, o texto final da Constituição de 1934, em seus artigos 150 e 151, ainda no título V define as competências e as normas para elaboração do Plano Nacional de Educação. Ademais, o artigo 152 assentava como atribuição do Conselho Nacional de Educação, o CNE, elaborar o Plano Nacional de Educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo. Além disso, o artigo estabelecia como competência do CNE recomendar ao Governo as medidas necessárias para melhor solucionar os problemas educativos, bem como a distribuição adequada dos fundos especiais. Para cumprir com suas atribuições, em 17 de fevereiro de 1937 o Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema (1934-1945), realizou uma inquirição para obter subsídios para elaboração do PNE. Com a colaboração de Lourenço Filho, o ministro apresenta para o plenário do Conselho um questionário com 213 questões, enviado para:

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

De posse dos dados obtidos, o CNE elaborou o projeto do Plano e o encaminhou à Presidência da República, em maio de 1937. Bordignon (2011, p.6) e Cury (2015, p. 410) concordam que para o Ministro Gustavo Capanema, desde o período do inquérito, o PNE seria um “código de educação” e não apenas um “plano de diretrizes”, como consagrara a Constituição.

O artigo 1º do anteprojeto deixava claros os objetivos e o significado dado ao Plano:

O Plano Nacional de Educação, código da educação nacional, é um conjunto de princípios e normas adotados por esta lei para servirem de base à organização e funcionamento das instituições educativas, escolares e extraescolares, mantidas no território nacional pelos poderes públicos ou por particulares”. Bordignon (2011, p.6).

Por outro lado, a Associação Brasileira de Educação (ABE), em comunicado distribuído após a promulgação da Constituição de 1934, interpretou o conceito de “plano”, no sentido de diretrizes gerais da educação nacional. Assim, em maio de 1937, o Conselho Nacional de Educação enviou ao Ministro da Educação e Saúde, na medida da recomendação do questionário, o conjunto de princípios e normas conceituado como o “Plano Nacional de Educação”. Logo após, o Ministro Capanema encaminhou o texto final ao Presidente Getúlio Vargas que, em seguida, o remeteu para a Câmara dos Deputados.

Infelizmente, a suspensão dos trabalhos da Câmara, em 10 de novembro de 1937, por meio do golpe que instituiu o Estado Novo, não permitiu que o Plano fosse aprovado⁵². Schwartzman, Bomeny e Costa (1984), esclarecem que até a redemocratização política, em 1946, desaparece da legislação qualquer referência à elaboração de planos educacionais⁵³. Diante do novo contexto, o Ministro Capanema compreendeu

⁵² Sobre o Golpe de 1937 e suas implicações no I Plano Nacional de Educação, consultar: Baía Horta (1982) e Schwartzman, Bomeny e Costa (1984).

⁵³ Todavia, é possível reconhecer que a concepção de plano de educação, de influência dos signatários do Manifesto de 1932, toma corpo no texto do I Plano Nacional de Educação, em 1962, sendo colocado em prática nos anos de 1963-1964.

que um Código da Educação Nacional bastaria para estabelecer os princípios fundamentais e os valores aos quais deveriam reger toda a educação do país.

Com o objetivo de elaborar aquele Código, através do Decreto nº 6788 de 30 de janeiro de 1941, o Presidente Vargas convocou a primeira Conferência Nacional de Educação (CONAE). A Conferência foi alcunhada de primeira porque previa-se conferências anuais ou bienais, uma vez que, no mesmo ano, Getúlio Vargas assumira uma posição *neutra* face à Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Contudo, o acordo assinado entre o Brasil e os Estados Unidos muda a posição de Vargas, uma vez que o governo americano se comprometeu em financiar a construção da primeira siderurgia brasileira, em permuta para instalar bases militares no Nordeste. Este processo de negociação se encerrou em dezembro de 1941, com a entrada dos Estados Unidos na guerra. Dessarte, a declaração de guerra à Itália e à Alemanha, em 1942, e o consequente alinhamento do Brasil com os Estados Unidos, impediu que a CONAE trouxesse os efeitos previstos. Em decorrência da participação do Brasil no conflito, nem o Código Nacional de Educação nem as Conferências foram realizadas (Cf. BORDIGNON, 2011).

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

se estenderam pelos quarenta e seis anos que durou a “Guerra Fria” (1945-1991).

Com o fim do conflito mundial, em 1945, as pressões sociais no Brasil a favor da redemocratização política ganham vigor. Em resposta às pressões, Vargas retoma o calendário eleitoral, promove a anistia de presos políticos, a liberdade de organização partidária e convoca uma nova Assembleia Constituinte. Como consequência, além do nascimento de diferentes partidos políticos, o Partido Comunista do Brasil (PCB), ilegalizado em 1935, volta à legalidade.

No Brasil, e em todo o mundo, a palavra de ordem dos diversos partidos comunistas era apoiar os governos que combatessem o nazifascismo. Dentro deste processo, o *Manifesto dos Mineiros*, documento produzido em 1943 pelos setores liberais do Estado de Minas Gerais, marca o início da oposição aberta ao Estado Novo⁵⁴. Além disso, o documento elaborado pelos mineiros é absorvido pelo Primeiro Congresso de Escritores, que ocorreu em São Paulo, no ano de 1945. O objetivo dos escritores era lutar pela redemocratização da cultura, possível somente em um regime político democrático.

No mesmo ano, a ABE retoma sua pauta. Os Fóruns constituídos objetivavam discutir a melhor distribuição dos recursos educacionais; aprovar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Plano Nacional de Educação para edificar o sistema nacional de ensino. Neste sentido, a ABE realizou, em junho de 1945, o IX Congresso Brasileiro de Educação, conhecido como o “Congresso da Educação Democrática”. A finalidade era estudar e planejar a educação nacional em todos

⁵⁴ Sobre o tema, consultar o verbete correspondente na página do CPDOC da Fundação Getúlio Vargas, disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/QuedaDeVargas/ManifestoDosMineiros> Acesso em 21 jun. 2016.

os graus, segundo diretrizes e em bases democráticas (Cf. ABE, 1946, p.43).

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

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

De forma intencional, nos primeiros debates acendeu-se um duro ajuizamento do regime anterior. Daquela Constituinte participaram deputados e senadores de diferentes posicionamentos políticos e ideológicos. O Partido Social Democrático (PSD) e a União Democrática Nacional (UDN), ao ocuparem 80% das cadeiras formaram uma força predominante em torno de um projeto liberal-democrático. Como resultado, surge uma carta constitucional preocupada em delimitar a extensão das ações dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, e evitar mais uma experiência de poder discricionário do Executivo. A *Constituição dos Estados Unidos do Brasil* (1946-1967) foi aprovada no dia 18 de setembro de 1946 e a Assembleia Nacional Constituinte se transformou em Congresso ordinário (FREIRE, 2015).

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

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

Os estudos de Álvaro Senra (2007) apontam que, neste período, o campo político-pedagógico esteve dividido. De um lado, estavam aqueles que vislumbravam a presença estatal apenas suplementando o papel da iniciativa privada na educação; contrários a essa ideia estavam os que compreendiam aquela presença como introdutora de um planejamento

favorável às ações educativas inovadoras e de maior alcance social. Os primeiros habitavam a fronteira do campo reservado à Igreja Católica e aos empresários da educação, cada vez mais próximos dos congressos que reuniram seus representantes. Já os segundos, eram especialistas em educação, com experiência acumulada em defesa da educação pública acima dos interesses imediatos (Cf. SENRA, 2007, p. 175-211).

Dentre os autores que tratam dessa temática, Romanelli (1978), defende que, em seus enunciados, a quarta Constituição Republicana apresenta um espírito liberal e democrático quanto aos direitos e garantias individuais. Em se tratando da educação, Romanelli considera que os princípios liberais da Carta de 1946 são distintos da filosofia liberal da livre iniciativa, inspiradora da política econômica europeia dos séculos XVIII e XIX – o *laissez-faire e laissez passer* –; e, também, da ideologia liberal-aristocrática da elite brasileira. Para a autora, os princípios liberais estavam impregnados dos direitos e das garantias advindas das reivindicações sociais, assegurados pela intervenção do Estado (ROMANELLI, 1978, p. 171).

Com esta característica, apesar de atribuir à União a competência de elaborar planos setoriais e regionais, a Carta Constitucional atribuía também àquela esfera administrativa legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Também propôs as condições mínimas para que as diretrizes e bases fossem estipuladas, sagrando todo o direito à educação e à cultura no *Capítulo II do Título VI*. Com esta redação, o legislador corrigiu o equívoco de 1934 que dava ao Plano Nacional de Educação um caráter de “lei de diretrizes e bases”. Como consequência, desaparece do texto constitucional de 1946 a ideia de “plano”. Em seus artigos 166 e 168, respectivamente, o Capítulo da Educação manteve a organização dos sistemas de ensino, para garantir a educação como direito de todos e o

ensino primário obrigatório. Ainda, vinculou a renda resultante dos impostos à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. Para assegurar o direito à Educação, o artigo 169 estipulava à União um gasto mínimo de 10%. Aos Estados, Distrito Federal e aos Municípios, preconizava nunca menos de 20% dos impostos. Este princípio, em relação ao ensino primário, de acordo com o parágrafo único do art. 171, terá sua origem no Fundo Nacional.

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

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

Preocupado com o artigo 5º do texto constitucional — que estabelecia as competências da União, definindo que era sua competência legislar quanto às “diretrizes e bases da educação nacional” —, o então Ministro da Educação e Saúde,

Clemente Mariani (1946 -1950) convocou uma comissão de educadores, presidida por Lourenço Filho, para formular a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A Comissão foi instalada no ano de 1947, período em que Anísio Teixeira atuava como Secretário de Educação da Bahia. Em decorrência disso, Clemente Mariani – baiano e parte da rede de sociabilidades de Anísio –, optou por não incluí-lo na Comissão. No entanto, instou sua assistência em vários momentos, inclusive convidando-o a tecer comentários sobre o projeto da LDB.

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

[...] nada recebi do Brasil nestes últimos dez anos que me tocasse tanto quanto o seu convite. O meu desejo profundo era o de atendê-lo. [...] Depois de muita reflexão, resolvi-me pela negativa para evitar-lhe possíveis dissabores futuros. [...] cedo ou tarde poderia vir a tornar-se o bode expiatório de algum dos seus movimentos de pânico e fazer assim mal ao seu ministério. (TEIXEIRA, 1946).

Em 1948, foi dada entrada na Câmara Federal o Projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para apreciação e discussão. A leitura de Romanelli (1978), acerca do período, nos permite acreditar que Anísio Teixeira fora astucioso ao recusar o convite do Ministro. Conforme observa a autora, tem início um dos períodos mais abundantes de luta ideológica em torno dos problemas da educação. Uma batalha que havia se iniciado no final da década de 1920, como já tivemos a oportunidade de demonstrar. Na condição de instrumento

normativo, a Lei de Diretrizes e Bases era considerada fundamental para a definição de um sistema nacional de educação. Elaborado por três subcomissões, o projeto dispõe uma reforma geral do Ensino Primário, do Ensino Secundário e do Ensino Superior.

A tramitação do projeto da lei na Câmara dos Deputados, e depois no Senado Federal, durou treze anos, contados a partir da mensagem presidencial nº. 605 de 29 de outubro de 1948, que apresentava ao Poder Legislativo o seu anteprojeto⁵⁵. Em território dividido pelas disputas partidárias e as peculiaridades dos parlamentares, os debates foram sustentados, de um lado, pelos renovadores, que auxiliaram com suporte técnico, os ministros Clemente Mariani (1946 -1950) e Clóvis Salgado (1956-1961); e, de outro lado, pelos parlamentares influenciados pela resistência do deputado Gustavo Capanema.

De acordo com Sérgio de Sousa Montalvão (2011), a primeira ação de conflito ao projeto da lei, foi representada por um *Parecer* de Gustavo Capanema (PSD-MG), na Comissão Mista de Leis Complementares do Congresso, em julho de 1949⁵⁶. No documento, o deputado – que havia passado onze anos como titular da Educação e Saúde durante o Estado Novo –, atacou o projeto de lei, definindo a proposição da LDB como lei de “traição nacional”. As propostas de reordenação da educação pública pareciam ameaçar seu legado e levaram-no a colocar barreiras ao andamento do projeto.

Para o ex-ministro, a reforma proposta no Anteprojeto colocava em xeque a posição de destaque obtida pela educação

⁵⁵ Projeto de lei e exposição de motivos apresentada por Clemente Mariani, ministro da educação e Saúde, ao presidente Eurico Gaspar Dutra, e emendas elaboradas no Congresso Nacional ao projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fundação Getúlio Vargas/CPDOC: CMa 1 1948.06.05. Serie I legislação.

⁵⁶ Sobre o *Parecer* apresentado ver: Teixeira (1949).

durante a reforma do Estado Nacional, especialmente as leis orgânicas dos primeiros anos da década de 1940. De fato, seu intento era impedir a descentralização do sistema de educação nacional⁵⁷. Solicitado pelo Ministro da Educação e Saúde, a analisar o Parecer apresentado por Capanema, Anísio Teixeira evidencia, de cada capítulo do documento, as intenções políticas do deputado. Dentre vários outros comentários, observa:

Nem um marxista ortodoxo seria menos fulminante. Ora, [...] o Sr. Capanema está a brincar. Este Napoleão de Minas é um terrível unificador e com quem é impossível qualquer discussão, [...] em sua cabeça os termos ganham elasticidades e retrações incríveis. É uma inteligência borracha e pode-se la discutir com uma borracha? [sic] (TEIXEIRA, 1949).

A petição de Capanema não só implicou na interrupção completa da LDB até 1951, como também a sua tramitação irregular até 1957. Desta data até 1958, quando cumpriu o seu último mandato na Câmara Federal, Capanema foi diversas vezes acusado por parlamentares da União Democrática Nacional (UDN) e do Partido Libertador (PL) de impedir a reforma educacional.

Nas eleições presidenciais de 1950, o presidente Eurico Dutra apoiou o candidato do Partido Social Democrático (PSD) à sua sucessão, o mineiro Cristiano Machado. Os eleitos nesse pleito, porém, foram Getúlio Vargas, para presidente e João Café Filho, para vice-presidente. Em janeiro de 1951, Dutra transmitiu o cargo para Vargas. Possivelmente, com a intenção de amainar a surpresa causada pela predominância

⁵⁷ Observe-se que os dados apresentados por Montalvão (2011) permitem inferir que a intervenção de Capanema coincidiu com a do PSD, partido que presidiu a comissão de Educação e Cultura de 1947 a 1958. A investigação revela também a simpatia dos Udenistas pela aprovação do Projeto da LDB.

conservadora do seu ministério, Getúlio qualificou-o de "ministério da experiência". O gabinete refletia as alianças da campanha eleitoral e um esforço político de conciliação nacional. Contudo, em 1953, os crescentes problemas econômicos, o adensamento das tensões sociais e a oposição constante da UDN e da imprensa geraram uma reforma ministerial.

Na reforma ministerial de 1953, o Ministério da Educação e Saúde foi distendido em duas pastas: o Ministério da Educação e Cultura e o Ministério da Saúde. As mudanças ministeriais deixaram viva a nova estratégia do governo Vargas. O plano econômico enfatizou o combate à inflação e o plano político, conduzido pelo Ministro João Goulart, do *Trabalho, Indústria e Comércio*, buscou aproximação com a classe trabalhadora.

No entanto, no ano anterior à reforma, a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados deliberou por acender o debate do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Convidado a participar, Anísio Teixeira fez uma explanação, seguida de um debate, sobre o sentido que a nação deveria atribuir à educação⁵⁸. Tanto em sua preleção quanto no debate subsequente, Anísio demonstra o entendimento de que a questão da formação do homem brasileiro redunda em oportunidades econômicas, políticas e sociais. *Econômica*, porque delibera a igualdade de oportunidade para todos e deixa de ser privilégios de alguns. *Política*, porque capacita ao uso das franquias políticas. É, ainda, uma *Oportunidade Social* por criar a única hierarquia que não é injusta, a do mérito e do valor. Destarte, apenas o aparelhamento educacional habilitaria o brasileiro a receber novas oportunidades e novos direitos, sem ameaças ao próprio equilíbrio social.

⁵⁸ Sobre o texto consultar, TEIXEIRA (1969).

Os conflitos com a Igreja Católica

No amplo leque de confluências que levaram à formulação do I PNE, destacamos os conflitos com a Igreja Católica, em primeiro lugar, em torno da escola pública. Dentro deste movimento, julgamos por bem salientar que a Igreja se posiciona como *corpo único*, de modo que os bispos e padres que saíram em defesa da escola particular, da liberdade de ensino e contra o escolanovismo, o fizeram em conformidade com um discurso proferido pela *instituição* Igreja Católica. Assim, quando os membros do clero católico se posicionaram em seus púlpitos, não apenas reverberaram em nível local uma discussão que se dava em âmbito nacional, como, não raro, também viriam juntar o posicionamento da Igreja, quanto à educação, às *questões locais*, misturando vários conflitos.

É, por exemplo, o que ocorre em Patos de Minas⁵⁹, cidade de origem da autora deste estudo. No período em que se desenrolava o processo que levou à promulgação da Constituição de 1936 e os debates acerca da educação pública e privada, a Igreja Católica, através do Bispado de Uberaba e do clero local, envolveu-se em acirrado conflito em torno da adoção da pedagogia escolanovista e do ensino laico pela Escola Normal Oficial de Patos, inaugurada em 1934⁶⁰.

Os conflitos no terreno da educação trouxeram consigo questões de caráter religioso e político, ligadas à pertença do fundador da Escola Normal, o advogado e pastor

⁵⁹ Município mineiro, localizado na região do Alto Paranaíba. Sobre a historicidade da cidade de Patos de Minas, bem como os conflitos políticos que marcaram a sua construção social e urbana, consultar os trabalhos de Santos (2002) e Silva (2015).

⁶⁰ Sobre a Escola Normal Oficial de Patos, consultar o trabalho de Brito (1999).

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

Tanto através de correspondência interna, quanto através do Jornal “O Correio Católico”, a Igreja atacaria ferozmente a Escola Normal, no quadro das disputas que marcaram a educação, entre as décadas de 1930 e 1950. Não por acaso, em artigo de 1943, intitulado “A Escola Normal de Patos, Foco de Maçonaria e Laicismo?”, o Padre José Armênio Cruz, afirma:

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

Foge ao escopo do presente trabalho um olhar mais detido sobre os conflitos que marcaram a Escola Normal de Patos de Minas, cabendo a tarefa a novos pesquisadores. Desarte, direcionando a discussão para um contexto mais amplo, é preciso lembrar dos conflitos entre a educação e a Igreja Católica, articulando-os às especificidades em nível nacional. Dentre os pesquisadores que trataram da questão, Rosimar Serena Siqueira Esquinsani (2002) observa que, no jogo de interesses políticos que se estabeleceu no Brasil nas décadas de

1940 e 1950, a sociedade civil tomou corpo e gerou uma série de partidos políticos⁶¹. Estes partidos sustentariam as posturas ideológicas pertinentes aos setores da sociedade civil, aos quais se ligavam, como as da Igreja Católica e da Imprensa.

Albuquerque (2011) recorda que no período de 1937 a 1945, o Brasil viveu um regime autoritário civil em que manifestações políticas eram proibidas. Foi em torno da redemocratização social, que a CF de 1946 definiu a educação como direito de todos e o ensino primário obrigatório. Além disso, determinou à União a tarefa de elaborar uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Não obstante, no movimento de elaboração da referida Lei, reuniram-se na Câmara de Deputados forças distintas no conflito de interesses entre escola pública e escola particular. Aqui, mais uma vez, os signatários do manifesto se organizaram em convocar o povo e o governo para a defesa da escola pública. Com a redemocratização social, o conflito reacende os ideais da Escola Nova, fortalecidos pela presença ativa e militante de Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes de um lado; e os defensores da rede privada de ensino, que tinha no então deputado Carlos Lacerda seu porta-voz. Contudo, no primeiro semestre de 1958, diante da oposição de parte do clero brasileiro em relação à direção de Anísio Teixeira no CBPE/INEP⁶², foi lançado o *Memorial dos*

⁶¹ Notadamente o PSD (Partido Social Democrático), de base agrária e oligárquica; o PTB (Partido Trabalhista Brasileiro) fundado por Vargas para controlar o proletariado urbano e que agregaria boa parte das esquerdas; e a UDN (União Democrática Nacional) também de base agrária e intenções colaboracionistas com o capital internacional.

⁶² Com intuito de recuperar a contribuição do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Mendonça (1997) ressalta que a experiência do CBPE constituiu-se em mais um desdobramento de uma meta que Anísio vinha perseguindo desde os anos 1930, de fundar em bases científicas a reconstrução educacional no Brasil em três níveis da atividade educativa: 1- na

Bispos do Rio Grande do Sul, com divulgação de caráter nacional.

Seguindo essa direção, o ano de 1958 foi marcado por dois acontecimentos fundamentais no processo de tramitação do Projeto da LDBEN. No princípio daquele ano, o Projeto inicial recebeu um substitutivo do deputado Carlos Lacerda (UDN-DF), apoiando as teses do III Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino (1948), sustentando os interesses dos donos e gestores de escolas privadas⁶³. O segundo acontecimento diz respeito ao Memorial dos Bispos Católicos do Rio Grande do Sul, solicitando do Presidente Juscelino Kubitschek o afastamento de Anísio Teixeira do cargo que ocupava no Ministério da Educação e Cultura. Além disso, o padre deputado Fonseca e Silva, ataca Anísio em discurso e, ao confundir a filosofia de John Dewey com a filosofia marxista, intenta convencer a opinião pública das perigosas teorias comunistas dos que defendiam a Escola Nova e a escola pública (ESQUINSAN 1999). Este episódio gerou o protesto dos Pioneiros remanescentes e outros educadores, que se organizaram e lançaram o chamado *Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados*, solidarizando-se com Anísio Teixeira e evitando que fosse demitido.

organização e gestão dos serviços escolares; 2- na formação dos professores e 3- introduzir o espírito científico, experimentalista, de investigação, de pesquisa, no interior dos serviços escolares. Os três níveis de intervenção podem ser identificados nas políticas e no planejamento educacional, sempre de forma regionalizada e a mesma estrutura deveria se refletir nos centros de pesquisa vinculados ao INEP, centros regionais, relativamente autônomos, no aperfeiçoamento do magistério, em geral e, enfim, o nível da escola, expresso não só na preocupação com a formação do pessoal, como também com ampla divulgação dos resultados dos estudos e pesquisas desenvolvidos pelo Centro, resultando, inclusive, na elaboração de fontes e de textos, material didático. (Cf. MENDONÇA, 1997, p. 30-31)

⁶³ Sobre o assunto consultar Senra (2007).

Em 1959, o deputado Carlos Lacerda propõe outro substitutivo ao projeto da LDBEN, no qual se restringia a presença do Estado na educação, conferindo à iniciativa particular o desafio de promover a educação democrática pelo aumento do número de vagas. Em se tratando dos conflitos, para se definir o papel do Estado e a função social da escola no Projeto da LDBEN, Tatyana de Amaral Maia (2010) argumenta que os interesses dos defensores da escola pública e da iniciativa privada extrapolaram os limites da disputa política e passaram ao nível da sociedade civil. Assim, os bispos receberam o apoio do deputado federal Carlos Lacerda que, por sua vez, passou a promover um insistente ataque à Anísio Teixeira e sua equipe. Neste quadro, a imprensa tornou-se, para os dois lados, uma arena de disputa e estratégia de mobilização da opinião pública.

O debate referente à elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional agitava o Congresso Nacional, acirrando as disputas entre liberais e conservadores; privatistas e publicistas; defensores do ensino laico e do religioso. Da mesma forma, o tema do planejamento educacional foi um dos focos de divergências e conflitos de interesses. A primeira LDBEN veio a ser aprovada em 1961. Este documento estabeleceu que os recursos destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino seriam distribuídos em Fundos para cada setor. Ademais, atribuiu ao Conselho Federal de Educação, o CFE, a competência de elaborar o plano de aplicação de cada fundo (Cf. BORDIGNON, 2011).

Para Anísio Teixeira e aqueles que lutaram ao seu lado, foi uma batalha em favor da escola pública que, se não vencida integralmente, pelo menos salvaguardou-a com o texto aprovado da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional, nº 4024 de 20 de dezembro de 1961. Desta forma, concordamos com Fazenda (1985) ao afirmar que:

Embora houvesse na época uma concordância, tanto no setor político econômico, quanto no educacional de que o *desenvolvimento* depende da *educação* como fator social construtivo, as formas de atuação política da Igreja e de intelectuais políticos como Carlos Lacerda e Santhiago Dantas foram suficientemente fortes para impedir que a criasse o sistema de que necessitávamos. Isto basicamente ocorreu por uma divergência na compreensão do que seria *desenvolvimento*. [...], na cabeça dos educadores Anísio Teixeira e alguns professores da época, desenvolvimento confundia-se ou tinha como pressuposto básico a democracia, ou seja, um Estado democrático nunca deixa de atender culturalmente a todos para privilegiar somente alguns. Isso porque para eles um Estado que privilegia poucos compromete seu próprio *desenvolvimento econômico*. Esta era, pois, uma concepção *humanista* de desenvolvimento. [...] Na cabeça do governo, o que estava em jogo era a sobrevivência do sistema, ou seja, nossa herança cultural e política [...] dos laços que nos ligavam à velha ordem social aristocrática de velho sistema pré-capitalista – abrir a educação a todos, realizar a tarefa de conscientização das massas, seria pôr em risco a própria sobrevivência do sistema. (FAZENDA, 1985, p.46-47, grifos da autora).

Terceira Parte

A educação como instrumento de desenvolvimento e estratégia anticomunista: confluências externas

Conforme argumenta Baia Horta (1982), o planejamento educacional é uma forma específica de intervenção do Estado em educação. O autor observa que essa intervenção, historicamente condicionada, se relaciona com outra, que tem como finalidade levar o sistema educacional a cumprir o que lhe é atribuído pelo mesmo Estado: *a legislação*.

A forma de Estado Intervencionista pode ser identificada por três características principais. São elas: a acentuada intervenção na economia, o fortalecimento da tecnocracia e o reconhecimento dos “direitos sociais” para todos os “indivíduos-cidadãos”, às vezes em detrimento dos seus direitos civis e políticos (Cf. BAIA HORTA, 1982, p. 207). Isto significa, para o mesmo autor, que o planejamento, enquanto forma de intervenção do Estado, deve ser visto como um processo mais amplo, que também incorpora o elemento social.

Considerando a natureza complexa da política educacional, o seu planejamento implica assumir um compromisso em defesa de princípios para eliminar desigualdades sociais históricas. Sobre esta 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 do qual se inserem as relações de disputa entre lideranças pelo protagonismo na definição da agenda educacional.

Isto posto, observamos que após o longo período de debate, finalmente foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024, em 20 dezembro de 1961. Em seu texto, prevaleceu a orientação que defendia a liberdade de ensino e o direito da família em escolher o tipo de educação que desejava para seus filhos. Por consequência, o conceito de plano de educação, na Lei, ficou reduzido a instrumento de distribuição de recursos para os diferentes níveis de ensino. Sobre a questão, Romanelli (1978), p. 180) atentou para uma peculiaridade ao lembrar que, “[...] se uma lei tem força nova para criar condições formais de mudança ou de atraso, não a tem, todavia, para impedir que, apesar dele, se mude a realidade” (ROMANELLI, 1978, p. 180).

Em relação à LDB aprovada, em artigo de 1962, publicado originalmente do jornal “Diário de Pernambuco” em 13 de abril daquele ano, Anísio Teixeira defende a posição de “Meia vitória, mas vitória” (TEIXEIRA, 1962, p.222-223). É preciso lembrar que no período em tela, Anísio vive seu sétimo ciclo de vida. Este foi marcado por sua permanência no âmbito do Ministério da Educação e Cultura, à frente de importantes instituições ligadas ao MEC. Também assumiu

cargos e incumbências como secretário geral da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 1951); diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP, 1952); diretor do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE, 1955).

Anísio reconhece o processo de mudanças, o despertar das consciências individuais para novas oportunidades e o progresso material capaz de atendê-las. No entanto, adverte que a legislação sobre a educação deverá ter as características de uma legislação sobre a agricultura, a indústria, a saúde. Desta forma, torna-se uma legislação capaz de fixar as condições de seu estímulo, indicando processos recomendáveis, porém sem defini-los: “[...] A educação, como o cultivo da terra, as técnicas da indústria, os meios de cuidar da saúde não são assuntos de leis, mas de experiência e da ciência” (Teixeira, 1999, p.99).

Paulo G. Fagundes Visentini (1999) ao analisar as fases da política externa do Brasil, recorda que a formação social e nacional brasileira tem sua origem na expansão europeia, através da colonização portuguesa. Durante quase quatro séculos, a inclusão internacional processou-se por intermédio das potências europeias (mercantilismo português e liberalismo inglês). Na passagem do século XIX para o XX, porém, a linha da diplomacia política e econômica do Brasil voltou-se para os Estados Unidos.

Desde o início dos anos de 1960, na esteira do desenvolvimento industrial, a política exterior brasileira buscou novos espaços, através da mundialização e da multilateralização. Em decorrência da "globalização", no final do século XX, o país passou a valorizar o espaço regional latino-americano, através do Mercosul. Contudo, não renunciou completamente à cooperação anteriormente atingida. A política exterior,

prossegue o autor, envolve aparências dentro do conjunto das relações internacionais. Ela enfoca a orientação governamental de determinado Estado, a propósito de determinados Estados, regiões, situações e estruturas, em conjunturas específicas. A interação, conflitiva ou cooperativa, das políticas externas deve ser considerada como parte de um sistema mundial, constituindo, então, em seu conjunto, a política internacional (Cf. VISENTINI, 1999, p. 134).

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

No final da década de 1950, a vinculação da educação com a economia ganhou destaque internacional. O tema entraria na pauta das reuniões interamericanas dos ministros da educação, realizadas em Punta del Leste, em 1961; e em Santiago do Chile, em 1962. Estas conferências foram patrocinadas pela Organização da Nações Unidas, a UNESCO, pela Comissão Econômica para a América Latina, a CEPAL⁶⁴ e, ainda, pela Organização Internacional do Trabalho, OIT, e a Organização dos Estados Americanos, a OEA. Destes fóruns surgiram as metas decenais para a educação na América Latina e a recomendação para que a educação fosse integrada aos programas de planejamento econômico e social, tendo em vista o desenvolvimento dos países da região. Enfim, a palavra de ordem que encimou os fóruns foi *economia* e, articulada a

⁶⁴ A esse respeito, Fazenda (1989) enfatiza que secretaria da CEPAL recomendou uma perspectiva para a educação, que tivesse em vista o homem como veículo do desenvolvimento econômico, antes do desenvolvimento do homem enquanto pessoa. Além disso, a educação deveria ter um papel decisivo na formação da mão de obra profissional e técnica.

esta, o entendimento do aluno como produtor, consumidor e portador de mão de obra qualificada para determinada indústria (FAZENDA, 1985, p.53).

Considerando o contexto histórico, o estudo de Gentilini (1999) observa que a crise econômica mais prolongada pela qual passou o conjunto de países latino-americanos, tem origem no esgotamento do modelo econômico dos anos de 1950 a 1970. Junto a isso, se observou o protagonismo do Estado no desenvolvimento econômico e social latino-americano, fortalecendo-se o Estado Interventor. Os Estados latino-americanos aceitaram as recomendações internacionais para reformas e ajustes estruturais, dentre estes a área social, à qual ligava-se a educação. Assiste-se a um período de reformas educativas, que buscaram adequar os sistemas educacionais às exigências produtivas e tecnológicas.

O aumento de investimentos planejados em educação escolar foi justificado pelo discurso da democratização de oportunidades, promoção da igualdade e diminuição da injustiça social. Consequente a isso, adotou-se a teoria do capital humano, vinculando-se a economia à educação⁶⁵. Pela primeira vez, a Educação recebeu destaque na agenda do Plano Nacional de Desenvolvimento do Brasil, sendo a 30ª meta do

⁶⁵ De acordo com o verbete elaborado por Lalo Watanabe, no portal do HISTEDBR, a teoria neoclássica atribui ao que denomina como “capital humano” parte importante da responsabilidade pela produtividade, definindo-o como “o conjunto de capacidades, conhecimentos, competências e atributos de personalidade que favorecem a realização de trabalho de modo a produzir valor econômico. São os atributos adquiridos por um trabalhador por meio da educação, perícia e experiência”. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teor%C3%ADa_do_capital_humano.htm#_ftn1 Acesso em 08 jul. 2015.

que viria a ser conhecido como o *Programa de Metas* do governo de Juscelino Kubitschek.

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

Bordignon (2011) recorda que, dentro do Programa de Metas, o objetivo da educação era produzir competências técnicas para a mão de obra. Dito de outra forma, a educação objetivava agregar valor aos recursos humanos, objetivando o desenvolvimento das indústrias de base. Adicionalmente, tomam fôlego e são legitimados, os discursos presidenciais em favor da educação como plataforma para o desenvolvimento. Esta visão, segundo Horta (1982), foi responsável pela introdução da ideia de um Plano Nacional de Educação na agenda dos debates sobre o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961.

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

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

Aprofundando o tratamento da questão, Caldas (1996, p. 187) afirma que a política externa do governo Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1961) pode ser dividida em dois períodos. O primeiro tem início no ano de 1956 e o segundo, no ano de 1958, quando ocorre o alinhamento automático com os EUA. No segundo período, de 1958 a 1961, o alinhamento passa por uma revisão, com o lançamento da Operação Pan-Americana (OPA)⁶⁶. A este respeito, Rita de Cássia Ribeiro Barbosa (2006), complementa afirmando que se propugnava a implementação de um programa de investimentos em capital físico, visando dinamizar os setores considerados prioritários para o *progresso da nação*. Para tanto, seria fundamental a *contribuição* do capital estrangeiro, o que resultou, na prática, no aprofundamento da internacionalização da economia (BARBOSA, 2006, p. 18).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, o cenário internacional passou por marcantes transformações. Já no término do conflito, as potências europeias encontravam-se enfraquecidas e derruídas, surgindo do pós-guerra apenas dois países em conjuntura claramente favorável: Estados Unidos e União Soviética. De fato, enquanto o futuro político da

⁶⁶ A Operação Pan-Americana – OPA, como ficou conhecida a proposta de Juscelino–, levou à formação do “Comitê dos 21”, cujos trabalhos estabeleceram a criação, com apoio americano, do Banco Interamericano de Desenvolvimento Econômico (BID). (Cf. RIBEIRO, 2006b).

Alemanha e seus aliados derrotados era incerto, o espaço de poder resultaria na dissolução da aliança norte-americana-soviética, constituída durante a Segunda Guerra. Os países, até então companheiros de guerra, tinham agora objetivos distintos.

A respeito do conflito velado que se travaria entre as duas potências Eric Hobsbawn observa que, enquanto os EUA preocupavam-se com uma possível hegemonia soviética, a URSS alarmava-se com a hegemonia de fato norte-americana no pós-guerra (HOBSBAWM, 1995, p. 228-231).

Como se sabe, o governo do presidente americano Harry S Truman (1945-1953) foi responsável por traçar as bases de toda a política externa dos Estados Unidos, durante a Guerra Fria. Foi neste momento que os EUA delinearam a estratégia principal de sua atuação em toda o período: *a contenção*. Esta estratégia tinha por principal objetivo impedir a expansão da União Soviética e da ideologia comunista. Enquanto Moscou considerava as sociedades capitalistas suas opositoras, caberia aos EUA impedir a ampliação do domínio soviético, que continuaria a ameaçar o sistema internacional com a supressão das liberdades individuais. Por outro lado, em se tratando da América Latina, mais do que a contenção ideológica do comunismo, importava para o governo Truman a manutenção da coesão e do apoio político que o bloco latino-americano oferecia à política global dos EUA, através da assinatura do Tratado Interamericano de Assistência Recíproca (TIAR), em 1947; e de um mecanismo regional de cooperação e formalização das relações jurídico-políticas entre as Repúblicas Americanas, com a criação da Organização dos Estados Americanos (OEA), em 1948 (Cf. SILVA, 1992b).

Em face do exposto, é necessário considerar que o Plano de Recuperação da Europa, o “Plano Marshall de 1948”,

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

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

Nogueira (1999, p.19) esclarece que o Ponto Quatro parecia direcionar os ajustes estruturais que passaram a ser concedidos aos países periféricos pela lógica da necessidade da abertura comercial para o exterior, como contraponto à proteção interna, empreendida pelas políticas de desenvolvimento para dentro”, a partir da aceitação de quatro pontos:

[1] implantar uma política comercial e de preços, na direção de liberalizar o comércio, como forma de reverter as distorções econômicas ocorridas no passado, tornando eficaz o setor industrial desses países “em

desenvolvimento”, e garantindo a exportação dos excedentes produtivos; [2] rever a política de investimento público, para que o Estado redirecionasse suas prioridades em “função do andamento da estrutura de preços internacionais e dos recursos disponíveis”; [3] reorientar a política orçamentária, reduzindo ao máximo o déficit fiscal do Estado e atendendo ao máximo as atividades produtivas privadas; [4] promover reformas institucionais para garantir maior eficácia ao setor público e às suas empresas. Em decorrência deste fato, no Brasil, foi composta a Comissão Mista Brasil-Estados Unidos (CMEU), que se tornou um marco na história de seu planejamento estatal. O Ponto Quatro foi cancelado após a ascensão do governo republicano de Eisenhower, em 1953. (BARBOSA, 2006, p. 154).

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

Embora parecessem surgir elementos de “coexistência pacífica”⁶⁷, no sistema internacional, a URSS alcançava a

⁶⁷ Segundo Cervo e Bueno (2002), este acordo integrava o sistema interamericano ao sistema mundial e previa mecanismos de manutenção de paz e segurança do hemisfério. Com a chegada de Nikita Krushchev, ao poder, o governo da URSS buscou desarticular o conflito com os EUA do plano puramente militar para as áreas econômicas e tecnológica. O lançamento do satélite soviético Sputnik, em 1958, demonstrou a superioridade inicial da URSS e em matéria de tecnologia espacial, foi o ápice dessa nova política. Da coexistência pacífica se gerou ainda o reconhecimento, por ambos os países, de que o conflito dificilmente poderia ser resolvido apenas via militar,

paridade estratégica, acirrando a disputa bipolar. Na outra ponta, os norte-americanos não conseguiam se livrar da nova impressão de superioridade soviética.

Uma outra transformação, que implicou na flexibilização da Guerra Fria, foi o surgimento de Estados independentes na Ásia e na África, provocando uma nova categoria de nações: o Terceiro Mundo, formado por países em desenvolvimento, colônias dos países desenvolvidos. Estes últimos, considerados os países de “Primeiro Mundo” eram seguidos, de acordo com a nova nomenclatura global, pelos países socialistas, categorizados como “Segundo Mundo” (Cf. CALDAS, 1996).

Com o fim do Plano Marshall, em 1951, a América Latina, parte do Terceiro Mundo emergente, esperava por apoio norte-americano ao desenvolvimento de seus países. Contudo, o primeiro mandato do republicano Dwight Eisenhower (1952-1956)⁶⁸ deu continuidade às premissas básicas da política de contenção e continuou priorizando a Europa e a Ásia. De um lado, os países latino-americanos – assolados por problemas econômicos crônicos que apenas se agravaram com o final da guerra –, continuavam alimentando esperanças de que os EUA assumissem algum tipo de compromisso que

tendo em vista o potencial letal, para toda a humanidade, do arsenal nuclear segurado por ambas. (CERVO; BUENO, 2002, p. 171).

⁶⁸ O 34º Presidente dos Estados Unidos. Esteve à frente do país entre 20 de janeiro de 1953 e 20 de janeiro de 1961. Eisenhower entrou na corrida presidencial como candidato republicano em 1952 e prometeu uma cruzada contra “comunismo, Coreia e corrupção”. Os dois mandatos de Eisenhower como presidente viram tempos de prosperidade econômica exceto por um período de recessão que durou entre 1958 e 1959. Embora ele tenha deixado o cargo em 1961 com índices de popularidade baixos, sua reputação póstuma aumentou, assim como também foi notada uma melhora na visão dos historiadores de sua presidência. Eisenhower é muitas vezes lembrado como um dos melhores presidentes que o país já teve.

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

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

As querelas entre EUA e América Latina, acerca do auxílio econômico, se explicitam nas Conferências Interamericanas. Na Conferência Interamericana sobre *Problemas da Guerra e da Paz* (Conferência de Chapultepec), realizada na Cidade do México, em 1945, a ação norte-americana foi de continuar com o argumento de estímulo à iniciativa privada e na eliminação das barreiras comerciais, sobretudo em termos de tarifas, que visassem a proteção das indústrias latino-

americanas nascentes. Além disso, frente à reivindicação latino-americana de criação de um organismo financeiro regional, os EUA alegavam que este papel cabia ao recém-criado Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, o BIRD (CF. SILVA, 1992b).

De outro lado, ainda conforme Silva (1992b), os representantes dos países da América Latina argumentavam no sentido de amenizar o “conteúdo antinacionalista” e “anti-estatista” que os americanos procuravam imprimir a todas as resoluções. O acordo final da Conferência de Chapultepec foi a *Carta Econômica das Américas*, cujos termos eram tão gerais que neutralizavam quaisquer compromissos ou cooperação concreta⁶⁹. O mesmo quadro se repetiria na *Conferência de Bogotá* (1948), destinada a formalizar a criação da OEA⁷⁰. Na *X Conferência Interamericana*, realizada em Caracas, no ano de 1954, a estreita associação entre interesses de segurança e interesses econômicos ainda se mantinha.

Dentre os estudiosos que tratam desta questão, Ricardo Alaggio Ribeiro (2006b), assegura que na Décima Reunião Interamericana de Caracas, o tema do desenvolvimento emergiu no debate, mas resolveu-se que o assunto seria mais detalhadamente debatido em novembro, na reunião do Conselho Interamericano Econômico e Social - CIES da Organização dos Estados Americanos, a se reunir no Hotel Quitandinha em Petrópolis, Rio de Janeiro. Ainda de acordo com Ribeiro (2006b), durante esta reunião foi criado um Comitê formado por Eduardo Frei, Carlos Restrepo, George Humphrey, Roberto Campos, Felipe Herrera e Raul Prebisch. Este último, tinha preparado um texto para o encontro onde resumia suas

⁶⁹ Sobre o tema, consultar: Hanashiro (2001).

⁷⁰ Considerações sobre a criação da Comissão Econômica da América Latina, ver: (SILVA, 1992a).

ideias, anteriormente discutidas por ele e sua equipe na CEPAL.

O relatório final do Comitê, influenciado pelos postos-chave do pensamento de Prebisch, pode ser considerado, também, um precursor do programa da Aliança para o Progresso, contendo as seguintes propostas: 1. Investimento anual de 1 bilhão de dólares, a serem disponibilizados pelo Banco Mundial, Eximbank, Interamericana Fund e pelo investimento privado direto; 2. Criação de um fundo para financiar o desenvolvimento latino-americano (era a origem do futuro BID); 3. Planificação Nacional para estabelecer prioridades e alocar investimentos; 4. Acordo para estabilizar os preços dos principais produtos de exportação do subcontinente. (RIBEIRO, 2006b).

Neste cenário, o primeiro período do governo Juscelino Kubistchek (1956-1958) não registrou alteração expressiva em matéria de política externa. A orientação básica da diplomacia brasileira continuou ligada aos pressupostos da Guerra Fria. Assim, na medida em que o país se inseria no tabuleiro internacional como parte complementar do mundo ocidental e capitalista, o alinhamento político, ideológico e militar com os EUA, esteve aberto. É importante recordar que o governo Vargas havia cedido a ilha de Fernando de Noronha para a instalação de uma base americana de rastreamento de foguetes⁷¹.

⁷¹ “O sistema político tinha de responder à crescente participação popular, enquanto as contradições da sociedade brasileira compunham um solo fértil para os conflitos sociais. Deste modo, a Vargas restou retomar o projeto de desenvolvimento industrial por substituição de importações, através do aumento da indústria de base. Nesse cenário, o setor externo da economia despontava como uma ação fundamental. A obtenção de capitais e tecnologias só poderia ser conquistada pelo incremento da cooperação econômica com a potência, naquele

No âmbito interno, Juscelino Kubitschek tentou acelerar o desenvolvimento do país por meio de um modelo de planificação econômico-social. Tratava-se do Plano de Metas, cujo lema era “crescer cinquenta anos em cinco”. Por meio de uma política econômica que viria a ser conhecida como “nacional desenvolvimentista”, JK buscou uma combinação entre Estado, empresa privada nacional e capital estrangeiro.

Através de uma postura política conciliatória, Kubitschek procurou intensificar o processo de expansão do capitalismo monopolista no interior da economia e da sociedade brasileira. Em se tratando da posição norte americana, com relação à política econômica de Kubitschek, Octávio Ianni atesta que os governantes norte-americanos logo compreenderam que a participação ativa do Estado nas decisões e realizações concernentes à economia era um mal menor se comparada com o risco de agravamento das tensões sociais e políticas, características das economias dependentes em luta pela industrialização (IANNI, 1979, p. 149).

Como mencionado, no final da década de 1950 a palavra de ordem que encimou os fóruns hemisféricos organizados pela CEPAL foi *economia*⁷². Em sua participação nos

momento hegemônico do mundo capitalista, os Estados Unidos. Entretanto, no quadro da Guerra Fria, o ambiente de negociação era muito limitado para superar a falta de apoio de Washington com a América Latina e, em particular, com o Brasil”. (Cf. LEAL, 2016).

⁷² “O economista argentino Raul Prebisch, um dos idealizadores desta revisão e principal condutor da CEPAL em seus primeiros anos, era afinado com o pensamento de Keynes, que a intervenção estatal na vida econômica era o caminho para combater o desemprego. Prebisch, na época, escreveu um pequeno compêndio introdutório, aplicável à construção da análise dos condicionantes estruturais do crescimento: repúdio ao *laissez-faire* como sistema de alocação de recursos; a ideia de que poupança e investimento não entram automaticamente em equilíbrio sendo necessária a

fóruns, o governo brasileiro se posicionou em defesa da tese de que era necessário o desenvolvimento econômico da América Latina. Conforme lembra Barbosa, os planos de desenvolvimento formulados durante o governo de Kubitschek e de João Goulart tiveram grande influência, entre outras, das análises sobre a realidade nacional realizadas pela Comissão Mista Brasil-Estados Unidos (1951-1953) e dos estudos do Grupo Misto do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE) /CEPAL) (1953-55). (BARBOSA, 2006, p. 29).

Aqueles planos também foram influenciados pelo ideário nacional-desenvolvimentista consolidado por meio da produção teórica do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, o ISEB, criado em 1955 como órgão subordinado ao Ministério da Educação e Cultura⁷³. Aprofundando o tratamento da questão, Barbosa ainda assevera que as teorias desenvolvidas a respeito da importância do capital humano para o crescimento econômico, não foram aceitas de modo imediato, como demonstraram as considerações realizadas sobre este assunto

intervenção do Estado para regular esta disfunção estrutural; a insuficiência, em muitos aspectos, também estrutural, da demanda agregada nos países da América Latina”. (RIBEIRO, 2006b, p.94).

⁷³ Conforme Alzira Alves Abreu (2015), “[...] o grupo de intelectuais que criou o ISEB tinha como objetivos o estudo, o ensino e a divulgação das ciências sociais, cujos dados e categorias seriam aplicados à análise e à compreensão crítica da realidade brasileira. Além disso, incentivar e promover o desenvolvimento nacional. Para os intelectuais do ISEB, o Brasil ultrapassaria a fase de subdesenvolvimento pela intensificação da industrialização. Todavia, não havia um pensamento homogêneo dentro do grupo. Alguns propunham a formação de um nacionalismo que integrasse a burguesia industrial com apoio dos trabalhadores, dos grupos técnicos e administrativos para lutar contra a elite latifundiária mercantil e o imperialismo americano. O outro grupo acreditava que o ISEB deveria apoiar a proposta do governo de participação do capitão estrangeiro no desenvolvimento do país”. (ABREU, 2015).

em inúmeras reuniões internacionais, que repercutiam em âmbito nacional. (Barbosa, 2006, p. 19).

Cabe mencionar que, a partir de 1955, os educadores e intelectuais reunidos no ISEB defenderam a necessidade de discutir as bases de sustentação da política nacional desenvolvimentista no Brasil. Abordando visões análogas, Baia Horta (1982) e Fonseca (2009) afirmam que os educadores e intelectuais reunidos no ISEB, dentre eles Álvaro Vieira Pinto⁷⁴ e Anísio Teixeira, criticaram a inadequação das metas internacionais às condições socioeconômicas de cada país. Além disso, contrapunham uma alternativa social ao enfoque econômico adotado pelas Conferências Interamericanas. Defendiam um modelo de educação que oferecesse ao aluno a percepção e a compreensão das condições políticas e ideológicas com que se defrontava. Além disso, também deveria prepará-lo para o empenho coletivo de desenvolvimento do país (FONSECA, 2009). Sobre a educação e nacionalismo, diz Anísio:

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

⁷⁴ Álvaro Vieira Pinto acreditava que “a conjuntura da época favorecia a convergência de interesses dos diversos grupos que compunham a “comunidade nacional”, ou seja: o próprio desenvolvimento da nação. Porém, a ideologia do desenvolvimento somente seria autêntica se extraída da consciência das massas trabalhadoras, traduzindo as suas aspirações, não impondo um projeto a elas”. Apesar desta afirmação, Vieira Pinto postulava que a organização da sociedade deveria ser efetuada a partir de interesses gerais (nacionalismo) e não específicos, isto é, de classe. (Cf. PINTO, 1960).

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[sic]. (TEIXEIRA, 1960, p.205).

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

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

por crescentes divergências, especialmente na área econômica. Segundo Silva (1992b), a política norte-americana para a América Latina passou a sofrer um crescente questionamento, até mesmo na campanha eleitoral, com as severas críticas do candidato da oposição democrata, Adlai Stevenson. Na mesma linha, Silva (2011) destaca uma sucessão de acontecimentos que tiveram lugar a partir de 1958, os quais podem ser identificados como marcos decisivos para a mudança nas relações entre EUA e América Latina e que, de modo geral, forneceram ao governo JK a oportunidade de operar uma guinada em termos de política externa.

Dentre aqueles acontecimentos destacam-se: 1. a publicação, em 1957, da proposta: “*Chave para uma política externa eficaz*”, sugerindo que o governo estadunidense liderasse um projeto de ajuda internacional voltado para o crescimento econômico e disseminação do “mundo livre”⁷⁵; 2. a influência dos teóricos da CEPAL nos fóruns hemisféricos de 1956 e 1957, em defesa da tese de que o desenvolvimento seria alcançado com o ciclo do processo de substituição de importações; 3. a reivindicação do governo brasileiro, nos mesmos fóruns, de criar um organismo multilateral para evitar as bruscas oscilações a que estavam submetidos os preços das matérias primas exploradas pela América Latina; e, ainda, a reivindicação de uma agência latino americana para financiar, com capital público norte americano, a industrialização latina. Além do Brasil, as reivindicações dos países latino-americanos denunciavam que a instabilidade hemisférica se devia à pobreza; 4. o fracasso da série de visitas do vice-presidente americano, Richard Nixon, em 1958, aos países latino-

⁷⁵ Disponível em: <https://www.foreignaffairs.com/reviews/capsule-review/1957-04-01/proposal-key-effective-foreign-policy>. Acesso em 03 out. 2016.

americanos; 5. a Revolução Cubana e o fortalecimento da esquerda em países como Brasil, Chile e Argentina.

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

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

propósito, a ênfase em revisar as relações entre os EUA e a América Latina⁷⁶ (Cf. SILVA, 1992b, p. 219).

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

A iniciativa do governo Kubitschek foi fundamentada na proposta de os Estados Unidos assumirem um compromisso político, em erradicar o subdesenvolvimento latino americano com investimentos públicos. Este compromisso refluiria aos próprios interesses americanos, uma vez que o desenvolvimento contribuía para a estabilidade política do continente. Ademais, afastava a possibilidade de que ideologias

⁷⁶ As análises de Silva (1992b) revelam que o tema do desenvolvimento econômico pautava a agenda política externa brasileira desde a década de 1930. “Esta questão esteve presente no período de 1935 a 1942, na estratégia “bem sucedida” “de manter uma postura “equidistante” entre dois sistemas de poder em formação: o norte-americano e o alemão. Com isso, o Brasil garantiu sua autonomia política e conquistou ganhos econômicos. Retorna na pauta no processo de alinhamento aos EUA em 1942. [...] no governo Dutra (1946-1950) acreditou-se em uma relação com os EUA que implicasse em um tratamento especial às reivindicações brasileiras de auxílio econômico; no entanto, revelou-se equivocada. Finalmente, a questão do desenvolvimento econômico voltou à cena no segundo governo Vargas (1951/1954). Vargas buscou reeditar o alinhamento nos moldes de 1942. Contudo, não foi possível [...]” (SILVA, 1992b, p.221).

comunistas ganhassem extensão, devido aos baixos padrões de vida das populações latino-americanas.

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

A investida diplomática brasileira, através de uma troca de correspondências em nível presidencial, marca a primeira fase da OPA. Juscelino Kubitschek frisou que se tratava de iniciativa por ele dirigida e à qual atribuía grande valor. Além disso, como assinalava o relatório secreto, elaborado pelo Departamento Político e Cultural do Ministério das Relações Exteriores, a Metodologia da Operação Pan-Americana correspondia a uma estratégia apurada. O documento também intencionou registrar e publicitar a iniciativa brasileira. O conteúdo da proposta seria melhor precisado em 20 de junho de 1958, no Rio de Janeiro, quando, em discurso perante os embaixadores das República Americanas, transmitido para todo o país por cadeia de rádio e TV, Juscelino Kubitschek lançou oficialmente a "Operação Pan-Americana" (OPA). Nesta fase, algumas mudanças de posicionamento dos EUA foram apresentadas como conquistas da OPA. Dentre essas, Silva (1992b) destaca a criação de uma instituição financeira para o desenvolvimento econômico, que abriu espaço para a criação do futuro Banco Interamericano de Desenvolvimento, o BID; a abertura à política de estabilização de preços dos produtos

primários; a constituição de mercados regionais latino-americanos; o aumento do volume de empréstimos públicos.⁷⁷

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

A recomendação brasileira era a de dotar o *Comitê dos 21* de autonomia e flexibilidade de ação, procurando desvinculá-lo ao máximo da estrutura da OEA. Na verdade, havia a preocupação de que, sendo submetida à OEA, a OPA pudesse sofrer um esvaziamento precoce, quer pela oposição norte-americana, quer pelo excessivo formalismo e burocratização que caracterizavam o funcionamento dos órgãos ligados àquela instituição⁷⁸. Os demais países também apoiaram a ideia brasileira e a comissão foi constituída (SILVA, 1992, p. 223). A transição da atuação individual brasileira para o multilateralismo do *Comitê dos 21*, marca a segunda fase da OPA. O comitê se reuniu três vezes: em Washington, de novembro a dezembro de 1958; em Buenos Aires, em maio de 1959; e

⁷⁷ Para maior detalhamento dos objetivos programáticos do BIRD, do FMI e o que eles se tornaram ao longo das décadas de 1950 e 1960, consultar depoimentos prestados por Miguel Ozorio, entre setembro de 1986 e junho de 1987, às professoras Maria Helena Cabral de Almeida Cardoso e Sônia Regina de Mendonça, no quadro do Programa de Memória Nacional da FEA/UFRJ. Sobre isso, conferir: Miguel (2009).

⁷⁸ Sobre o tema, consultar as obras já citadas de Silva (1992a) e Ribeiro (2006b).

em Bogotá, em setembro de 1960. Em Buenos Aires, os desacordos entre o posicionamento dos representantes do governo brasileiro e norte-americanos se acirraram.

Enquanto a delegação brasileira defendia e lutava por uma agenda de reuniões para estabelecer um programa de desenvolvimento, a delegação dos EUA minava a iniciativa, ao propor soluções imediatistas a cada problema, de forma individual. Ademais, a falta de unidade dos países latino-americanos colaborou para a carência de resultados no período.

Conforme aponta o Relatório do Ministério das Relações Exteriores, do ano de 1959⁷⁹, os países latino-americanos pareciam não compreender os objetivos da Operação Pan-Americana e o seu alcance. Havia, ainda, a desconfiança de que o objetivo do Brasil era buscar prestígio internacional, sob o pretexto de consolidar o pan-americanismo. Desta forma, face a todos esses obstáculos, o único resultado tangível do período foi a criação do Banco Interamericano de Desenvolvimento, BID (Cf. SILVA, 1992b, p. 224).

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

Dentre os pesquisadores que se ocuparam com o contexto da política externa de JK, Silva (1992b) destaca que a rotina que afundara os debates do *Comitê dos 21* se manteve.

⁷⁹ Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1819/000011.html> Acesso em 06 out. 2016.

As únicas novidades da reunião de Buenos Aires, realizada entre 28 de abril e 8 de maio de 1959, foram a presença do economista argentino e mais destacado intelectual da CEPAL, Raul Prebisch, e do primeiro ministro cubano, Fidel Castro. No entanto, a presença de Prebisch não resultou em avanço nos trabalhos paralelos da CEPAL e da OEA.

Enquanto a CEPAL promovia a criação da Associação Latino-Americana de Livre Comércio (ALALC), os trabalhos do *Comitê dos 21* permaneciam restritos a estudos e recomendações genéricas. Por outro lado, Fidel Castro, como personalidade simbólica da luta anti-imperialista, era, por si, só motivo de interesse e expectativa. Fidel acabou por produzir um discurso denunciando a instabilidade política da América Latina como um fator de reforço do subdesenvolvimento (SILVA, 1992a).

Os documentos analisados por Silva (1992a) permitem afirmar que as posições das delegações do Brasil e dos EUA permaneceram as mesmas. A primeira, insistiu no caráter político da OPA. Do outro lado, os Estados Unidos continuaram com pronunciamentos técnicos, descartando qualquer compromisso de ajuda econômica à América Latina. Além disso, a intransigência norte-americana em relação às reivindicações brasileiras foi reforçada no momento em que o comando brasileiro se pronunciou pela negativa às exigências do Fundo Monetário Internacional, o FMI. Segundo Miguel Ozorio de Almeida⁸⁰, chefe do Secretariado Técnico de Análise e

⁸⁰ Ozorio foi o primeiro Chefe do Secretariado Técnico de Análise e Planejamento (STAP), no Ministério de Estado do governo JK e um dos fundadores da diplomacia econômica brasileira. Ocupou, ainda, o cargo de Chefe do Setor de Política Monetária e Fiscal e renunciou a criação de um Departamento Econômico no Itamaraty. Cf. Miguel (2009).

Planejamento (STAP), a decisão de JK, de não ir ao FMI, foi uma reação puramente emocional, pessoal e emocional. Ele não sabia as consequências que teria. “[...] E ficou muito satisfeito, quando viu as consequências, que foram... nenhuma.... Não aconteceu nada” (MIGUEL, 2009, p.140).

Silva (1992a) ainda assevera que após imensas negociações, a reunião de Buenos Aires terminou com a emissão de mais uma "Declaração Conjunta", que pouco acrescentava às anteriores. O único ganho político registrado foi a continuidade da OPA, mediante a criação de uma nova subcomissão, agora com nove países. Esta subcomissão ficou encarregada de manter contato permanente com o Conselho da OEA, até a próxima Conferência Interamericana, prevista para 1960, em Quito, quando a OPA receberia a consagração final. A subcomissão dos nove países foi também uma estratégia brasileira no sentido de ganhar tempo e ampliar o campo de ação política, sobretudo entre as delegações latino-americanas.

Finalmente, a Revolução Cubana, em 1959, deu início à terceira fase da OPA. O movimento liderado por Fidel Castro e que teve início em 1956, tomaria o poder em Cuba em janeiro de 1959, derrubando o governo ditatorial do general Fulgêncio Batista e nomeando Fidel como primeiro-ministro. A Revolução cubana, de orientação socialista e a consequente aproximação com a União Soviética, marcou o ponto de inversão no relacionamento entre os EUA e os países latino-americanos. Ricardo Alagiao Ribeiro (2006b) afirma que as reformas econômicas e sociais, adotadas por Fidel, comprometiam os interesses norte-americanos na ilha. As medidas econômicas e sociais tomadas pelo novo governo cubano – reforma agrária, expropriação e nacionalização de companhias norte-americanas, aproximação com a URSS –, levaram à rápida deterioração das relações entre Cuba e EUA (Cf. Ribeiro, 2006).

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

A Revolução Cubana, e sua progressiva orientação em direção ao modelo de socialismo soviético, acabou evidenciando que as teses da OPA sobre o subdesenvolvimento como fator preponderante de instabilidade política na América Latina, mostravam-se bastante pertinentes (GALERANI, 2010). Diante na nova conjuntura, agora bem mais favorável, o Brasil conseguiu que as reuniões do *Comitê dos 21* fossem retomadas. O governo brasileiro aproveitou a visita de Eisenhower ao país, no início de 1960, para propor a retomada dos trabalhos. No mesmo ano, em uma reunião da OEA, os EUA anunciaram a intenção de criação de um fundo de US\$ 600 milhões para projetos de desenvolvimento social na América Latina (Galerani, 2010).

A educação como meta específica de um plano governamental

Dentre os autores que tratam do ciclo do planejamento governamental, Bordignon (2011) considera que o Plano Salte (Saúde, Alimentos, Transporte e Energia), do governo Eurico

Gaspar Dutra (1946-1951), marca o início do enfoque nos condicionantes econômicos. Sob este ponto de vista, a educação não era contemplada.

Numa perspectiva mais ampla, Baia Horta (1982) afirma que o período JK, 1956-1961, ocupa posição especial na história do planejamento brasileiro, visto que a educação, pela primeira vez, foi inserida como meta específica em um plano governamental. Eleito, Juscelino criou um Conselho de Desenvolvimento, primeiro órgão central permanente de planejamento instituído no Brasil. O Conselho, subordinado ao presidente, era integrado por ministros de Estado, pelos chefes da Casa Civil e Militar e pelo presidente do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico, o BNDE.⁸¹

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

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

⁸¹ Ver: Silva (1992a).

surgiriam os temas para a agenda de visita do Presidente Eisenhower, no Brasil (DOCUMENTOS, 1960).

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

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

Além dos elementos grifados no trecho acima, importa destacar que o *Memorandum* elaborado por Miguel A. Osorio de Almeida, também registra: “[...] trata-se de dar recursos para o programa de modernização e expansão da Universidade da América Latina e para iniciar uma ação maciça contra o analfabetismo, com métodos mais rápidos e econômicos do que a escola comum” (DOCUMENTOS, 1960). O levantamento da situação econômica do país foi apresentado no documento, sob a forma dois grandes temas: I. Tendências Gerais

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

Por outro lado, nossa pesquisa revelou que a educação foi incluída no Plano de Metas quando esse documento já estava praticamente pronto. Além disso, as metas para a educação não foram planejadas em conjunto pela equipe que estabeleceu as diretrizes globais para o desenvolvimento do Brasil. Desta forma, observamos que a questão educacional não foi pensada de forma articulada aos programas preparados para outros setores. Os apontamentos de Baia Horta (1982) reforçam nossa argumentação pois, conforme observa, em março de 1957,

[...] foi constituída a Comissão de Educação e Cultura do Conselho de Desenvolvimento, para apresentar, dentro de 60 dias, um programa de metas educacionais a ser adotado pelo Governo, tendo em vista o desenvolvimento econômico do País. Com base nos estudos desta Comissão, foi incluída, no Programa de Metas, a meta 30 (BAIA HORTA, 1982, p. 31).

Adicionalmente, de acordo com o diagnóstico apresentando no *Memorandum*, a educação deveria ter um papel decisivo na formação da mão de obra profissional e técnica.

No contexto do documento, entendia-se a educação como *adestramento*. Neste sentido, entendia-se que o meio mais evidente e eficaz de valorizar a contribuição humana ao processo produtivo era dar-lhe o *adestramento e a capacidade técnica* que aumentem seu rendimento e lhe permitam integrar-se na complexidade crescente das atividades econômicas modernas (Cf. DOCUMENTOS, 1960).

Não por acaso, Fazenda (1989) e Shiroma (2007) consideram que os organismos internacionais recomendaram para a educação uma perspectiva que tivesse em vista o homem como veículo do desenvolvimento econômico, antes do desenvolvimento do homem enquanto pessoa. Desta forma, o homem ganhou status de “principal fator de produção e a necessidade de valorizá-lo”.

Diante do exposto, é pertinente ressaltar que a organização racional do trabalho terminou sendo valorizada pelos métodos pedagógicos no interior das escolas, tendo em vista as condições exigidas pelo trabalho industrial. Contudo, aquela organização não poderia ser reduzida à adestração proposta no *Memorandum*. Sua intenção era fixar homens e mulheres ao campo, de forma a conter o processo de migração mediante uma distribuição “racional” de atividades entre a população rural e urbana (Cf. SHIROMA, 2004). Sob este ponto de vista, o documento ressalta a necessidade de ação em todos os setores”, de modo que estas se dessem, simultaneamente, nos campos do ensino elementar, médio e superior, além do ensino técnico (Cf. DOCUMENTOS, 1960).

Na visão de Shiroma (2004), a ampliação da oferta do ensino elementar, médio e técnico tinha por objetivo garantir a formação e a qualificação mínimas das classes trabalhadoras, em amplos setores de um processo produtivo ainda pouco exigente. Por seu turno, a proposta para o ensino superior

intentava criar as condições para a formação de mão de obra qualificada em um campo, considerado “limitado”, o da siderurgia e da transformação do ferro e do aço.

De acordo com o *Memorandum*, no período de 1956 a 1960 os dados estatísticos apontavam a falta, por ano, de 160 engenheiros especializados; 400 técnicos industriais e 5.500 operários qualificados. A ausência do profissional diplomado, ou do profissional diplomado que não conseguia ocupação correspondente à sua formação, oferecia reforço ao discurso que justificava as condições de vida dos indivíduos situados à margem do sistema econômico, uma vez que estes não se encontravam preparados para suprirem as exigências da estrutura produtiva. Consequentemente, a propagação ideológica do desenvolvimento ainda permitiu a sustentação da crença nos benefícios gerais da expansão da economia. Ademais, foi também funcional para afrouxar as tensões sociais e atualizar projetos reformistas específicos (SHIROMA, 2004).

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

Na sequência, são apresentados, no documento, alguns dos campos de ação considerados de alta prioridade na

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

Daí decorre que a alfabetização acelerada das massas, por processos que as integrem o mais possível no meio rural ou urbano em que vivem, é a tarefa de maior magnitude imediata em qualquer plano desse tipo, haveria, na qualidade dos métodos de alfabetização, uma constante aplicação pragmática do ensino, para evitar as frustrações e inadaptações que o simples ler e escrever poderiam causar se não acompanhados de um relacionamento da pessoa humana com seu contexto social [sic]. (DOCUMENTOS, 1960).

Para os idealizadores do documento do qual nos ocupamos, as ações previstas para a educação poderiam ser viabilizadas em coordenação com a assistência técnica norte-americana, com métodos intensivos de ensino. O esquema esboçado nos campos de ação teria impacto especialmente forte, se aplicado, total ou parcialmente, em uma só região ou área caracterizada. O Nordeste do Brasil⁸² surge como exemplo, pelas seguintes razões:

⁸² Segundo Ricardo Allagio Ribeiro, “[...] o Nordeste foi apresentado aos norte-americanos por dois artigos de Tad Szulc, ativo correspondente latino-

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

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

atividades de soerguimento econômico-social;4. Existe também em funcionamento no Recife um Centro Regional de Pesquisas Educacionais que representa um núcleo de estudos já realizados e possivelmente serviria como centro assessor da campanha. (DOCUMENTOS, 1962).

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

A visita de Eisenhower ao Brasil emitiu sinais de Washington de que os EUA adotariam uma atitude mais diplomática em relação à OPA. O indício mais evidente de mudança se manifestou numa *Declaração Conjunta* assinada por JK e Eisenhower, no canteiro de obras de Brasília, em 23 de fevereiro de 1960. Nesta declaração os dois presidentes confiavam que “[...] a cruzada do Hemisfério, em prol do desenvolvimento econômico, trará maior prosperidade e harmonia para todos” (BRASIL/USA, 1960).

A aproximação dos dois países, expressa através da *Declaração Conjunta*, proporcionou a retomada das atividades do *Comitê dos 21*. O anúncio foi feito no discurso de Eisenhower no Congresso brasileiro, quando revelou seu apoio à solicitação imediata de uma reunião da *Subcomissão dos 9*, com vistas à preparação de um novo período de sessões daquele Comitê. Conforme lembra Galerani, diante da nova conjuntura, o governo brasileiro aproveitou a visita de Eisenhower

ao país, no início de 1960, para propor a retomada dos trabalhos do *Comitê dos 21*. Os EUA não só aceitaram a proposta, como também, no mesmo ano, em uma reunião da OEA, anunciaram a intenção de criação de um fundo de US\$ 600 milhões para projetos de desenvolvimento social na América Latina (GALERANI, 2010).

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

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

Ribeiro (2006 a) observa que, amparado em sua imagem pública e no vigor de sua juventude, John Kennedy procurou instituir uma identidade diferenciada em relação a Eisenhower. Ao mesmo tempo, implantou uma nova abordagem na plataforma estratégica internacional: tomar a ofensiva na

Guerra Fria; melhorar o balanço nuclear em favor dos EUA; criar um novo programa de ajuda externa. Para o governo americano, as razões de segurança nacional predominantes deveriam ceder espaço para o desenvolvimento econômico. Por este motivo, Ribeiro (2006^a, p.157) também aponta que foi realizado um esforço retórico para mostrar que os interesses dos EUA coincidiam com os interesses dos países subdesenvolvidos. Decorre deste esforço, a ideia de um programa de ajuda massiva para a região, logo intitulado de *Aliança para o Progresso*.

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

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

constavam três elementos, compreendidos como interdependentes: o crescimento econômico, as mudanças sociais estruturais e a democratização política. Adicionalmente, os países participantes deveriam estar conectados às seguintes condições: tomar a decisão de desenvolver-se, incluindo-se aí o enfrentamento dos sacrifícios necessários e buscar estruturas sociais à totalidade das populações, não se restringindo às elites. Contudo, as necessárias reformas sociais não entrariam nos cálculos econômicos, ainda que fossem essenciais para o seu desenvolvimento.

Importa salientar que os planos da entidade articuladora da ALPRO, a *United States Agency for International Development* (USAID), com ênfase na educação, na saúde e na habitação, contariam com mais de 80 bilhões de dólares, com os Estados Unidos disponibilizando para os países participantes cerca de 20 bilhões. Todavia, a despeito do discurso de cooperação para o progresso, a agenda da ALPRO era conter o avanço soviético e propagandear os ideais econômicos e culturais do capitalismo ocidental, na América Latina.

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

A Reunião Extraordinária do Conselho Interamericano Econômico e Social em Nível Ministerial, realizada em Punta del Este incorporou aos compromissos acima o *Plano Decenal da Educação da Aliança para o Progresso*. Neste documento estavam as primeiras metas a serem alcançadas nos dez anos seguintes, adaptando todo o programa educativo aos interesses da industrialização, não só do Brasil, mas da América Latina, com exceção óbvia de Cuba⁸³.

Não se pode negar que a Aliança foi, primariamente, uma resposta ao desafio soviético e particularmente à Revolução Cubana. Não se pode pensar nela sem levar em conta o contexto da Guerra Fria. No entanto, caso Cuba não tivesse se tornado um grande golpe na hegemonia americana e uma real ameaça militar, teria havido a Aliança? Somos levados a pensar que não. O programa foi uma “arqueologia” bastante interessante (RIBEIRO, 2006b, p.18).

A campanha para a sucessão presidencial de 1960, no Brasil, incidiu em um contexto alterado pelas transformações econômicas e sociais do crescimento das cidades, provocado pela política nacional desenvolvimentista de Kubitschek. Jorge Miguel Mayer e Libânia Xavier (2009), chegaram a mesma conclusão de que a separação entre as organizações políticas e as grandes massas urbanas, que não se identificavam com grandes partidos, encaminham o crescente eleitorado do Partido Trabalhista Brasileiro, o PTB.

Simultaneamente, cresciam as pressões da classe média por ações contra a inflação e contra a corrupção. Foi neste contexto que se construiu a imagem política de Jânio da Silva Quadros como um, “político desligado dos partidos e investido de um messianismo puritano e moralizador, expresso em

⁸³ Uma leitura sobre a metas pode ser encontrada em Arapiraca (1982).

slogans como Jânio vem aí e símbolos como a vassoura” (MAYER; XAVIER, 2009, n.p.). A Associação Brasileira de Imprensa (ABI), no Rio de Janeiro, fundou o Movimento Popular Jânio Quadros (MPJQ) e lançou a candidatura do ex-governador de São Paulo à presidência da República. Apoiado pela coligação UDN-PL-PTN-PDC, Jânio venceria as eleições de 3 de outubro de 1960, tendo como vice João Belchior Marques Goulart, o Jango, apoiado pelo PTB-PSB, numa época em que as votações para presidente e vice eram separadas.

Neste contexto é preciso lembrar que, no início de 1959, o deputado federal Carlos Lacerda, fazendo uso de sua popularidade, começa a articular no interior da UDN a candidatura do ex-governador de São Paulo, Jânio Quadros. Os artigos de sua autoria, publicados em um veículo de sua propriedade, a *Tribuna da Imprensa*, demonstravam sua explícita campanha em favor de Jânio e o combate ao governo Kubitschek, acusado de corrupto e responsável pela inflação e a alta do custo de vida, em virtude dos gastos com a construção da nova capital em Brasília.

Lacerda participou de forma assistemática na campanha eleitoral de Jânio, já que estava preocupado em articular sua própria candidatura ao governo do estado da Guanabara. Em 5 de dezembro de 1960 foi empossado como primeiro governador do recém-criado estado da Guanabara, iniciando de imediato a execução de uma ampla reforma administrativa⁸⁴.

Não obstante, uma vez empossado, Jânio Quadros optou por desenvolver uma política interna considerada conservadora e aceita pelos Estados Unidos, enquanto que, no plano externo, procurou afirmar princípios de uma política mais independente e aberta com todos os países do mundo. Essa

⁸⁴ Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

postura terminou por gerar protestos de grupos políticos e da imprensa que o apoiavam. Neste quadro, logo após a sua posse, explicitou publicamente sua oposição ao incursso que os EUA estavam organizando contra Cuba. No entanto, empreendeu ações para estabelecer relações com as nações do bloco socialista. No lançamento da *Aliança para o Progresso*, (ALPRO), dentro da reunião extraordinária do Conselho Interamericano Econômico e Social, em Punta del Este, as relações entre os países latinos americanos e os EUA foram debatidas. Como dito anteriormente, no esforço de impedir a propagação dos ideais da Revolução Cubana pela América Latina, os Estados Unidos mobilizaram cerca de 20 bilhões de dólares para os países latinos americanos. Ao fim da reunião, Ernesto Che Guevara, ministro da Economia de Cuba, único país que não assinara a Carta de Punta del Este, viajou para a Argentina e, depois, para o Brasil a fim de agradecer a posição tomada por estes dois países, de impedir a discussão de qualquer tema político na conferência.

No Brasil, além de condecorar Guevara, Jânio aproveitou a oportunidade para discutir a possibilidade de intercâmbio comercial através dos países do Leste europeu, o que provocaria a indignação dos setores mais conservadores, tanto civis quanto militares⁸⁵. Portanto, conforme salienta Ribeiro (2006a) a ALPRO chegou ao Brasil numa conjuntura desfavorável, pois “[...] o país estava distante de ser um ambiente propício ao estreitamento das relações com os EUA. Havia inclusive uma grande divisão dentro do país sobre a questão da ajuda externa” (RIBEIRO, 2006a, p.160).

⁸⁵ Sobre a visita de Guevara ao Brasil e seus desdobramentos políticos, ver: Molon (2006).

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

No entanto, uma semana após a Conferencia em Punta del Este, no dia 25 de agosto de 1961, Jânio renunciou. A investidura do vice-presidente João Goulart, como primeira alternativa e na ausência ou impossibilidade deste, a do presidente da Câmara dos Deputados, seria o desdobramento legal. João Goulart, por sua vez, se encontrava em visita oficial à China. Assim, Pascoal Ranieri Mazzilli assumiu interinamente o poder, no próprio dia 25 de agosto. Marieta de Moraes Ferreira (2009) afirma que a posse de João Goulart enfrentava o veto dos três ministros militares, os quais o consideravam comprometido com o movimento sindical e grupos de esquerda. Ao mesmo tempo, o governo gaúcho, liderado por Leonel Brizola, começava um amplo movimento em defesa da legalidade, ou seja, da posse de João Goulart.

Diante do impasse, que ameaçava se transformar em guerra civil, os parlamentares formaram uma comissão mista de seis senadores e seis deputados, encarregada de dar um parecer sobre o veto dos ministros militares e apresentar uma proposta de superação da crise. O Congresso aprovou um Ato Adicional, promulgado em 3 de setembro, garantindo o mandato de Goulart até 31 de janeiro de 1966, em regime parlamentarista. Ante a concordância dos ministros militares com

esta fórmula, Goulart foi finalmente empossado no dia 7 de setembro (Cf. MORAIS, 2009, n.p.).

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

Como se sabe, a despeito das desconfianças, Jango procurou uma política de conciliação com seus opositores através da ampliação da base política para seu governo. Com este objetivo buscou apoio do centro, sem abrir mão da sua relação com setores de esquerda, marcando relações políticas de diálogo com os diversos partidos representados no Congresso. Coerente com essa orientação, o primeiro gabinete parlamentarista foi denominado de “União Nacional”, sob a chefia de Tancredo Neves. Ao mesmo tempo, aprofundou a política externa brasileira, que incluía o restabelecimento de relações com os países socialistas. Assim, no dia 23 de novembro de 1961, o Brasil reatou as relações diplomáticas com a União Soviética⁸⁶. A justificativa para a medida baseava-se nas

⁸⁶ Ferreira ainda assevera que “[...] de acordo com essa orientação, o governo Goulart rechaçou as sanções contra Cuba, propostas pelos Estados Unidos, assim como os preparativos para a intervenção armada naquele país, sob a cobertura da Organização dos Estados Americanos (OEA). Assim, na Conferência de Punta del Este, realizada nesta cidade uruguaia de 22 a 31 de janeiro de 1962, o chanceler San Tiago Dantas defendeu a ideia de neutralidade em relação a

amplas possibilidades do mercado soviético para as exportações brasileiras (Cf. FERREIRA, 2009 e RIBEIRO, 2006a).

É importante lembrar que o governo de Jânio Quadros não incluiu em sua plataforma de governo a continuidade do Plano de Metas defendido por JK. Em relação a essa questão, Baia Horta (1982) afirma que Jânio procurou estruturar um novo sistema de planejamento, buscando cumprir o que fora exigido aos países que assinaram o acordo da Aliança para o Progresso, na Carta de Punta del Este. Ou seja, um Plano Nacional de Desenvolvimento. Nesta perspectiva, o Decreto nº 51.152, de 5 de agosto de 1961, criaria a Comissão Nacional de Planejamento, a COPLAN, responsável por elaborar, em seis meses, o primeiro Plano Quinquenal de Desenvolvimento Econômico e Social⁸⁷. No entanto, com a renúncia de Jânio, este decreto não chegou a ser colocado em execução (Cf. BAÍA HORTA, 1982, p.57).

Sob regime parlamentar, em novembro de 1961 o Conselho de Ministro Parlamentarista alterou o decreto de criação da COPLAN, dando-lhe nova estrutura. Em seu novo formato, a COPLAN, agora, recebia a atribuição de elaborar projetos, programas e planos setoriais por parte dos organismos de planejamento de cada órgão ou entidade⁸⁸. Desta forma, em junho de 1962, através do Decreto n.1.230, de 22 de junho

Cuba, enfrentando a oposição dos Estados Unidos, que procurariam impor suas pretensões aos países da América Latina”. (FERREIRA, 2009, s. p.).

⁸⁷ No documento podem ser encontrados os motivos que levaram o presidente a criar um novo órgão de planejamento. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-51152-5-agosto-1961-390822-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 17 ago.2015.

⁸⁸ Ver Decreto do Conselho de Ministros n. 154, de 17 de novembro de 1961. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decmin/1960-1969/decreto-do-conselho-de-ministros-154-17-novembro-1961-355915-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 17 ago.2015.

de 1962 foi criada a Comissão de Planejamento da Educação (COPLED), dentro do Ministério da Educação e Cultura.⁸⁹

O PRESIDENTE DO CONSELHO DE MINISTROS, usando da atribuição que lhe confere o art. 18, III, do Ato Adicional, e [...]

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

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

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

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

§ 1º *A Comissão de Planejamento Geral* será presidida pelo Ministro da Educação e Cultura e terá como membros o Diretor do Departamento Nacional de Educação, o Diretor do Serviço de Estatística da

⁸⁹ Decreto Nº 1.230, de 22 de junho de 1962. Cria a Comissão de Planejamento da Educação. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=87828&norma=113895>. Acesso em 17 de agosto de 2015.

Educação e Cultura, o Diretor da Divisão de Orçamento do Ministério da Educação e Cultura e os Coordenadores das Comissões Especiais de Planejamento. (BRASIL, 1962, grifos do autor).

Concluímos esta parte do estudo, considerando que, do ponto de vista teórico-metodológico, as pesquisas sobre políticas públicas e educacionais – comprometidas com uma perspectiva crítica e com a análise da totalidade e suas múltiplas relações – demandam uma investigação aprofundada tanto das mediações mais amplas quanto das mais imediatas. Por este motivo, direcionamos as análises para as redes de políticas do *contexto de influência* da formulação do I PNE (1963-1970).

Rhodes e Marsh (1992) tratam da questão destacando que uma rede de política é o resultado de uma cooperação mais ou menos estável e hierárquica entre organizações que negociam, trocam recursos e podem compartilhar normas e interesses num ambiente complexo e promover a transnacionalização das políticas. Na análise do contexto de influência da formulação do I PNE, os Estado não pode ser analisado como uma instituição monolítica. Para o estudo das políticas públicas recomenda-se partir do reconhecimento da diversidade das organizações estatais, da pluralidade dos grupos de interesses e das múltiplas formas de relacionamento entre esses sujeitos.

No que se refere ao planejamento educacional abordado neste estudo, importa salientar que, se no Governo de Juscelino Kubitschek ela foi tratada como um instrumento eficaz de difusão ideológica, para qualificar a mão de obra; no rápido governo de Jânio Quadros foi considerada instrumento de elevar a consciência do povo para o fortalecimento nacional. Todavia, no governo João Goulart, o discurso ideológico uniria as duas ideias, de modo que “[...] a educação [tornou-

se] o meio para conscientizar o povo da necessidade de uma melhor distribuição dos resultados do crescimento econômico já atingidos” (MACHADO, 1986. p.43). No contexto de influência abordado, foi possível apreender o sentido do Projeto *Aliança para o Progresso*, estimulado e financiado pelos Estados Unidos, que neutralizou a influência soviética na América Latina. Dentro do projeto, cuja previsão era de mais de 80 milhões de dólares, havia um investimento maciço na educação, inclusive citado textualmente no I PNE.

Quarta parte

Anísio Teixeira e o Plano Nacional de Educação - 1962

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

Anísio Teixeira

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

Para os elaboradores da abordagem do *Ciclo de Políticas*, os discursos, os valores proclamados ou não, os propósitos e as intenções de agentes internacionais e nacionais, as redes de sociabilidades e de políticas estão representadas naqueles documentos. Os textos representam a política, uma vez

que estão permeados por vozes e interesses de grupos sociais que foram considerados como interlocutores e são resultados de disputas e de acordos.

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

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

Apontando para a necessidade de reconhecer os antecedentes históricos da ideia de um plano de educação, pode-se fazer referência a um projeto encomendado por D. João VI ao General Francisco de Borja Stocker, o *Projeto sobre o*

*Estabelecimento e Organização da Instrução Pública no Brasil*⁹⁰. Ampliando o tratamento da questão, cabe

mencionar a análise de Chizzoti (2005) referente à educação e à constituinte de 1823. Para o mesmo autor, o problema da instrução pública foi introduzido, nas discussões da constituinte, pelo discurso inaugural de D. Pedro I. O imperador argumentou sobre a ausência de uma legislação particular que normatizasse o funcionamento das escolas. Em razão disso, prossegue o autor, uma *Comissão de Instrução Pública*, visando dar “unidade orgânica à instrução pública” foi constituída e propõe que se levantassem informações sobre as escolas e estabelecimentos literários do Império.

Além disso, promove um concurso no qual “o melhor tratado de educação física, moral e intelectual para a mocidade brasileira” seria condecorado com a Ordem Imperial do Cruzeiro (2005, p. 35 e 36). A necessidade de um plano geral de educação esteve presente, ainda no império, na Comissão de Instrução, que para isso, solicita “providências relativas à instrução pública (Ibid., p.39).

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

⁹⁰ O documento pode ser consultado em Fernandes (1988).

O contexto educacional do Brasil na década de 1960

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

De outro lado, o Manifesto dos Educadores, mais uma vez convocados, proclamava que o ensino público, obrigatório e gratuito deveria ser democrático e possibilitar, de um lado, às camadas populares participarem na vida econômica, de forma menos discriminante e mais justa, afirmando, pois, a questão social da educação. Além disso, conclama o Estado a assumir seus deveres de mantenedor do sistema escolar.

A proposta dos educadores permaneceu apenas proposta. Consequentemente, a aprovação da LDBEM 4.024/1961 favoreceu a adaptação de um modelo de educação com a finalidade do país naquele período: o econômico. De acordo com os dados do IBGE, quando Jango assumiu a presidência, em setembro de 1961, encontrou um Brasil com nítido afunilamento em sua estrutura educacional: menos de 15% da população estudantil do ensino primário passava para o ensino médio; quase 2% da rede primária chegava ao ensino superior e apenas 0,5% à pós-graduação; 39,5% de analfabetos, distribuídos nas faixas de 15 a 69 anos. Esses dados apon- tam para três pontos que traduzem o contexto do governo Jango na área da educação: a discussão apaixonada com

relação à escola pública, os programas de alfabetização de adultos pelos movimentos sociais e a questão da falta de vagas como o grande problema do ingresso ao ensino superior.

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

Complementando a caracterização do contexto político abordado, Helena Bomeny destaca que a União Nacional dos Estudantes (UNE) liderou grande parte do programa pedagógico centrado na conscientização política e na mobilização social (BOMENY, 2015b). Desta mobilização, sob a influência da esquerda cristã, os *Movimentos de Cultura Popular* (MCPs) traduzem a segunda questão que caracterizou o contexto do governo Jango na área da educação. O principal instrumento dos MCPs foram os *Centros Populares de Cultura* (CPCs), criados em 1961. O objetivo dos CPCs foi oportunizar o teatro, o cinema, as artes plásticas, a literatura e outros bens culturais ao povo. Também, ao buscar ampliação do universo cultural dos segmentos populares brasileiros, os Movimentos de Cultura Popular (MCPs) receberam influência da esquerda cristã. Daqueles movimentos, o *Movimento de Educação de Base* (MEB) foi o que esteve mais diretamente vinculado à Igreja Católica e à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Embora mantido economicamente pelo governo federal, dirigia-se igualmente às classes trabalhadoras, com o

objetivo de ampliar o universo cultural e educacional de amplos segmentos da população.

Por fim, a questão dos "excedentes" é tratada por Bomeny (2015b), como a terceira questão do contexto político e educacional o governo Jango. O número de alunos das universidades brasileiras vinha se expandindo enormemente nos últimos vinte anos. Além disso, a procura pelo ingresso no ensino superior não era nem de longe atendida, não eram consideradas as necessidades da sociedade, nem a capacidade dos alunos em ingressar.

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

Assim que assumiu o cargo, Darcy Ribeiro submeteu o *Programa de Emergência* à aprovação do Ministério Educação e Cultura para 1962, referente aos ensinos primário e médio, ao Conselho de Ministros⁹¹. Ainda de acordo com

⁹¹ “A justificativa para a aprovação do Programa de Emergência baseou-se na gravidade da situação educacional do país, expressa em estatísticas do documento ministerial. Com relação ao ensino primário, apenas 46% das crianças de sete a 11 anos estavam matriculadas, sendo que, desse total, a metade estava cursando a primeira série, apenas 21,4% alcançavam a segunda, 19,3% a terceira e 14,1% a quarta. Com relação ao ensino médio, cuja regulamentação era considerada centralizada e inadequada às necessidades do desenvolvimento nacional, apenas jovens de cada cem jovens teriam acesso a escolas desse nível. [...]. O último ministro da Educação e Cultura

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

Aprofundando o tratamento da caracterização do contexto educacional, Fazenda (1985) salienta que “[...] o Brasil se encontrava com o estopim da bomba ditadura aceso”. Para

do governo Jango foi Júlio Sambaqui, nome ligado à educação profissional e que já vinha atuando na direção do Departamento de Administração do Ministério. Sua gestão foi marcada por iniciativas de incentivo ao programa de alfabetização de adultos baseado no Método Paulo Freire, o que provocou fortes reações dos setores conservadores. Além disso, obteve a adesão dos serviços de teatro, cinema, rádio e televisão aos programas de educação do Ministério, e apoiou as caravanas da cultura promovidas por Paschoal Carlos Magno, que levavam atividades culturais e educativas a diversas regiões do país. No campo do ensino primário, promoveu a suplementação do salário dos professores do interior para evitar o abandono do ensino, bem como campanhas intensivas de formação e aperfeiçoamento do magistério, entre outras iniciativas. Na área do ensino médio, desenvolveu a Campanha para Formação Intensiva da Mão-de-Obra Industrial, tendo em vista a preparação de operários para a indústria. Em relação ao ensino superior, duplicou o número de vagas nas faculdades visando ao aproveitamento integral dos candidatos aprovados nos exames vestibulares. Com essa medida, buscava resolver a grave crise que o problema dos excedentes vinha gerando nos meios estudantil e universitário. Com o golpe militar que depôs João Goulart, em abril de 1964, Júlio Sambaqui foi exonerado do ministério e as iniciativas renovadoras de sua gestão, suspensas. Vale mencionar que a reforma universitária integrava o elenco das ‘reformas de base’ que constituíram o programa de governo do presidente João Goulart, contemplando, entre outras questões, a defesa da autonomia universitária e da liberdade docente no exercício do magistério, bem como a abolição da vitaliciedade da cátedra. Os governos militares assumiram a bandeira dessa reforma, limitando-a, contudo, a medidas de modernização administrativa e pedagógica. O problema dos excedentes persistiu e a estratégia adotada para enfrentá-lo, ao longo da década de 1970, teria o país” (Cf. HEYMAN, 2004).

a autora, apesar de ter curta permanência no governo do Presidente Jânio Quadros (31/01/1961 a 25/08/1961), “[...] a educação apresentou-se como elemento Chave no desenvolvimento nacional” (FAZENDA, 1985, p.49). Ao adotar medidas de integração nacional e centralizar as decisões relativas à educação em geral, o governo Jânio Quadros utilizou medidas de planificação 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.

Em razão da proposta de ser a educação o elemento de elevação da cultura geral e, também, de incorporação de bases da Carta de Punta del Este, foi instalado em 12 de fevereiro de 1962 o Conselho Federal de Educação (CFE), ex conselho Nacional de Educação (CNE), cuja principal função era a de assessorar o Ministro da Educação e Cultura. Além disso, sua instalação apoiou-se na Recomendação nº 54 do Bureau Internacional da Educação Pública⁹², que propunha medidas para o planejamento da educação.

Com a aprovação da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela primeira vez uma legislação determinou que a União dispendesse recursos para a educação⁹³. A LDB

⁹² BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Conferências Internacionais de Instrução Pública. Recomendações** (1934-1963) Brasília, DF MEC, 1965. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002529.pdf>. Acesso em 16 de maio de 2017.

⁹³ Art. 92. A União aplicará anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino, 12% (doze por cento), no mínimo de sua receita de impostos e os

4024/1961 instituiu, ainda, que dos recursos federais destinados à educação fossem constituídos, em parcelas iguais, o Fundo Nacional do Ensino Primário, o Fundo Nacional do Ensino Médio e o Fundo Nacional do Ensino Superior. Também estabeleceu ao Conselho Federal de Educação a competência de elaborar, para execução em prazo determinado, o *Plano de Educação* referente a cada Fundo. Em razão disso, a relação entre a educação com padrões de qualidade e o desenvolvimento nacional, exigiria do Estado um planejamento para garantir a sua consolidação e a sua execução. Coube a Anísio Teixeira esta tarefa.

Ao apresentar as bases preliminares para elaboração do I PNE (1963-1970), Anísio adverte que a ideia de plano não era recente no Brasil. Contudo, sempre encontrou viva resistência. De acordo com Anísio, o Brasil nutria um grande antagonismo a qualquer tipo de planejamento sistemático e coerente. A razão disso, segundo o relator, é o fato de que o planejamento deve ser elaborado com obrigações bem determinadas, e o incidental e o parcial desviam os objetivos visados. Isto ocorre, principalmente, “[...] em consequência da liberdade de caprichos e extravagâncias a que se entregam os brasileiros, que goza da liberdade de ser caprichoso”.⁹⁴

Diante do desafio de inserir a educação no processo que aperfeiçoe e estimule-o país ao progresso, Anísio Teixeira considera primeiro ser necessário reestabelecer o verdadeiro conceito de educação. Para que isso ocorra, deve-se retirar-lhe o conceito de escola para o privilégio, reguladas apenas pela lei e a burocracia formal.

Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 20% (vinte por cento), no mínimo.

⁹⁴ BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 1962. Anexo Plano o *Debate Preliminar* (sessão de abril de 1962).

A educação deve se caracterizar por um processo de cultivo e amadurecimento individual, “insusceptível de ser burlado” pois corresponde a um crescimento orgânico, humano, governado por normas científicas e técnicas, e não jurídicas, e a ser julgado sempre a posteriori e não pelo cumprimento formal de condições estabelecidas a priori. (Teixeira, 1999, p. 98).

No que se refere ao planejamento educacional, Anísio postula que “[...] a educação, como o cultivo da terra, as técnicas da indústria, os meios de cuidar da saúde não são assuntos de leis, mas de experiência e da ciência (Teixeira, 1999, p.99, Grifos nossos). 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, econômicos presentes em cada caso. Sobre o mesmo tema, o autor acrescenta a crença no planejamento como caminho da racionalidade, incluindo, também, a convicção de que para o êxito do planejamento é preciso assegurar a sua continuidade. Para isso, nada mais adequado do que conferir a planos de educação que estabeleçam prazo mínimo para a sua execução: “[...] numa tal perspectiva talvez seja possível conciliar os propósitos nacionalizadores dos planos com as porções administrativas decorrentes das alternâncias no poder, inerentes da vida democrática” (AZANHA, 1993, p. 76).

Castioni e Rocha (2014) chegaram à mesma conclusão, de que o ensaio do I PNE deu-se quando Anísio atuou a pedido de Juscelino Kubitschek na organização da Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília – CASEB, em 1959. Ampliando a discussão, o estudo de Eva

Waisros Pereira e Lucia Maria da Franca Rocha (2005)⁹⁵, permite às pesquisadoras afirmarem que, para viabilizar a construção de Brasília, foi criada, em 1956, a Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil (NOVACAP), diretamente subordinada ao Presidente da República.

Aquela instituição era responsável por instituir os setores necessários ao funcionamento da cidade. Com a chegada das primeiras famílias, em meados de 1957, a NOVACAP criou um *Departamento de Educação e Difusão Cultural*, para promover atividades educacionais, em caráter emergencial, até a implantação definitiva do sistema educacional do Distrito Federal. O referido Departamento estava sob a coordenação de Ernesto da Silva, que buscou orientação técnica sobre o sistema escolar da nova capital com o diretor do INEP, Anísio Teixeira. Dois anos após a criação da NOVACAP foi instituída, no Ministério da Educação e Cultura, a Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (CASEB)⁹⁶. Anísio, como membro da Comissão Deliberativa ficou encarregado de elaborar o *Plano de Construções Escolares de Brasília*, que veio a público em 1961, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.⁹⁷

I PNE por dentro: os significados de suas formulações

O que será essa educação não será a lei que o vai dizer, mas a evolução natural do conhecimento dos brasileiros relativamente à criança e ao adolescente e à civilização moderna e industrial em que a escola, no

⁹⁵ Cf. Pereira e Rocha (2005).

⁹⁶ Ver Decreto Presidencial n. 47.472, de 22 de novembro de 1959.

⁹⁷ Ver Teixeira (1961).

primeiro nível, vai iniciar as crianças e, no segundo nível, habilitar economicamente os jovens adolescentes brasileiros. Tal escola mudará e transformar-se-á como muda e se transforma toda atividade humana baseada no conhecimento e no saber. Progrediremos em educação como progrediremos em agricultura, em indústria, em medicina, em direito, em engenharia – pelo desenvolvimento do saber e pelo melhor preparo dos profissionais que o cultivam e o aplicam entre os quais se colocam, e muito alto, os professores de todos os níveis e ramos [sic]. (TEIXEIRA, 1962, n.p.).

Diante da tarefa de contribuir para o crescimento econômico, o setor educacional exigiu a racionalização direcionada a todos os demais setores. O desenvolvimento da educação passou a ser um alvo em si mesmo, ou a reivindicação máxima neste período. A este respeito, Baia Horta (1982) salienta que a *Comissão de Planejamento da Educação*, em cooperação com a COPLAN, teria por finalidade reunir, coordenar ou realizar os estudos e levantamentos necessários para o planejamento plurianual da educação no país; coordenar e harmonizar, em planos gerais e setoriais, os programas e projetos de educação elaborados por órgãos públicos e privados; assistir os Estados e municípios na elaboração dos respectivos planejamentos, oferecendo-lhes a necessária assistência técnica. Além disso, deveria observar a orientação fixada pelo Conselho Federal de Educação, CFE, e submeter à apreciação deste as matérias de sua competência (Cf. BAIA HORTA, 1982, passim).

A despeito dos trâmites abordados acima, algumas análises acerca do PNE parecem desconhecer as tessituras legais, historicamente determinadas, que influenciaram a sua elaboração. É esta, por exemplo, a leitura de Victoria Maria Brant Ribeiro Machado (1986). Acerca do “Plano Nacional de Educação de 1962”, a pesquisadora afirma que:

[...] seus planejadores assumiram uma posição pseudo-democrática, escusando-se de propor um plano político de ação e limitando-se a questão da distribuição de recursos que dinamizassem as decisões tomadas no âmbito das instituições do ensino. [...] não se verifica uma proposta de relação entre o Conselho Federal de Educação e os órgãos executivos do MEC, os quais deveriam ter a competência de colocar em execução as metas propostas pelo CFE [sic]. (MACHADO, 1986, p.44).

Antes de seguirmos com as atividades do CFE na elaboração do PNE, é importante colocar em tela um Relatório apresentado pela delegação brasileira na *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina*, que teve lugar em Santiago do Chile, de 5 a 19 de março de 1962. De acordo com Baia Horta (1982), a elaboração do Relatório foi coordenada pelo *Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos* (INEP). Participou de sua elaboração o Departamento Econômico do Ministério do Interior, a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual CAPES) e o Serviço de Estatísticas da Educação e Cultura (SEEC).

De acordo com o Relatório, para cumprir com suas atribuições na elaboração do plano, o CFE deveria estar provido dos instrumentos técnicos-científicos indispensáveis para o exercício de suas funções de planejamento. Com tais instrumentos, as ações previstas na Lei de Diretrizes e Bases tomariam forma de planejamento e poder-se-ia evitar que fossem reduzidas a mais uma reforma do sistema educacional brasileiro. Em função desta necessidade, os elaboradores do Relatório solicitaram a criação de um Centro de Planejamento Educacional como núcleo do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, por sua vez ligado à Faculdade de Educação da

Universidade de Brasília. Além disso, o Centro de Planejamento Educacional poderia prestar assessoramento ao Ministério da Educação e Cultura, na formulação da política educacional brasileira e adotar o planejamento educacional como norma básica de ação governamental (CONFERÊNCIA, 1962).

As propostas da delegação brasileira foram ao encontro das deliberações do Conferência da Educação em Santiago. Contudo, ainda de acordo com Baia Horta (1982), o Centro de Planejamento Educacional não chegou a funcionar. Não é demais lembrar que no período, Anísio Teixeira acumulou cargos e incumbências de secretário-geral da CAPES; diretor do INEP, diretor do CBPE, além de ser membro do CFE. Estas posições o colocaram num papel de destaque na participação de conferências internacionais e nacionais, face às políticas públicas voltadas para a educação.

De acordo com Abreu (1962), as reflexões apresentadas pela delegação brasileira foram endossadas por Raul Prebisch, no pronunciamento de abertura da Conferência. Em seu discurso, Prebisch enfatizou que para a educação contribuir eficazmente para o progresso cultural, tecnológico, econômico e social da América Latina, esperava-se que os Estados representados empregassem os melhores esforços com o objetivo de alcançar as metas estabelecidas naquele encontro. Prossegue argumentando que a ideia de planejamento econômico e social ainda assustava grande grupos, dentro e fora dos países da OEA. Não obstante, embora perturbadora, a ideia era fundamental para a efetivação da Aliança para o Progresso.

Considerando as questões acima, José Alfredo de Araújo (2009) entende que ao orientar a atividade escolar para o desenvolvimento econômico e social, o objetivo da ALPRO era contribuir para o mundo do trabalho, formando o

trabalhador e não o cidadão trabalhador. Ribeiro(2006b) ainda acrescenta que a ALPRO não foi tão idealista como querem alguns. O enfoque da Carta de Punta del Este é *a defesa da democracia, do desenvolvimento econômico e da mudança social.* De fato, era uma abordagem de engajamento na luta contra o subdesenvolvimento, o que significava defender certo reformismo⁹⁸. Apesar disso, envolvia “[...] um perigoso jogo

⁹⁸ Em meio as conclusões sobre a extensão e as metas para melhorar o nível da educação aprovadas pela Conferência, destacamos:) uma primeira etapa de 8 a 9 anos de educação geral que, sobre a base do período pré-primário ou da educação proporcionada no lar, abranja a educação primária e o 1.º ciclo ou o ciclo básico da instrução média.; b) uma segunda etapa de 2 a 4 anos, durante a qual a amplitude relativa da educação geral variará segundo se trate de formação vocacional ou profissional de nível médio ou de educação pré-profissional que conduzirá a estudos superiores; c) uma terceira etapa de 2 a 7 ou 8 anos, em que a formação geral se combinará, em proporções variadas, com as múltiplas modalidades da formação especializada profissional ou científica, de nível superior; d) como solução temporária para os próximos anos, uma etapa de 2 ou 3 anos de iniciação profissional sobre a base do nível primário destinada especialmente a aqueles que, por diversas razões, completem os estudos primários aproximadamente aos 15 anos. e) a alfabetização dos maiores de 15 anos que não tiveram oportunidade de incorporar-se ao sistema escolar e necessitem dominar as técnicas instrumentais da escrita, leitura e cálculo, e certas noções elementares, a fim de participarem ativamente da vida social e econômica f) a complementação dos estudos daqueles que abandonaram prematuramente a escolaridade regular; g) a educação e desenvolvimento das comunidades rurais e de certas comunidades ou grupos urbanos; h) a habilitação, aperfeiçoamento e readaptação da mão-de-obra ; h) a extensão cultural destinada a população, qualquer que seja seu nível educativo. I) formação e o aperfeiçoamento de professores, supervisores, orientadores, administradores e outros especialistas; j) assegurar a igualdade de oportunidades educativas e que nenhum aluno se veja impedido de frequentar, por motivos de ordem material, os diferentes centros educacionais. l) serviços de pesquisas pedagógicas, m) organização, nacional dos ministérios de educação e de seus departamentos ou

de incitamento à mudança social, em substituição à confortável tolerância verificada anteriormente em relação às oligarquias latino-americanas” (RIBEIRO, 2006b, p.360-361).

Como indicado anteriormente, instalado o Conselho Federal de Educação, este logo iniciou a elaboração do Plano Nacional de Educação. Com o objetivo de organizar os planos de aplicação dos Fundos Nacionais de Ensino Primário, Médio e Superior, conforme determinado pela LDB, foi designada uma comissão especial, formada por Anísio Teixeira, D. Cândido Padim, Brochado da Rocha e Almeida Junior. O debate sobre o ensino se iniciou com a sessão plenária de abril de 1962. Por compreender que a tarefa do CFE era estabelecer as “Bases para elaboração de Planos de Educação destinados à aplicação dos fundos de ensino”, os membros da Comissão foram incumbidos de relatar aquele tema. No entanto apenas Anísio o fez⁹⁹.

seções, assim como descentralização da autoridade e de certas funções, no plano dos Estados, dos departamentos, das províncias ou regiões dentro do país; n) se reestruem e reorientem os serviços de supervisão escolar para assegurar a melhoria da qualidade da educação; o) que na avaliação do rendimento escolar se atenda não apenas aos aspectos quantitativos; p) impulsionar o desenvolvimento de serviços de planejamento educacional como parte do sistema nacional de educação, de acordo com as normas que a esse respeito estão assinaladas na recomendação do II Comitê. Documentação. Conferência de Santiago: I. 'Resolução A1 — "Extensão e melhoria da educação em face do desenvolvimento econômico e social. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. XXXVIII, n. 87, jul. /set 1962. Traduzidas por Nise Lessa, técnica de Educação Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE).

⁹⁹ Em anexo do Plano Nacional de Educação, de 1962, intitulado o *Debate Preliminar* (sessão de abril de 1962), observamos que D. Cândido afirma que somente dois dias antes da reunião ele foi comunicado que deveria ser um dos relatores do tema, fato que o impediu de apresentar um trabalho escrito. Brochado da Rocha, argumenta

No estudo apresentado, constante dos anexos do PNE, a título de Debate Preliminar, Anísio reconhece o avanço da carta constitucional que determinou a aplicação de 10% da tributação federal, 20% da estadual e 20% da municipal na educação. Porém, reafirma a necessidade de um planejamento que otimize a aplicação dos recursos, coordene os empreendimentos e evite o desperdício do dinheiro público. Segundo sua análise, dois princípios constitucionais governam a elaboração dos planos: *a obrigatoriedade da educação primária e a gratuidade da educação ulterior à primária, para os que provarem falta de recursos*. Isso admite a possibilidade, pelo menos teórica, de o brasileiro ir à justiça para obter a educação a que tem direito.

E nisso a Constituição de 1946, a que só agora a Lei de diretrizes dá complementação ao setor da educação, é realmente revolucionária quando determina ao setor da educação, que todos os brasileiros têm direitos à educação, que passa a ser dever do Estado brasileiro. É, com efeito, uma novidade, porque a educação não é um direito no Estado Liberal. Neste, o poder público promovia a instrução e preparava certos quadros profissionais, mas não era obrigado a dar educação a cada indivíduo que dela necessitasse. Isso mostra que a Constituição tem objetivos mais amplos que os do Estado simplesmente liberal. Com essa Constituição e essa legislação recente, o cidadão passa a ter direito à educação, que o Estado tem o dever de lhe assegurar. [...] A primeira consequência é que a educação é obrigatória, não como uma aspiração de melhoria do bem-estar dos brasileiros, mas porque sem ela ninguém pode vir a ser um bom cidadão. A educação já não é um bem acessório, mas uma condição *sine qua non*

que seu papel na Comissão seria de assessoria jurídica, portanto, preferiu aguardar a incidência do direito sobre estes fatos. Ver: Brasil (1962).

para que o brasileiro se torne um cidadão, possa exercer seus direitos políticos e seu poder econômico e viver decente e dignamente. (TEIXEIRA, 1962a, p.60).

No Relatório apresentado, Anísio ratifica seu pensamento de que *o direito à educação representa igualmente uma solução para a justiça social*. Além disso, ressalta que ao lado da solução apresentada pelo comunismo, só a Constituição norte-americana jurou assegurar a igualdade de oportunidades a todos os cidadãos. Este fato permitiu que América do Norte se desenvolvesse, até aquela data, sem convulsões sociais.¹⁰⁰

A peculiaridade da constituição norte americana teria tornado os Estados Unidos inclusive alvo de críticas, sobretudo da Europa, por manter suas instituições educacionais abertas, facultando suas universidades a quem quisesse estudar. Para Anísio, porém, aquilo era possível porque “[...] os norte-americanos partiam da hipótese de que a educação deveria ser acessível a todos, graças a solução do dispositivo constitucional, que não é pedagógica, técnica ou cultural, mas política” (TEIXEIRA, 1962, p.60-62).

Diante do exposto, Anísio Teixeira acreditava que nas repúblicas latino americanas muito se falava sobre a educação, mas não havia empenho para a solução de seus problemas. A questão era ainda mais aguda no Brasil, onde o modelo em vigor preservava a educação como “[...] um critério de seleção de alguns indivíduos que ficarão capacitados a exercer certas funções, muito vantajosas para eles, mas não se destina a preparar todos os cidadãos para que possam atingir um nível de vida decente e digno” (TEIXEIRA, 1962a, p.61).

¹⁰⁰ Embora Anísio reconheça que os Estados Unidos foram palco de uma sangrenta guerra civil, a chamada “Guerra de Secessão”, entre o norte e o sul do país, entende que esta não representou, de fato, uma convulsão social. (Cf. TEIXEIRA, 1962a, p.60).

Com o objetivo de apresentar os planos referentes aos fundos de cada nível educacional, Anísio se pauta nos acordos estabelecidos nas Conferências de Punta del Este e Santiago. Tendo em vista as metas a serem alcançadas e a necessidade de conseguir a ação solidária dos entes federados, Anísio entende que o assunto possui uma tal amplitude que não pode ser resolvido num debate como o que se desenvolvia. Logo, propõe uma reordenação dos trabalhos, de modo que os relatores se reunissem em comitê, ordenando os trabalhos por assunto e traçando linhas gerais para os diferentes planos. Além disso, chama a atenção para a necessidade de o Poder Executivo fornecer os dados e elementos sobre os quais os estudos seriam baseados.

Cabe mencionar, ainda, a intervenção feita por D. Cândido Padim no “Debate Preliminar”. Em sua exposição, D. Cândido retoma a defesa da instituição de bolsas de estudo, como meio de se eliminar a diferença entre o ensino público e o ensino particular. D. Cândido invoca o preceito constitucional que estatuiu que o ensino ulterior ao primário seria gratuito para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos. Adiantamos que esta questão, pauta de antigas divergências, e que reaparece com outra conotação, no momento de elaboração do plano foi resolvida. O CFE optou por atribuir aos Conselhos Estaduais de Educação a definição dos critérios de distribuição das bolsas.

Para análise do I Plano Nacional de Educação 1963-1965, tomamos a perspectiva teórico-conceitual de Bordignon (2014). Para o autor, o fim último do planejamento educacional é a qualidade social da educação, a pessoa humana e a sociedade. Vale dizer, a *cidadania*, parte integrante da nossa “utopia” educacional. Os caminhos, os meios e os modos do caminhar rumo aos objetivos colocados em pauta, são dados

pela concepção de educação adotada. Estes elementos não expressam apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas e produzem intervenções sociais.

O desenho de um plano, com base na concepção de educação adotada, é dado pelas metas a serem alcançadas: as diretrizes a seguir e as estratégias da caminhada. As metas constituem desafios e compromissos dos agentes públicos e o controle social. As diretrizes estabelecem normas das políticas e oferecem os parâmetros para a ação. Finalmente, as estratégias definem os programas de ação dos agentes públicos para que sejam alcançadas as metas. No processo de elaboração destacam-se: *o diagnóstico*, que implica o conhecimento da realidade da educação naquele momento e os elementos que a corroboram; *a definição das metas*, referenciada pela concepção de educação, na utopia da qualidade social e seu papel na construção da pessoa humana, e da sociedade que se deseja promover; e, finalmente, *a definição das ações e dos processos*, as estratégias da caminhada (Cf. BORDIGNON, 2014, passim).

No Plano Nacional de Educação elaborado pelo CFE, *o diagnóstico* do conhecimento da realidade da educação, os elementos que a corroboram, foi proporcionado pelo Relatório apresentado pela delegação brasileira na *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina*, em Santiago. Este documento focalizou a situação demográfica e social do Brasil e o programa econômico do Governo. Também analisou o sistema educacional à luz do programa econômico¹⁰¹.

Em relação à *definição das metas*, o desenho do documento elaborado pelo CFE do *Plano Nacional de Educação e*

¹⁰¹ A análise apresentada em Santiago pode ser encontrada em: Conferência (1962).

suas aplicações, evidencia que o trabalho foi dividido em duas partes¹⁰². A primeira, intitulada de *Plano Nacional de Educação referente aos fundos nacionais de ensino primário, médio e superior*, apresenta três metas quantitativas referentes ao ensino primário, ensino médio e ensino superior. Além destas, mais quatro metas qualitativas sendo duas delas para o ensino primário, uma para o médio e uma para o superior, a serem colocadas em prática dentro de um prazo de oito anos. Das considerações arroladas, destacamos pontos que consideramos essenciais na análise empreendida,

METAS QUANTITATIVAS. 1. ENSINO PRIMÁRIO, matrícula, até a quarta série, de 100% da população escolar de 7 a 11 anos de idade, e matrícula, nas quinta e sexta séries, de 70% da população escolar de 12 a 14 anos. [...] 2. ENSINO MÉDIO, matrícula de 30% da população de 11 e 12 a 14 anos nas duas primeiras séries do ciclo ginásial; matrícula de 50% da população escolar de 13 a 15 anos nas duas últimas séries do ciclo ginásial; e matrícula de 30% da população escolar de 15 a 18 anos nas séries do ciclo colegial. [...] 3. ENSINO SUPERIOR, expansão da matrícula até a inclusão, pelo menos, de metade dos que terminam o curso colegial. [...]

METAS QUALITATIVAS. [...] 4. Além de matricular toda a população em idade escolar primária, deverá o sistema escolar contar, até 1970, com professores primários diplomados, sendo 20% em cursos de regentes, 60% em cursos normais e 20% em cursos de nível pós-colegial. [...] 5. As duas últimas séries, pelo menos, do curso primário (5.^a e 6.^a séries) deverão oferecer dia completo de atividades escolares e incluir no seu programa o ensino, em oficinas adequadas, das artes industriais. [...] 6. O ensino médio deverá incluir

¹⁰² Baía Horta (1982) possui o mérito de um exame minucioso a respeito das metas apresentadas no Plano Nacional de Educação, objeto deste estudo.

em seu programa o estudo dirigido e estender o dia letivo a seis horas de atividades escolares, compreendendo estudos e práticas educativas. [...] 7. O ensino superior deverá contar, pelo menos, com 30% de professores e alunos de tempo integral. (BRASIL, 1962, p. 33-34).

As metas acima tinham por finalidade assegurar o estabelecido no art. 93 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor, bem como os compromissos internacionais assumidos, pelo Brasil, em Puta del Este e Santiago do Chile. Com isso, intentava-se a melhoria progressiva do ensino e o aperfeiçoamento dos serviços de educação¹⁰³. Subsequente às metas, o CFE estabeleceu as normas para aplicação dos recursos do Fundo Nacional do Ensino. A fim de atingir, até 1970, as metas acima referidas, estabelecem-se normas para a aplicação dos recursos dos Fundos instituídos pela Lei de Diretrizes e Bases. Dentro destas normas, deveria a Comissão de

¹⁰³ No que diz respeito à obrigatoriedade do ensino, a Constituição Federal de 1946 estabelece a obrigatoriedade do primário, mas não determina a sua duração. Por sua vez a Lei de Diretrizes e Bases de 1961(LDB), fixa o mínimo de 4 anos, podendo estender até a 6 anos. Por outro lado, a Constituição Federal de 1967 faz uma alteração estrutural, estabelecendo a obrigatoriedade do Ensino Fundamental de 7 aos 14 anos. Na esteira das determinações constitucionais a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 altera a estrutura da LDB de 1961. O ensino obrigatório, recebe a *nomenclatura de 1º grau*, com duração de oito. Em sequência deste segmento escolar, a lei estabelece a oferta do 2º grau. Este nível passa a ter duração variável, de dois a cinco anos dependendo da habilitação profissional oferecida. A organização da educação brasileira volta a ser regulamentada em uma só legislação com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Com a legislação atual, o Ensino Fundamental volta a ser obrigatório, a princípio com 8 anos, com a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade dos anos subsequentes, retornando a nomenclatura de Ensino Médio.

Planejamento da Educação (COPLED), já organizada pelo Governo Federal, desenvolver e detalhar o Plano Nacional de Educação destinado a atingir as metas estabelecidas (BRASIL, 1962, p. 34).

A segunda parte do documento, trata da Aplicação dos Recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário e da Aplicação dos Recursos do Fundo Nacional de Ensino Médio, no exercício de 1963, em obediência ao Plano Nacional de Educação. Com relação ao fundo Nacional do Ensino Superior, como não havia recursos para distribuir, o CFE restringiu-se a algumas recomendações. Para distribuir o total de recursos, o Conselho optou por uma perspectiva mais descentralizada, deixando para as unidades federadas a responsabilidade de aplicá-los. Ao relatar as Bases para o Plano, Anísio Teixeira advoga que os planos relativos aos fundos deveriam compreender três modalidades de ação federal: assistência financeira, assistência técnica e instituições supletivas. Entretanto, estas modalidades receberiam proporcionalidades diferentes.

No ensino primário, será basicamente de auxílio financeiro. No ensino médio, distribuir-se-á entre o auxílio financeiro e o de manutenção dos estabelecimentos federais supletivos. No superior, será basicamente de manutenção do sistema supletivo. (TEIXEIRA, 1962b, p.98).

Para Saviani (2014, p.26), Anísio *arquitetou um procedimento engenhoso* para a distribuição dos recursos federais com o cálculo do custo por aluno/ano. Ele propôs uma equação matemática para o cálculo dos recursos que a União repassaria a cada unidade da federação¹⁰⁴, com base na renda per capita dos Estados, população em idade escolar, salário dos

¹⁰⁴ A interpretação de Anísio sobre o tema pode ser vista em Teixeira (1953).

professores, administração, recursos didáticos, prédio e equipamentos. Foi este procedimento que inspirou a criação, em 1996, do FUNDEF, orientação mantida com a substituição do FUNDEF pelo FUNDEB, em dezembro de 2006 (Cf. SAVIANI, 2014, p.26).

Em entrevista concedida à Revista “O Cruzeiro”, em novembro de 1962, Anísio Teixeira traça um panorama da concepção de educação que referenciou a definição das metas do Plano Nacional de Educação e seu objetivo último, qual seja, a qualidade social, na construção da pessoa humana e da sociedade. A matéria, que sairia na revista no mês seguinte, sob o título *A Revolução do Ensino*, teve as perguntas respondidas “por escrito”, devidamente “datilografadas”. O texto produzido por Anísio Teixeira, a título de respostas e subsídio para a Revista, compõe um notável documento sobre o seu planejamento educacional.

À questão que versava sobre o sentido do PNE, Anísio esclarece que o Brasil, naquele momento, estava em pleno processo de unificação e integração do corpo social em uma só sociedade nacional de indivíduos com direitos comuns. Diante disso, a tarefas dos responsáveis pela elaboração do planejamento educacional era

[...] a incorporação das camadas ainda marginais da massa brasileira ao povo propriamente dito e a oferta a esse povo de oportunidades iguais de educação para a sua mobilização no empreendimento comum do desenvolvimento nacional [sic]”. (TEIXEIRA, 1962c, n.p.).

De acordo com Anísio, os planejadores não poderiam desconsiderar que a Constituição de 1946 e a Lei de Diretrizes e Bases abriram possibilidades e fixaram as bases financeiras para que se levasse adiante o projeto de reconstrução

educacional. Graças a isto, o plano elaborado pelo Conselho Federal de Educação pôde constituir-se mais que um plano pedagógico ou mesmo administrativo, a fim de poder inserir-se a escola no seio local e daí partir o esforço pela emancipação educacional de sua população (Cf. TEIXEIRA, 1962c, n. p).

No que se refere à tarefa de integrar e conjugar o poder federal, o poder estadual e o poder municipal, Anísio chama a atenção para o fato de que o “espírito do Plano” era o da integração de todos os serviços públicos locais, municipais e estaduais, “[...] na tarefa suprema e comum no Estado Democrático de oferecer a todos oportunidades iguais de educação” (TEIXEIRA, 1962c, n.p.). Ao Estado cabia a liderança do processo por, segundo Anísio, estar mais emancipado das influências que ainda permaneciam em muitos municípios, do “[...] velho espírito oligárquico e privatista que implica erradicar” (TEIXEIRA, 1962c, n.p.). Os serviços de educação, organizados por municípios, seriam, simultaneamente, locais, estaduais e nacionais, [...] sofrendo integralmente a influência das três ordens do governo, como são aliás, os serviços de justiça e, na ordem material, os serviços rodoviários. [...] Será isto que dará unidade a todo o plano, como organização política da nação, pela formação do cidadão brasileiro para sua plena eficiência social (TEIXEIRA, 1962c., n.p.).

Dentro da lógica acima, cada Estado organizaria o seu plano, embasado no plano de cada município. De posse dele é que se dirigiria ao governo Federal para assinar o convênio de cooperação educacional e de assistência financeira e técnica. À União caberia oferecer assistência à elaboração dos planos estaduais e elaborar, de acordo com as normas do CFE, o seu plano de assistência financeira, assistência técnica e assistência política no setor dos projetos financeiros de empréstimos para a educação. Anísio prossegue, explicando que o Plano

Nacional de Educação tinha em vista a equalização das oportunidades educacionais à população escolar de cada município. Por isso, partia da completa reabilitação da escola primária, base e fundamento de todo sistema escolar. Para tanto o Plano possuía a seguinte organicidade:

Um Centro de Educação em cada vilarejo de menos de 500 habitantes, compreendendo escola primária, agência postal de correio, telefone e telegrafo, agente social rural e uma pequena biblioteca; [...] b- Uma escola primária organizada por série, em todas as localidades de mais de 500 até 1000 habitantes, oferecendo educação, no início, até a 4ª série, servida por biblioteca, sala de reuniões para adultos e centro social, equipado de recursos audiovisuais; [...] c-escola primária de seis séries em todas as localidades de mais de 1.000 até 2.000 habitantes, uma biblioteca e centros sociais para adultos, com recurso áudio-visuais; [...] d- Centro educacionais, com escolas primárias de seis séries, escola parque e ginásio em todas as cidades de mais de 2.000 até 5.000 habitantes; [...] e- Escolas primárias de seis séries, escolas-parque, ginásio e colégios em todas as cidades de mais de 5.000 habitantes [sic] (TEIXEIRA, 1962c, n. p.).

Em face do planejamento apresentado, todos os serviços educacionais citados acima constituiriam *o conjunto do sistema escolar por Estado*, destinado a oferecer oportunidades de ensino em cada povoado, cada vila e cada cidade. Estas, por sua vez, seriam interligadas através de um sistema de bolsas, capaz de permitir à “criança pobre, mas bem-dotada”, que pudesse prosseguir nos estudos.

Sobre os ônus do Plano Nacional de Educação, Anísio esclarece que seria impossível colocá-lo sobre os ombros dos brasileiros, já pagadores de impostos. Em conformidade com os mecanismos já previstos pela ALPRO, as despesas

correriam através de empréstimos, feitos pelo governo federal, tomados por 15, 20, 30, 40 anos. Estes recursos já estavam previstos no Plano Nacional e incluídos no custo por aluno. A partir deste desenho, Anísio Teixeira vislumbrava um futuro no qual o Plano Nacional de Educação ampliaria não apenas as oportunidades educacionais, mas, também, oportunizaria o desenvolvimento de cada localidade tocada por ele.

Em relação a estrutura do ensino secundário, propedêutico ao ensino superior, Anísio afirmava que “[...] querendo tudo ensinar pouca ensina de cada coisa e, dêste modo, falha em sua finalidade propedêutica, como falha – e aí pela sua própria natureza – na finalidade de cultura geral, que muitos lhe querem emprestar”. Na sua visão, a estrutura organizacional de um curso secundário não poderia se destinar apenas a alguns, mas à grande maioria; senão, a todos os jovens de uma nação moderna. “Por isso mesmo, impõe-se a modificação de sua finalidade e objetivos” [sic] (Cf. TEIXEIRA, 1958).

Quanto ao ensino superior, Anísio Teixeira compreende que um dos mais sérios impasses do Brasil se encerrava no fato de que os instrumentos de decisão na vida nacional estavam “bloqueados aos capazes”. Por este motivo, também no ensino superior delineava-se outra batalha:

Para enfrentar esta batalha o planejamento educacional precisa absorver nas universidades o impulso dos grupos que querem lealmente implantar a reforma. Por isso sugere ao governo e às universidades fomento a criação de comissões de reforma universitária, já em funcionamento em quase todas elas, em articulação com seus poderes dirigentes, representada, particularmente, pelo Fórum Universitário. Dessa forma estará a estrutura universitária permanentemente fertilizada pela força renovadora de seus elementos de vanguarda. (TEIXEIRA, 1962c, n. p.).

Finalmente, questionado se acreditava que o Plano seria mesmo executado, Anísio responde:

Creio que sim. A necessidade de sua execução está na consciência de todos, dos legisladores, que criaram a possibilidade de o plano ser elaborado e condições para ser realizado, dos órgãos responsáveis por sua elaboração e por seu cumprimento, que ante a pressão de camadas cada vez maiores da população pelo alargamento das oportunidades de formação de sua juventude para as tarefas do país em desenvolvimento.(TEIXEIRA, 1962c, n. p.).

Retomando a perspectiva teórico-conceitual de Bordignon (2014), acerca do planejamento educacional, no que diz respeito à definição das ações e dos processos pertinentes ao Plano, as “estratégias da caminhada” eram competência da Comissão de Planejamento da Educação, a CONPLED¹⁰⁵. Com este objetivo, o documento foi encaminhado à Comissão Nacional de Planejamento da Educação. No dia 29 de setembro de 1962, todos os secretários de educação dos Estados e Territórios, os inspetores federais e os diretores do MEC se reuniram em Brasília para assinatura de um convênio visando à ampliação de matrículas até 1963 e a intensificação da escolaridade nos níveis primário e médio. No que se refere àquela reunião, o documento inédito encontrado pelo Professor João Augusto, no ano de 1999, em sua sala herdada do Prof. Hildérico Pinheiro de Oliveira¹⁰⁶, na Escola Politécnica da

¹⁰⁵ De acordo com o parágrafo único do Decreto que cria a COPLED, como diretor do INEP, o Secretário Geral desta Comissão era o próprio Anísio Teixeira.

¹⁰⁶ O Prof. Hildérico, que era engenheiro civil, Professor Titular da Escola Politécnica da UFBA, foi um dos mais próximos colaboradores de Anísio, tendo dirigido o serviço nacional de construção escolar, criado por Anísio Teixeira. O pronunciamento pode ser consultado em Rocha (2014).

Universidade Federal da Bahia (UFBA), nos permite acreditar que Anísio fez um pronunciamento aos inspetores federais e diretores do MEC, para apresentação e debate do I Plano Nacional de Educação.

Na primeira parte do pronunciamento Anísio se refere à História e utiliza seu eficiente recurso de oratória, em geral de caráter histórico e econômico, para buscar adesão a suas propostas. Com este objetivo, utiliza duas longas citações: a primeira, do historiador britânico Edward Gibbon, que trata da situação da Europa dois anos antes da Revolução Francesa, quando erra redondamente ao avaliar que a estabilidade da Europa está longe de qualquer risco; e a segunda, de outro historiador britânico, Geoffrey Barraclough, que diz respeito ao impacto da educação no desenvolvimento social e econômico no século XX (ROCHA, 2014).

O parecer apresentando por Anísio, naquela reunião, propunha focalizar o problema da educação nacional a partir de levantamentos populacionais realizados em cada município. Em decorrência disso, realizar-se-ia um orçamento educacional baseado no custo do aluno, objetivando-se criar uma política de auxílio financeiro federal através da qual se buscava, gradualmente, certa equidade de recursos para a educação em todos os Estados brasileiros, bem como a criação de um sistema de bolsas que, por meio do sistema local, se ligaria ao sistema estadual e ao sistema de educação.

Anísio sugeria a revisão da estrutura educacional para uma educação *para a produção e não apenas para o consumo*, com a instituição de um sistema contínuo e integrado no qual estivessem superadas todas as divisões do passado entre educação geral e especial, humanista e científica, prática e teórica e se buscasse em todas as instituições educacionais todos esses

valores, que apenas se distinguiam por ênfase e não por separações.

O planejamento recomendava, ainda, que a qualidade presente nos núcleos educacionais mais avançados chegasse até os núcleos menos avançados. Isso envolveria o conhecimento da chamada educação rural, como educação comum limitada pelas condições rurais. No âmbito da estrutura educacional, indicava instituir um sistema contínuo e integrado de educação, no qual fosse assegurado o direito à educação pública a todos, sem privilégios e superadas as divisões do passado entre educação geral e especial, humanista e científica, prática e teórica. Ademais, defendia um sistema de preparação do Magistério, com candidatos possuidores da educação geral, ministrada pelos Estados, formando, assim, a força de trabalho do sistema escolar.

Com este posicionamento, Anísio ratifica sua preocupação, desde os anos de 1930, com a descentralização administrativa da educação como corolário da democratização do ensino, e condição de melhoria da sua qualidade. Nos anos de 1950, encontrou tradução na criação do CBPE, recebendo, então, nova roupagem em sua concepção de um planejamento regionalizado da educação (Cf. MENDONÇA, 1977).

Antes de concluir o seu pronunciamento Anísio reafirma a grandeza da tarefa, chamando a atenção para os seguintes fatos: 1- Na evolução da educação entre os países desenvolvidos pode-se perceber, claramente, três períodos; o primeiro foi no século XIX, com a oferta de ensino primário para todos; o segundo, no século XX, quando, a partir da Primeira Guerra Mundial, ofereceu-se o ensino secundário para todos; o terceiro, fato ocorre no século XX, no qual, a partir da Segunda Guerra Mundial, o ensino universitário recebe alta expansão.

O Brasil tem de realizar as três tarefas nestas próximas décadas do século XX. É uma corrida entre elas e a sobrevivência. Não estamos reunidos para um debate acadêmico, mas para o planejamento de uma batalha. Não há batalha sem planos. O nosso plano é uma série de decisões sobre a estratégia e a tática dessas batalhas. Possamos fazê-la e vencê-la. (TEIXERA, Apud ROCHA, 2014, p. 328)

O Programa de Emergência foi lançado oficialmente no dia no dia 02 de outubro de 1962, no salão nobre da Faculdade de Direito da Universidade do Recife¹⁰⁷. Neste mesmo dia, Darcy Ribeiro participou de uma reunião com representantes da SUDENE, para discussão da aplicação do Programa no Nordeste. Todavia, contrariando o dispositivo legal, expresso pelo art. 92 da LDB, a sistemática do planejamento educacional não se completou e o PNE não foi elaborado pela COPLED. Neste particular, as pesquisas de Baia Horta (1982) esclarecem que ainda em setembro de 1962, menos de uma semana após o documento base ter sido encaminhado à CONPLED, o Decreto n. 1.422, de 27 de setembro de 1962, criou o cargo de ministro de Estado Extraordinário, responsável pelo Planejamento. O decreto atribuía ao seu titular, o economista Celso Furtado, a função de dirigir e coordenar a elaboração, em cooperação com os órgãos pertinentes da administração, de um plano nacional de desenvolvimento econômico e social, a ser submetido ao Poder Executivo.

Diante de um cenário econômico que apresentava dificuldades no gerenciamento das contas públicas e dos contratos externos, em 30 de dezembro de 1962 foi anunciado um novo modelo de orientação da política econômica do governo. Elaborado pela equipe chefiada pelo ministro Celso Furtado,

¹⁰⁷ Sobre o *Programa de Emergência*, confira a nota 91.

o *Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social* procurou estabelecer regras e instrumentos rígidos para o controle do déficit público e refreamento do crescimento inflacionário. Deste modo, as linhas mestras do plano estavam muito mais próximas do receituário de controle inflacionário do que das interpretações alternativas da escola cepalina, da qual Furtado era um dos mais notáveis representantes (Cf. SARMENTO, s.d.).

Na visão de Carlos Eduardo Sarmiento (s.d.), o objetivo central do plano foi combater a inflação a partir do controle do déficit público, fixando como objetivo a taxa inflacionária de 10% ao ano em 1965 (com meta parcial de 25% para o ano de 1963). Além disso, o plano não negligenciava a perspectiva desenvolvimentista. Tratava-se de um instrumento de saneamento econômico, cujo objetivo era garantir o financiamento para as iniciativas governamentais em nome do desenvolvimento.

Em razão disso, a garantia do financiamento deveria vir de investimentos externos, do aumento das exportações e da implementação de novas medidas tributárias, com a proposta de impostos específicos para os contribuintes com altas rendas. Coube a San Tiago Dantas, empossado em janeiro de 1963 na pasta da Fazenda do primeiro ministério presidencialista de Jango, a tarefa de administrar as linhas básicas do Plano Trienal face às necessidades políticas e orçamentárias do governo.

Na condição de comissão de planejamento setorial, a CONPLED ficou subordinada ao novo ministro. Em cumprimento às suas atribuições, foi elaborado pelos órgãos responsáveis – dentre estes, técnicos da COPLAN –, o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social, para o período de 1963-1965. O planejamento para a educação recebeu o nome

de *Plano Trienal de Educação*¹⁰⁸. No compromisso assumido pelo Brasil no Programa da Aliança para o Progresso, em Punta del Este, estava previsto a elaboração de um plano de desenvolvimento para o país.

Orientado pelo “pensamento racional” de Celso Furtado, o plano previa um ataque em diferentes setores. Dentre esses, a elevação, em torno de 7%, anual a taxa de crescimento; elevar a renda *per capita* de 323 dólares, para 363, até 1963; e reduzir progressivamente a inflação dos 505 anuais para 25% em 1963 e 10%, em 1965. Era um ataque de frente ao nível de vida dos grupos de baixa renda, à reforma da estrutura agrária e à máquina administrativa, aliada ao fortalecimento de investimentos na educação visando eliminar o analfabetismo. O plano tratou de um planejamento econômico com programas setoriais e, com isso, procederia a uma negociação da dívida externa (ROSA FURTADO, 2011, p.10-11).

Em nossa pesquisa, não encontramos dentro do Plano Nacional de Educação referência explícita à equalização de oportunidades educacionais para adultos. No entanto, a educação de adultos, como um dos sérios problemas sociais e políticos na estrutura da educação brasileira, se não recebeu atenção do CFE, ocupou as preocupações das autoridades educacionais através do *Programa de Emergência*. Na linha de entendimento dos investimentos na educação, com vistas a eliminar o analfabetismo, as campanhas e mobilizações governamentais contra o analfabetismo de jovens e adultos, ou de

¹⁰⁸ Os documentos originais estão disponíveis, em suporte digital, nos endereços eletrônicos a seguir. *Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social*: file:///C:/Users/User/Downloads/Presidencia%20da%20Repubblica%20Plano%20Trienal%201963-65_PDF_OCR.pdf Acesso em 22 out. 2016. *Plano Trienal de Educação 1963-1965*: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001498.pdf> Acesso em 22 de outubro de 2016.

educação de base propostas, foram qualitativamente diferentes das ações anteriores.

De acordo com Osmar Fávero (2003), foi o compromisso explicitamente assumido em favor das classes populares, urbanas e rurais, não só, mas também uma ação educativa para uma política renovadora. Neste cenário, foi registrado um capítulo da luta contra o analfabetismo da população adulta, liderada por amplos setores da sociedade civil – igrejas, estudantes, profissionais liberais –, que passaram a promover ações educativas bastante originais. Para tanto, buscaram e conseguiram o apoio do Estado, sem se valer, todavia, das desgastadas “perspectivas pedagógicas” do MEC.

Com isso, nasceram alguns dos movimentos mais expressivos da educação e cultura popular do Brasil. Dentre esses, Fávero (2013) ressalta a primeira experiência de alfabetização e conscientização de adultos, feita por Paulo Freire, no MPC, Centro Dona Olegarinha, logo depois, no início de sua sistematização no Serviço de Extensão Cultural da então Universidade do Recife. Fávero ressalta também que esse movimento encontrou apoio nos ministros da educação, aproveitando as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 4.024/1961) e, em particular, as perspectivas abertas pelo Plano Nacional de Educação de 1962, possibilitando novas linhas de financiamento, as quais vieram favorecer experiências educativas e culturais com as camadas populares.

Em entrevista concedida ao canal “TV escola”, do MEC, Osmar Fávero (2003) observa que as campanhas e mobilizações governamentais propostas contra o analfabetismo de jovens e adultos, ou voltadas para a educação de base, foram qualitativamente diferentes das anteriores. Diferiu-se face ao compromisso assumido, explicitamente, em favor das classes populares, urbanas e rurais, mas, acima de tudo, devido à

uma ação educativa para uma política renovadora: “[...] é aí que vai aparecer Paulo Freire, com o sistema de Alfabetização, que ele começa fazer em Recife, no MCP de Recife. Depois ele sistematiza, vai aplicar em Angicos, em convênio com o Estado do Rio Grande do Norte e com financiamento da Aliança para o Progresso [sic]. (FÁVERO, 18 jul.2003).¹⁰⁹

Registrou-se na história brasileira, um importante capítulo na luta contra o analfabetismo da população adulta¹¹⁰.

¹⁰⁹ “O MCP - Movimento de Cultura Popular só surge quando o balanço das relações de poder começa a ser favorável aos setores populares da comunidade e desfavorável aos setores de elite. Esta nova situação caracteriza, de modo genérico, o quadro atual da vida brasileira. No caso particular de Pernambuco, primeiramente em Recife, logo depois em todo o Estado, aquele ascenso democrático assumiu proporções inéditas no resto do país, daí resultando um elemento qualitativamente novo na configuração do movimento de cultura popular. Em Recife e a seguir em Pernambuco, as forças populares e democráticas lograram se fazer representar nos postos-chave do governo e da administração. A ocorrência dessa conquista, alcançada através do esforço organizado das massas populares, criou novas condições que se traduzem na possibilidade de o Movimento de Cultura Popular ser financiado por recursos públicos e ser apoiado pelos poderes públicos. Tal fato é praticamente inexistente no resto do país, onde via de regra, os movimentos de cultura encontram, como condições adversas à sua existência e ao seu funcionamento, a hostilidade do poder público e a ausência de dotações orçamentárias para fins de cultura popular”. Cf. PLANO de ação do Movimento de Cultura Popular para 1963. Disponível em <http://forumcjp.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/planocomp.pdf> Acesso em 18 out.2016.

¹¹⁰ Sistematizado em 1962, quando Freire lecionava na Universidade Federal de Pernambuco, seu método de alfabetização de adultos ficou conhecido por combinar conquistas da teoria da comunicação, da psicologia e da didática e por defender a necessidade de se produzir o material para o ensino a partir da fala de cada grupo de analfabetos. O sucesso obtido pelo método nas primeiras experiências desenvolvidas em Recife, no âmbito do MCP, propiciou sua difusão. Em 1963, foi utilizado em Angicos e Natal (RN), Osasco (SP) e em Brasília. O ambiente do início da década de 1960 foi propício ao seu desenvolvimento e o governo Goulart o acolheu. Com o golpe de 1964, Paulo Freire exilou-se e a prática de seu método foi proibida no país, apesar de seus livros continuarem a ser editados e vendidos livremente. (Cf. BOMENY, 2015b).

Liderada por amplos setores da sociedade civil, nos quais se encontravam igrejas, estudantes e profissionais liberais, promoveu ações educativas bastante originais. Para tanto, buscaram e conseguiram o apoio do Estado, sem se valer, todavia, das perspectivas pedagógicas do MEC. Sem dúvida, todo este movimento articulava-se às perspectivas abertas pelo momento histórico, cujas confluências iriam se entretecer na formulação do Plano Nacional de Educação, elaborado por Anísio Teixeira. Também é certo que os princípios transformadores da realidade do sofrido povo brasileiro, mimetizado no sertanejo encravado na alma de Anísio, seriam apunhalados pelo golpe civil militar de 1964.

[...], o golpe de Estado de 1964 foi deflagrado em nome da ordem, do combate à desordem, à subversão comunista e à corrupção. Foi justificado ideologicamente pela doutrina da segurança nacional, cujas palavras-chave eram segurança e desenvolvimento, portanto, o lema ordem e progresso agasalhado por outro vocabulário, atualizado com os tempos da Guerra Fria, envolvendo o conflito entre capitalismo e socialismo. O exercício do poder, ou a sua conquista, requer uma busca incessante pela sua legitimação. O instrumento clássico de justificação de regimes políticos, notadamente daqueles de cunho autoritário e ditatorial, é a ideologia. Daí a necessidade de formação das almas, sobretudo através da educação, tendo o Exército como educador do povo, conforme desejava o general Góes Monteiro, chefe do Estado Maior do Exército, durante o Estado Novo (1937-1945). (GERMANO, 2008, p.315).

Como alerta Carvalho (2005), mais uma vez, o significado do discurso sobre a educação foi “formar almas” e, com esse objetivo, a educação cívica do povo seria capaz de consolidar o espírito nacional, para alcançar o desenvolvimento

econômico e a grandeza do país (Cf. Carvalho, 2005). Todavia, os princípios para o planejamento educacional projetados por Anísio Teixeira ainda persistem e permanecem nos inspirando, nas linhas que ele mesmo datilografou, mirando a redenção dos rincões do Brasil:

Assim desenhado, o Plano ampliará oportunidades educacionais, de construções escolares, oportunidades de trabalho em cada localidade brasileira e na sede dos municípios, o que fixará muitos munícipes capazes e inteligentes em seu próprio município, em vez de força-los a emigrar para as cidades onde o poder e as oportunidades se concentram. Este será um dos resultados da descentralização, que mais beneficiarão a formação do país. Dia chegará em que os centros irão buscar nos municípios os elementos de valor de que precisarão, em vez de ter à sua porta a congestão de candidatos despreparados, por falta de oportunidades de experiência, que agora a aflige. (TEIXEIRA, 1962c, n. p.).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Que é pensar, senão indagar e buscar a solução de um problema, de uma dificuldade? [...] O conhecimento é o resultado de uma atividade que se origina em uma situação de perplexidade e que se encerra com a resolução dessa situação.

Anísio Teixeira

A abordagem proporcionada pelo *Ciclo de Políticas* nos permitiu analisar o contexto que influenciou o planejamento educacional nas décadas de 1950 e 1960. Permitiu-nos também identificar a sua natureza complexa e controversa, enfatizando sua relação com os processos macro e micro políticos, inclusive no que diz respeito à ação local dos profissionais envolvidos no processo de educação.

Para se caracterizar o contexto de influência que correu para a formulação do I Plano Nacional de Educação, a abordagem qualitativa consistiu no trajeto predominante deste estudo. Documento é história. Não é possível qualquer investigação que passe ao largo dos projetos históricos. No início da pesquisa, nosso conhecimento sobre o pensamento de Anísio Teixeira esteve restrito a algumas de suas análises sobre a municipalização do ensino, objeto de nossa Dissertação de Mestrado (AMÂNCIO, 2003). O desenvolvimento desta pesquisa, contudo, nos oportunizou conhecê-lo como uma

referência, também, para as experiências do planejamento educacional.

A abordagem do Ciclo de Políticas nos proporcionou também apreender a noção de redes de sociabilidades e redes de políticas, o que se tornou útil para compreender que a concepção de Estado não pode ser analisada como se fosse uma instituição monolítica. Igualmente, o reconhecimento da diversidade do contexto, que forma o pensamento dos sujeitos e as múltiplas formas de seus relacionamentos, amplia a percepção das organizações estatais e da pluralidade dos grupos de interesses, que podem ser observados na formulação de políticas públicas e educacionais.

Para a análise do contexto de influência da formação do pensamento político e pedagógico de Anísio Teixeira, bem como a presença desse pensamento na formulação do I PNE, da forma mais abrangente possível, tornou-se necessário compreender o jogo de influências e múltiplas determinações que o envolveram. Com aquele propósito, as formulações de John Dewey são, sempre, paragem necessária para qualquer estudo que se dispõe a refletir sobre o pensamento de Anísio. Assim, compreender a reflexão de Anísio Teixeira sobre a sociedade e a educação no Brasil, de modo a abarcar o contexto de influência que marcou a elaboração do I PNE, nos exigiu submergir na conjuntura histórica das formulações deweyanas. Nos Estados Unidos de princípios do século XX, as formulações de John Dewey provocaram alguns impactos, mas atendiam aos interesses da burguesia. Em razão disso, foram consideradas como propulsoras do desenvolvimento social, ao aliar formação humana e técnica. No entanto, ao serem transpostas para o Brasil, sobretudo através de Anísio Teixeira, foram adaptadas e convertidas em instrumentos de defesa de um processo de escolarização universal, laico e

público, já que a maioria da população brasileira não era escolarizada.

Por este motivo, a luta pela democratização da sociedade e pela institucionalização da educação pública, quando se considera o setor das políticas públicas no Brasil, carrega uma herança histórica. Esta tem suas origens nos ordenamentos patrimoniais da colonização portuguesa e de prescrições utilitaristas e pragmáticas das demandas de produção econômica. Sob este ponto de vista, nesta pesquisa considerou-se que, em cada contexto histórico, político e econômico, são delineadas, pela sociedade política e pela sociedade civil, as políticas educacionais que mais se ajustam ao projeto de sociedade almejado.

É certo que o modo de abordar o direito da educação evoluiu significativamente ao longo dos séculos. Por consequência, o estudo da questão é fruto da estratificação de várias preocupações. Da apreensão de seu papel, de suas condições e de seus limites sob o ângulo do poder público, avançou-se para uma abordagem centrada no indivíduo, levando em conta as condições concretas em que se desenvolve a atividade de ensino. Pensado sobre este pano de fundo, para Anísio Teixeira o ensino público é um direito do cidadão por ser este o objeto da própria instrução pública. Isto posto, o contexto que influenciou as batalhas de Anísio em defesa do direito à educação pública, logo, à *cidadania*, foi analisado em um processo mais amplo que é o movimento de democratização da sociedade.

Por conseguinte, foi possível enfocar simultaneamente os contextos macro e micro, compreendendo as políticas públicas como arenas de debates, de influências, de interesses locais, nacionais e internacionais, de inúmeros sujeitos que buscam legitimidade e imposição de discursos, o que poderá nos aproximar e possibilitar a compreensão da natureza complexa

dos movimentos do contexto de influência e da produção do texto do I Plano Nacional de Educação (1963-1970).

Vale destacar, também, que o exercício da reflexão, os desejos e as ações de um intelectual, são influenciados por seu contexto histórico e com Anísio Teixeira não foi diferente. Pensador e prático, dono de uma alma sertaneja e cosmopolita, homem de fé e de ciência, disse de si mesmo, da sua relação com o mundo e dos homens. Apanhar suas ideias pedagógicas nos exigiu e permitiu apreender uma interlocução metódica com suas obras, o que levou a compreendermos que sua obra, além de reveladora da gênese do pensamento pedagógico brasileiro, é fecunda de proposições pedagógicas e de temas que ainda hoje animam o debate no campo do planejamento educacional.

Todavia, esse entendimento não implicou em presentificar o postulado de Teixeira. Pelo contrário, nos permitiu reconhecer que são as rupturas e os embates que fazem avançar as ideias que atribuem identidade à educação no Brasil. Também nos permitiu identificar, reconhecer e caracterizar o arcabouço das ideias originárias da construção do planejamento educacional no Brasil, tornando-se, por isso mesmo, um critério de interpretação histórica.

Como relator das bases para o PNE, Anísio situa a educação pública como meio de equalizar, nacionalmente, a apropriação do saber universal, no mesmo movimento em que valoriza a cultura regional, colocada como epicentro de um processo educativo que vai do *“local” para o nacional*. É este, portanto, o fundamento do princípio descentralizador do Plano de Educação anisiano. É desta forma que *“mira”* o sertão, ou, antes, os *sertões* do Brasil.

O planejamento educacional foi agenda das discussões políticas, na medida em que as condições para o processo de

modernização social, na América Latina, exigiram uma demanda por recursos humanos com qualificação educacional provida por instituições escolares. Logo, a educação ocupou um lugar de destaque, pois impulsora do desenvolvimento nacional. Em conformidade com os estudos analisados, se no Governo de Juscelino Kubitschek ela foi tratada como um instrumento eficaz de difusão ideológica, para qualificar a mão de obra, no rápido governo de Jânio Quadros foi considerada instrumento de elevar a consciência do povo para o fortalecimento nacional. Todavia, no governo João Goulart o discurso ideológico uniria as duas ideias, de modo que a educação se tornou o meio para conscientizar o povo da necessidade de uma melhor distribuição dos resultados do crescimento econômico já atingidos.

Diante do desafio de inserir a educação no processo que aperfeiçoasse e estimulasse o país ao progresso, Anísio Teixeira considerou ser necessário, em primeiro lugar, reestabelecer o verdadeiro conceito de educação. Para que isso ocorresse, o pensamento de Anísio propugnava que devia se retirar-lhe o conceito de escola para o privilégio, regulada apenas pela lei e a burocracia formal.

A plataforma de suas lutas pode ser observada nas metas, quantitativas e qualitativas, a serem garantidas, pelo poder público, no PNE 1963-1970. Conhecedor de que os países da América Latina estavam longe de superar seu desafio do progresso, o propósito de Plano seria atingi-lo ou perecer no peso do subdesenvolvimento. Ainda assim, Anísio não esmorece diante da oportunidade de estabelecer o compromisso do poder público com a educação.

O planejamento propunha, ainda, que a qualidade presente nos núcleos educacionais mais avançados chegasse até os núcleos menos avançados. Isto envolveria o conhecimento

da chamada educação rural, como educação comum limitada pelas condições rurais. No âmbito da estrutura educacional, propunha instituir um sistema contínuo e integrado de educação, no qual fosse assegurado o direito à educação pública a todos, sem privilégios, e superadas as divisões do passado entre educação geral e especial, humanista e científica, prática e teórica. Ademais, defendia um sistema de preparação do Magistério, com candidatos possuidores da educação geral ministrada pelos Estados, formando, assim, a força de trabalho do sistema escolar.

Por este, dentre vários outros motivos, o Plano ideado por Anísio Teixeira demonstrava uma visão extremamente ampla das opções político pedagógicas e mais, da noção de cidadania. É neste sentido que nele se expressa um planejamento capaz de garantir o direito à educação pública.

É preciso lembrar que o pioneirismo do Plano Nacional de 1963-1970 sustentou os recursos do excepcional trabalho de alfabetização, que deu justa notoriedade internacional a Paulo Freire. Recorde-se, além disso, que os princípios e contribuições contidas naquele plano, muitas deles foram incluídos no atual PNE (2014-2024), como se fossem originais.

Ora, se a educação como direito significa um progresso a ser duramente perseguido numa sociedade capitalista, a negação da educação como privilégio, que é o sentido cultural dado à educação dentro da história brasileira, é um desafio maior ainda. Anísio enfrentou-o tanto no diagnóstico da educação do Brasil, em *Educação não é privilégio* (1953), quanto na elaboração do PNE. Entretanto, o Plano foi abortado pelos militares em 1964. Neste mesmo ano a gestão do planejamento educacional se transferiu dos educadores para os tecnocratas e, neste cenário, em termos organizacionais, o Ministério da Educação ficou subordinado ao Ministério do Planejamento,

cujos atores dirigentes e técnicos tinham como formação acadêmica as ciências econômicas.

Mais de sessenta anos depois da “avaliação diagnóstica”, proposta em *Educação não é privilégio*, a análise de Anísio Teixeira acerca da educação brasileira, infelizmente, permanece desconcertantemente atual. A despeito dos marcos regulatórios da educação, expressos através da legislação, nosso ensino continua assentado sobre bases desiguais, as quais, por sua vez, refletem a profunda desigualdade social do país.

Apesar de tal incômoda constatação, a partir da ideia síntese de “*Pátria Educadora*” a agenda¹¹¹ do Plano Nacional de Educação prevista para o período que vai de 2014 a 2024, procurou ecoar os argumentos expressos por Anísio Teixeira em prol de uma educação que, entendida como um direito de todos, deixasse de ser privilégio de alguns. Não obstante, a história recentíssima do país repete tragicamente os contornos que emolduraram o Golpe Militar de 1964 e que, no campo da educação, abortou o I PNE pensado por Anísio Teixeira.

Face ao incômodo panorama educacional brasileiro, permanece a tarefa do educador comprometido, pesquisá-lo, “pensa-lo”, para que seu desvelamento possa contribuir com a sua efetiva transformação. Se por si só o pensamento de Anísio Teixeira já justificaria um trabalho de pesquisa, então a recorrência das ações conservadoras que insistem em obstruir um projeto educacional que deixe de tratar a educação como privilégio, enseja um trabalho que se dispõe a refleti-lo.

¹¹¹ Conforme Stephen Ball, entendemos por “agenda” um conjunto de problemas, o entendimento das causas, soluções e outros elementos públicos que vêm à atenção dos membros do público e aos seus funcionários governamentais. A este respeito ver: Ball (2009).

Sendo assim, entendemos que destacar o contexto de influência para a análise do I PNE poderá contribuir para se compreender, se não todas, pelo menos parte das motivações dos setores conservadores da sociedade brasileira para a obstrução daqueles projetos educacionais, mantidos e instaurados durante e através do Golpe de 1964. Enfim, a negação da educação entendida como privilégio, que é o sentido cultural dado à educação pelas famílias, independentemente de classe social, é, ainda, um desafio a ser enfrentado pelos que lutam por uma educação democrática, eficiente e libertadora de preconceitos.

Conforme sugere o referencial do Ciclo de Políticas, adotado neste trabalho, deixamos a futuros pesquisadores a tarefa de deslocar o olhar do macro para o micro dos contextos de influência, produção de texto e contexto da prática, que se entrecruzaram, historicamente, na formulação do I Plano nacional de Educação (1963-1970).

Pensar a educação em um terreno de práticas e representações – sem desconsiderar os contextos sócio-históricos que a englobam, e os fatores dominantes que, por vezes, buscam cercear as formas de democratizar e fazer surtir efeitos em camadas cada vez menos privilegiadas social e culturalmente –, não é apenas uma necessidade, mas uma urgência. Desta forma, ao término da jornada permitida pela construção da presente pesquisa, julgamos contribuir com uma pequena parte da empreitada. Aos pesquisadores do futuro, deixamos o restante.

REFERÊNCIAS

ABE - Associação Brasileira de Educação. **Carta brasileira de educação democrática**. Rio de Janeiro: ABE, 1946, p.43.

ABREU, Alzira Alves de. **O ISEB e o desenvolvimentismo**. 2015. Fundação Getúlio Vargas/CPDOC. Disponível em:

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

ABREU, Jayme. **Anísio Teixeira**: pensamento e ação. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1960.

ABREU, Jayme. O ensino primário e médio na Conferência de Santiago. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XXXVIII, n. 87, jul. /set 1962.

AGUIAR, Lielva Azevedo. **Agora um pouco da política sertaneja**: a trajetória da família Teixeira no alto sertão da Bahia (Caetité – 1885 - 1924). 2011. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em História, Salvador, Universidade do Estado da Bahia, 2011.

AGUIAR, Lielva Azevedo. Em meu Caetité: a cidade através dos livros de memorialistas. In: **Anais do V Encontro da Anpuh-BA**. Disponível em:

http://vencontro.anpuhba.org/anaisvencontro/L/Lielva_Azevedo_Aguiar.pdf Acesso em 17 ago. 2016.

AGUIAR, Lielva Azevedo. Entre o sertão e a capital: Caetité nas primeiras décadas do século XX. In: SIMPÓSIO DE IMPÉRIOS E LUGARES DO BRASIL, 3, 2010, Ouro Preto. **Anais eletrônicos...** Ouro Preto: Núcleo de Pesquisa do Departamento de História da

UFOP. Disponível em: <http://www.ilb.ufop.br/IIIsimposio/31.pdf>
Acesso em: 17 ago. 2016.

ALBURQUERQUE, Ana Elizabeth Maia de. **O processo de institucionalização do princípio da gestão democrática no ensino público**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
Coedição Faculdade de Educação da universidade de Brasília-UnB-
(Coleção Políticas Públicas de Educação).

ALMEIDA, Stela Borges. **Escola Parque: paradigma escolar - 1947/51**. 1988. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade federal da Bahia, Salvador, 1988.

ALVES, Gilberto. L. **O pensamento burguês no Seminário de Olinda**. 2.ed. Campinas: Autores Associados. 2001.

AMÂNCIO, Márcia Helena. **Política de Educação no Município: a participação dos profissionais da educação**. 2003. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário do Triângulo. Uberlândia, 2003.

ARAPIRACA, J. O. **A USAID e a Educação brasileira**. São Paulo: Autores Associados/ Cortez, 1982.

ARAÚJO, Maria Paula; SILVA, Izabel Pimentel da; SANTOS, Desiree dos. (org.). **Ditadura militar e democracia no Brasil: história, imagem e testemunho**. Rio de Janeiro: Ponteio, 2013.

ARAÚJO, José Alfredo de. A Usaid, a Guerra Fria, o Regime Militar e a implantação das Escolas Polivalentes no Brasil. **C&D-Revista Eletrônica da Fainor**, Vitória da Conquista, v.2, n.1, p.87-101, jan./dez. 2009.

AZANHA, José Mario Pires. Política e planos de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 85, p. 70-78, 1993.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 3. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1944.

AZEVEDO, Fernando de. et al. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores). Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>
Acesso em 21 jan. 2016.

AZEVEDO, J. M. L.; AGUIAR, M. A. A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.22, n. 77, p. 49-70, dez. 2001

BAIA HORTA, José Silvério. **Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil**. São Paulo: Editora Autores Associados/ Cortez, 1982, 226p.

BALL, S. J.; BOWE, R. El currículo nacional y su “puesta en práctica”: el papel de los departamentos de materias o asignaturas. **Revista de Estudios del Currículum**, v. 1, n. 2, p. 105-131, 1998.

BALL, Stephen. Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional (Entrevista de Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes com Stephen Ball). **Educação & Sociedade**, Campinas v. 30, n.106, p.303-318, jan. abr.2009.

BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, n.2, v.6, p.10-32, jul./dez. 2006. Disponível em: Acesso em: 12 de jun. 2016

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

BARREIRA, Luiz Carlos. Escola e formação da mentalidade do desenvolvimento no discurso político-pedagógico de Anísio Teixeira. In: SMOLKA, Ana Luíza Bustamante; MENEZES, Maria Cristina (org.). **Anísio Teixeira 1900 -2000**. Provocações em Educação. Campinas: Autores Associados: 2000, p. 23-37.

BASTOS, Luciete de Cássia Souza Lima. Memórias Narrativas de um educador sertanejo: a correspondência entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6, 2012, São Cristóvão/SE. **Anais eletrônicos...** São Cristóvão: Educon.

Disponível em: http://educonse.com.br/2012/eixo_19/PDF/32.pdf. Acesso em: 13 mai. 2016.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **O governo Kubitschek: desenvolvimento econômico e estabilidade política** (1956-1961). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

BITTAR, José Eduardo. **Educação religiosa versus laicismo: o “correio católico” e as escolas do Triângulo Mineiro. 1930 -1945.** 2005. 89 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 2005.

BITTENCOURT, Clemente Mariani. Carta a Anísio Teixeira – **sobre a conjuntura política da redemocratização e convidando-o para uma assessoria no Ministério da Educação e Saúde.** AT c 1946.11.16 c- correspondência. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC - Arquivo Anísio Teixeira.

BOBBIO, Norberto. Teoria das elites. In: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. (org.). **Dicionário de Política.** 12 ed. Brasília: UnB, 2002.

BOBBIO, Norberto. O filósofo e a política: antologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 2003

BOMENY, Helena. Manifesto “Mais uma vez convocados”. In: **O Brasil de JK.** CPDOC – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2015a. Disponível em:

<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/ManifestoMaisUmaVez>

Acesso em 17 out. 2016>

BOMENY, Helena. O sentido político da educação de Jango. In: **A Trajetória Política de João Goulart.** CPDOC- Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2015b. Disponível em: cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/O_sentido_politico_da_educacao_de_Jango Acesso em 17 out. 2016>

BOMFIM, Manoel. **América Latina: males de origem.** Rio de Janeiro: Topbooks, 1993.

BORDIGNON, Genuíno; Arlindo Queiroz; Lêda Gomes. **O planejamento educacional no Brasil**. Fórum Nacional de Educação – Plano Nacional de Educação. S.l.: 2011. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf Acesso em: 19 jan. 2015.

BRANDÃO, Zaia e MENDONÇA, Ana Waleska. Por que não lemos Anísio Teixeira? *In*: MENDONÇA, Ana Waleska; BRANDÃO, Zaia (org.). **Por que não lemos Anísio Teixeira?** Uma tradição esquecida. Rio de Janeiro: Ravil, 1997, p. 183-193.

BRANDÃO, Zaia (org.). **A crise de paradigmas e a educação**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BRANDÃO, Zaia; BONAMINO, Alicia C. “Posfácio”. *In*: BRANDÃO, Z. (org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil**: 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Brasília: Biblioteca Digital da Câmara, s/d. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm Acesso em: 15 out. 2016.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil: de 16 de julho de 1934. *In*: **Constituições Federais Anteriores**. Brasília: Presidência da República – Casa Civil, s/d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm Acesso em: 15 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e da Saúde. **Plano Nacional de Educação**: questionário para inquérito. 1936. Arquivo Gustavo Capanema, FGV/CPDOC, Classificação: GC1323F. Título: Plano Nacional de educação: questionário para inquérito.

BRASIL. **Decreto nº 6788 de 30 de janeiro de 1941**. Convoca à 1ª Conferência Nacional de Educação e a 1ª Conferência Nacional de Saúde e dá outras providências. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-6788-30-janeiro-1941-331348-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 22/08/2016.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil: de 18 de setembro de 1946. In: **Constituições Federais Anteriores**. Brasília: Presidência da República – Casa Civil, s/d. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm Acesso em 15 out. 2016.

BRASIL/U.S.A. **Declaração Conjunta**. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 1960. Disponível em: http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/1960/b_6/. Acesso em 12 out. 2016.

BRASIL. **Lei n. 4024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm Acesso em 12 set. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 1962.

BRASIL. Discurso da Presidenta da República, Dilma Rousseff, durante a Conferência Nacional de Educação (CONAE 2014) - Brasília/DF. **Portal do Planalto**. Brasília, 20 nov. 2014. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/discursos-da-presidenta/discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-durante-a-conferencia-nacional-de-educacao-conae-2014-brasilia-df> Acesso em 20 dez.2015.

BRASIL. Pronunciamento à nação da Presidenta da República, Dilma Rousseff, no Parlatório do Palácio do Planalto. **Portal do Planalto**. Brasília, 1 jan. 2015. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/discursos-da-presidenta/pronunciamento-a-nacao-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-no-parlatorio-1> Acesso em 20 dez.2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Apresentação**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/institucional/historia> Acesso em 12 nov. 2016.

BRITO, Maria Terezinha. **A Escola Normal de Patos de Minas. 1932-1972 na encruzilhada entre o novo e o velho**. 1999.

Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 1999.

BUYSE, O. **Métodos americanos de educação geral técnica**. Salvador: Imprensa Oficial, 1927

CALDAS, Ricardo Wahrendorff. **A Política Externa do Governo Kubitschek**. Brasília: Thesaurus, 1996.

CALVINO, Ítalo **Por que Ler os Clássicos**. Tradução de O Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CAPANEMA, Gustavo. Parecer preliminar (apresentado na Comissão Mista de Leis Complementares em 14 /07/1949). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n. 36, 1949, p. 150.

CARLOS Lacerda. Foto. Rio de Janeiro, [195?]. Suporte digital. Disponível em:
<http://opinioaoenoticia.com.br/wp-content/uploads/Carlos-Lacerda.jpg> Acesso em 12 out.2016.

CARNEIRO, Giane Araújo Pimentel. **As práticas educativas familiares no processo de distinção geracional criança/adulto**. (Caetité-BA, 1910-1930). 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

CARVALHO, Jumara Carla Azevedo. A implantação da República no Alto Sertão da Bahia (Caetité). In: SEMINÁRIO DO GRUPO DE PESQUISA, CULTURA, SOCIEDADE E LINGUAGEM, 1, 2011, Caetité. **Anais eletrônicos...** Caetité: GPCSL/CNPq/UNEB. Disponível em: <http://www.gruposertoes.uneb.br/anais-do-1-seminario/textos-completos/jumara-carla-azevedo-ramos-carvalho.pdf> Acesso em: 22 ago. 2016.

CARVALHO, José Murilo de. Mandonismo, Coronelismo, Clientelismo: Uma Discussão. **Dados**. [Revista online]. v.40, n.2, 1997. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0011-52581997000200003> Acesso em: 22 ago. 2016.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem: a elite política imperial e Teatro de sombras: a política imperial**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ. 1981.

CARVALHO, José Murilo. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo. Companhia das Letras, 1987.

CARVALHO, José Murilo. **Forças Armadas e política no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Educação e política nos anos 20: a desilusão com a República e o entusiasmo pela educação. In: DE LORENZO, Helena Carvalho; COSTA, Wilma Peres da. **A década de 1920 e as origens do Brasil Moderno**. São Paulo: Editora da UNESP, 1997, p. 115-132.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Anísio Teixeira: Itinerários. In: Seminário "Um olhar sobre Anísio". **Mesa Redonda "Política Educacional"**, Rio de Janeiro, 3 set. 1999. Rio de Janeiro, UFRJ/CFCH/PACC, Fundação Anísio Teixeira, 1999.

CASTIONI, Remi; ROCHA, João Augusto de Lima. **O golpe militar de 1964 e a interrupção do I Plano Nacional de Educação** – a UnB e a contribuição de Anísio Teixeira. 2014. Disponível em: <http://www.unb.br> Acesso: 25 mai. 2016.

CERVO, Amado Luiz; BUENO, Clodoaldo. **A História da Política Externa do Brasil**. Brasília: Editora UNB, 2002.

CHDD – Cadernos do Centro de História e Documentação Diplomática (CHDD). Operação Pan-Americana: **Documentos selecionados** (2007). Ano 6, nº. 10, Primeiro Semestre, Brasília, FUNAG/MRE, pp. 203-299.

CHIZZOTTI, A. A constituinte de 1823 e a Educação. In: FÁVERO, O. **A educação nas constituintes brasileiras, 1823-1988**. Autores Associados, 2005. p.31-53.

CONFERÊNCIA de Santiago: I. Resolução AI – Extensão e melhoria da educação em face do desenvolvimento econômico e social. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XXXVIII, n. 87, jul. /set 1962.

CONNIFF, M. L. **Política no Brasil**: a ascensão do populismo, 1925-1945. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2006.

COUTINHO, C. N. Pluralismo: dimensões teóricas e políticas. **Caderno ABESS**, São Paulo, n. 4, 1991.

CPDOC/FGV. **Dicionário da elite política republicana (1889-1930)**. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br>. Acesso em: 12/2/2014. CDPOC/FGV.

CPDOC. **Dicionário histórico-biográfico brasileiro -DHBB**. 2015. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/acervo/dhbb> Acesso em: 12 fev. 2015.

CUNHA, Celio da. Anísio Teixeira: Legado de Ousadia e Inteligência. In: MAGALHÃES, Luiz Edmundo de (coord.). **Humanistas e Cientistas do Brasil**. São Paulo, Editora da USP, 2015a.

CUNHA, Célio da. Introdução: o manifesto como o grande educador. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.96, número especial. p.19-30, 2015b.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 10 ed. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1980.

CUNHA, Marcus Vinícius da. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 86-154, mai./jun./jul./ago., 2001.

CUNHA, Nóbrega da. **A revolução e a educação**. Campinas: Autores Associados, 2003.

CRUZ, José Armênio Pe. “A Escola Normal de Patos, foco de laicismo e Maçonaria?” **Correio Católico**. Uberaba, Minas Gerais, 16 de dezembro de 1944, n.1056, p.1. Arquivo Público de Uberaba.

CURY. Carlos Jamil _. Por um novo plano nacional de educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 141, n. 144, p. 790-811, set. dez., 2011.

CURY. Carlos Jamil. O Plano Nacional de Educação de 1936/1937. **Educativa**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 396-424, jul. /dez. 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil; CUNHA, Célio da. (org.). O manifesto educador: os pioneiros 80 anos depois. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (online). Brasília, v.96, número especial, 2015. Disponível em:

file:///C:/Users/User/Downloads/1441720127O_Manifesto_Educador__Os_Pioneiros_80_Anos_Depois.pdf Acesso em 20 jan. 2016.

DE CARVALHO COSTA, Jean Carlo; ANANIAS, Mauricéia; DE SOUZA ARAÚJO, Rose Mary. **Temas sobre a instrução no Brasil Imperial (1822-1889)** -Volume II. Marca de Fantasia, 2014.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DE LORENZO, Helena Carvalho; COSTA, Wilma Peres da. **A década de 1920 e as origens do Brasil Moderno**. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.

DEMONSTRE. Filósofos da Educação: John Dewey, [1930]. [S.l]. Disponível em:
http://demonstre.com/wp-content/uploads/2016/05/DEWEY-John-Photo-2_00011-1.jpg Acesso em: 11 nov. 2016.

DEWEY, John. **Impressions of Soviet Russia** (1929). [Arquivo Anísio Teixeira, Notas de aulas, AT 27.01.06 t].

DEWEY, John. **Reconstrução em filosofia**. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Liberalismo, liberdade e cultura**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional/ EDUSP, 1970.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4 ed., São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

DOCUMENTOS reservados para uso do Grupo de Trabalho encarregado de preparar a reunião do Comitê dos Nove. Brasília, 23 de fevereiro de 1960. **Memorandum** -Operação Pan-Americana, pedidos, petróleo, políticas públicas. DR jg me 1962.09.00.

EBOLI, Maria Terezinha de Melo. **Uma experiência de educação integral**. Salvador: MEC/INEP/Centro Educacional Carneiro Ribeiro, 1969.

ENGELS, Friedrich. **Do Socialismo utópico ao socialismo científico (1880)**. São Paulo: Moraes, s/d, 1978.

ENTRADA dos revolucionários em Havana, Cuba. Em primeiro plano, Fidel Castro e Che Guevara. Havana, 1959. Suporte digital. Disponível em:

http://fw.atarde.uol.com.br/2016/03/anisio-teixeira_1616764.jpg

Acesso em 12 out.2016.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. **Educação e ideologia: o caso Anísio Teixeira**. Universidade de Passo Fundo, UPF Editora, 2002.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. A igreja católica e a escola nova: o caso Anísio Teixeira. **Portal ANPED Sul**, 1999.

Disponível em:

http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/Historia_Da_Educacao/Trabalho/05_28_00_A_IGREJA_CATOLICA_E_A_ESCOLA_NOVA_O_CASO_ANISIO_TEIXEIRA.pdf

Acesso em 10 out. 2016.

ESTRELA, Ely Souza. **Os sampauleiros: cotidiano e representações**. São Paulo: Humanistas/ FFCLC/USP; Fapesp; Educ., 2003.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012.

FREITAS, M.T. **Significado e sentido: alteridade e produção da subjetividade em Vygotsky Bakhtin**. Disponível em:pt.slideshare.net/Vygotsky2011/significado-e-sentido-para-vygotsky-e-bakhtin?

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. São Paulo: Globo, 1993. 2v.

FÁVERO, Osmar. (org.). **A educação nas constituintes brasileiras. 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2001.

FÁVERO, Osmar. Paulo Freire: primeiros tempos. **Em Aberto**. Brasília, v.26, n.90, p.47-62, jul./dez./2013. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.26i90.2395> Acesso em 19 out.2015.

FÁVERO, Osmar. Entrevistas: **Salto para o futuro**. Acervo de entrevistas, [S.l.], 18 jul.2003. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto-acervo/interview;jsessionid=9686BB8FBB1F8E87603DE91AF86F71C9?idInterview=8274> Acesso em 20 out. 2016

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio**. São Paulo. Loyola: 1989.

FERNANDES, Florestam. **A contestação necessária: retratos intelectuais de inconformistas e revolucionários**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

FERNANDES, Rogério. Projecto sobre o Estabelecimento e Organização da Instrução Pública no Brasil de Francisco Borja Garção Stockler (1816). **Revista de História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel. N.4, 1998.

FERREIRA Jr.; BITTAR, Marisa. Educação e Ideologia Tecnocrática na Ditadura Militar. **Caderno CEDES**. Campinas, v.28, n.76, set./dez. 2008, p.333-355.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **João Goulart**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, 2009. Arquivo em PDF, disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/joao-belchior-marques-goulart> Acesso em: 15 set.2016.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, mai./ago.2009.

FRAGOSO, João Luís Ribeiro et al (org.). **Conquistadores e negociantes: história de Elites no Antigo Regime nos trópicos**. América Lusa, Séculos XVI a XVIII. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

FREIRE, Américo. A constituição de 1946. In: **E ele voltou... o Brasil no segundo governo Vargas**. FGV – CPDOC, 2015. Rio de janeiro 2015. Disponível em <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/artigos/DoisGovernos/Constituicao1946>. Acesso em 21/08/2016.

FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FURLANETTO, Beatriz Helena. Retomando reflexões sobre tendências pedagógicas na educação brasileira. In: EDUCERE, 5.; CONGRESSO NACIONAL DA ÁREA DE EDUCAÇÃO, 3., 2005, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: 2005. 1 CD –ROM.

FURTADO, Celso. Pré-Investimentos para aperfeiçoamento do fator humano. In: **O Plano Trienal e o ministério do planejamento**. Rio de Janeiro: Contraponto: Centro Internacional Celso Furtado, 2011, p.154-213.

FURTADO, Rosa Freire d' Aguiar. **O Plano Trienal e o ministério do planejamento**. Rio de Janeiro: Contraponto: Centro Internacional Celso Furtado, 2011

GAMA, Alexandra Valéria Flora. Militarizar e dominar: as relações de poder em Caetité no Império. In: Encontro Estadual de História, 3., 2012. **Anais eletrônicos...** Vitória da Conquista: UESB, 2012. Disponível em:

http://www.uesb.br/anpuhba/artigos/anpuh_III/alexandra_valeria.pdf Acesso em 22 ago. 2016.

GALERANI, Kleber Antônio Política Externa do governo Juscelino Kubitschek: a Operação Pan-Americana. **Revista InterAção**, Santa Maria, UFSM, v. 1, n. 1, p. 105-113, 2010.

GALIANI, Claudemir. **John Dewey e a mediação social da escola pública no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX nos Estados Unidos**. 2014. 210f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

GENTILINI, João Augusto. **Crise e planejamento educacional na América Latina: tendências e perspectivas no contexto da descentralização**. 1999. Tese (Doutorado) –Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

GERIBELLO, Wanda Pompeu. **Anísio Teixeira: análise e sistematização de sua obra**. São Paulo: Atlas, 1977.

GERMANO, José Willington. Ordem e progresso: o discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. **Revista Educação em Questão**, v. 32, n. 18, 2013.

GEWIRTZ, S.; CRIBB, Alan. O que fazer a respeito de valores na pesquisa social: o caso da reflexividade ética na Sociologia da Educação. BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 100-122.

GIL, Carlos Antônio. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2012.

GOMES, Margarete de Cássia. **Influência de Anísio Teixeira na educação brasileira: (1930 1935)**. Dissertação. Universidade Metodista de Piracicaba, PIRACICABA. 2011.

GOUVÊA, Fernando César Ferreira. **Os sete encontros capitais do intelectual Anísio Teixeira**. 2011. Disponível em <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt> Acesso em 22 ago. 2016.

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

HANASHIRO, Olaya Sílvia Machado Portella. **O sistema interamericano de proteção aos direitos humanos**. São Paulo: Edusp, 2001.

HALL, A.; CELESTE, M.; HENRIQUES, R. Determinação de Ácido Sulfúrico e Alumínio em banhos de anodização. **Revista Portuguesa de Química**, v. 21, n. 104, p. 104–111, 1979.

HEINZ, Flávio M. (org.). **Por outra história das elites**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

HENRIQUES, Vera Maria. Campo educacional: identidade científica e interdisciplinaridade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 74, n. 178, 2007

HOBSBAWM, E. **Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IBGE. **Censo Demográfico de 1940**. Coleção de Monografias. Série B, nº 24. 3 de novembro de 1962. Disponível em:

http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/CD1940/Censo%20Demografico%201940%20VII_Brasil.pdf Acesso em: 22 ago. 2016.

IANNI, Octávio. **Estado e planejamento econômico no Brasil – 1930-1970**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

JANINE, Renato. A revolução que se chama educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** v. 96, n. esp. Brasília, 2015., p. 11-14, 2015.

JUSTINIANO, Leonildes. **Sobre o perfil pedagógico de Anísio Teixeira**: ensaio avaliatório de sua contribuição à educação do Brasil. Rio de Janeiro: IESAE/FGV, 1976 (Dissertação de Mestrado).

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

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto**: o município e o regime representativo no Brasil. 4 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

LEE, J. D. Grupo 16 - Calcogênios. *In: Química Inorgânica não tão concisa*. 5. ed. São Paulo: Editora Edgar Blücher Ltda, 2000. p. 281–283.

LEMME, Paschoal. A escola nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicas**, Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005.

LARANJEIRAS, Cássio Costa. **Da necessidade de uma concepção de conhecimento libertadora no resgate da dimensão cultural da ciência**. [No prelo]

LEAL, Hugo; PEDROSA, Rosália. A política externa na era Vargas. *In: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas*. Disponível em: <http://www.iscsp.utl.pt/~cepp/investiga/getulio/peev1.html> Acesso em: 28 set.2016.

LIMA, Hermes de. Anísio Teixeira. *In: AZEVEDO, Fernando de e outros. Anísio Teixeira*: pensamento e ação. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1960.

LIMA, Hermes. **Anísio Teixeira**: estadista de educação. Rio de Janeiro: Editora Civilização brasileira, 1978.

LOBATO, Monteiro. Carta a Anísio Teixeira, São Paulo, 20 maio 1945. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC - Arquivo Anísio Teixeira- ATc28.06.22.

Conversa entre amigos: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas / CPDOC, 1986. p.96.

LOVISOLO, Hugo. **Chaves para ler Anísio Teixeira**. Salvador: EGBA/ Universidade Federal da Bahia, 1989. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/6606/789.pdf?sequence=1>Acesso em 26 set. 2016.

LUZ, José Augusto Ramos. **Um olhar sobre a educação na Bahia**: a salvação pelo ensino primário (1924-1928). 2009. 173 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

MACHADO, Maria Cristina Gomes; CARVALHO, Carlos Henrique de. O legado do Manifesto de 32 à educação brasileira: os desafios persistem. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 175-194, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v51n37.pdf> Acesso em 23 set. 2015.

MACHADO, Victoria Maria Brant Ribeiro. **A questão da qualidade do ensino nos planos oficiais de desenvolvimento da educação**: 1955-1980. 1986. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1986.

MAIA, Tatyana de Amaral. A Imprensa como Arena de Ação Política: Debates e Intrigas nas Disputas pela Educação Nacional (1958-1964). **Revista do Mestrado de História**, v. 12, n. 2, p. 73-98, 2010.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.27, n.94, p. 47-69, jan.abr.2006.

MAINARDES, Jeferson; GANDIN, Luis Armando. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. *In*: TELLO, Cesar Tello; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto (org.). **Estudos Epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

MANN, Horace. **A educação dos homens livres**. São Paulo: Ibrasa, 1963.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. **Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas**. 14/03/2015. Disponível em: www.uepg.br/gppepe. Acesso em: 12 de março de 2016.

MAINARDES, J. Entrevista com o Professor Stephen J. Ball. **Revista Olh@ares**, Guarulhos, v. 3, n. 2, p. 161-171, jul./dez. 2015.

MARCONDES, Danilo. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. *In*: BRANDÃO, Zaia. (org.). **A crise de paradigmas e a educação**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARIANI, Maria Clara. Educação e Ciências Sociais: o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *In*: SCHWARTZMAN, Simon (org.). **Universidades e Instituições Científicas no Rio de Janeiro**. Brasília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 1982, pp.167-195. Disponível em <http://www.schwartzman.org.br/simon/rio/inep.htm> Acesso em 01 ago. 2016.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Estudos Avançados, v. 12, n. 34, p. 7-46, 1998.

MATOS, E. A. O Programa "Aliança para o Progresso": o discurso civilizador na Imprensa e a educação profissional no Paraná – *In*: SIMPOSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR, 11., 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2008. p. 360.

MAYER, Jorge Miguel; XAVIER, Libânia. Jânio da Silva Quadros. *In*: **Dicionário de verbetes biográficos**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, 2009. Disponível em:

<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/janio-da-silva-quadros> Acesso em 15 set. 2016.

MELO, Geysa Maria Bacelar Pontes. **Planejamento da política educacional no Brasil**: da diversidade conceitual e programática a uma proposta técnica de alinhamento estratégico. 2013. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília. 2013.

MENDES, Durmeval Trigueiro. **O planejamento educacional no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2000.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. O educador: de intelectual a burocrata. **Educação e Sociedade**, ano XVIII, n. 58, p. 156-172, 1997.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. O CBPE: um projeto de Anísio Teixeira. In: MENDONÇA, Ana Waleska; BRANDÃO, Zaia (org.). **Por que não lemos Anísio Teixeira?** Uma tradição esquecida. Rio de Janeiro: Ravil, 1997, p. 29-44.

MIGUEL Ozorio de Almeida. **Um depoimento**. Rio de Janeiro: Centro de História e Documentação Diplomática. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2009. Disponível em http://funag.gov.br/loja/download/590-miguel_ozorio_de_almeida.pdf. Acesso em 09/10/2016.

MOLON, Newton Duarte. **A visita de Che, a mídia e a renúncia de Jânio Quadros**. 2006. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Comunicação. São Paulo, Faculdade Cásper Líbero, 2006.

MONTALVÃO, Sérgio de Sousa. **Por uma história política da educação**: a Lei de diretrizes e Bases e a democracia brasileira da Terceira República (1946-1961). 2011. 261 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em História, Política e Bens Culturais. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 2011.

MORAES, Maria Célia M. Recuo da teoria. In: _____(org.). **Iluminismo às Avesas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al. **Fernando Azevedo**. Navegando na história da educação brasileira. Glossário. Campinas: Histedbr /Faculdade de Educação da Unicamp, 2006. Disponível em:
http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_fernando_azevedo.htm Acesso em 01 set.2016.

NASCIMENTO, Rosenerly Pimentel do. **Anísio Teixeira e o Sistema Nacional de Educação**: contribuições para o debate sobre as políticas educacionais no Brasil. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

NOBRE, Jose Aguiar. **Anísio Teixeira e os desafios para a educação democrática e pública de qualidade no Brasil atual**. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas,2012.

NOGUEIRA, F. M. G. **Ajuda externa para a educação brasileira**: da Usaid ao Banco Mundial. Cascavel: Editora Universitária. Edunioeste, 1999.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**: a poesia da ação. Bragança Paulista: EDUSF, 2000a.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**. Ano 21, n.73, p.9-40, dez. 2000b.

NUNES, C. Anísio Teixeira: a poesia da ação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, Anped/Autores Associados, n.16, jan./fev./mar./abr.2001, p. 5-18.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

OLIVEIRA E SILVA, Arlette Pinto. A presença do educador na ABE. **Educação**. Rio de Janeiro, v.32, n.101, p. 12-17, abr./jul. 2000.

PADUA, Elisabete Matalho Marchesini. **Metodologia da pesquisa**. Campinas. Editora Papirus. 2008.

PANG, Eul-Soo. **Coronelismo e oligarquias**. 1889-1934. A Bahia na Primeira República brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

PASQUALE, C. **O desenvolvimento do ensino primário e o Plano Nacional de Educação**. São Paulo: CRPE “Prof. Queiroz Filho”: INEP-MEC, 1966, [Estudos e Documentos, v. 4].

PECEQUILO, Cristina Soreanu. **A política externa dos Estados Unidos: continuidade ou mudança?** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

PEREIRA, Katia dos Santos. **A retomada da Educação Integral em Brasília: fiel à concepção original de Anísio Teixeira?** 2012 160 f. (Mestrado acadêmico em Educação) – Brasília: Universidade Católica de Brasília, UCB, 2012.

PEREIRA, Eva Waisros; ROCHA, Lucia Maria da Franca. Anísio Teixeira e o Plano de Educação de Brasília. *In: Anais da 28ª Reunião da ANPED*. Caxambu, 2005.

PINHO, Péricles Madureira de. Anísio Teixeira: episódios de sua vida e de sua luta. *In: ABREU, Jaime. Anísio Teixeira: pensamento e ação*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1960.

PINTO, A. V. **Ideologia e desenvolvimento nacional**. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.

PLASTINO, Carlos Alberto. A crise dos paradigmas e a crise do conceito de paradigma. *In: BRANDÃO, Zaia. (org.). A crise de paradigmas e a educação*. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PREBISCH, Raul. Exposição na sessão de abertura. **Conferencia sobre educación y desarrollo económico y social en America Latina**. Santiago (Chile), 5 de março de 1962, p.1-5. Disponível em: <http://archivo.cepal.org/pdfs/cdPrebisch/101.pdf> Acesso em 17 out. 2016.

REIS, Joseni Pereira Meira. **Instâncias formativas, modos e condições de participação nas culturas do escrito: o caso de João Gumes (Caetité-BA, 1897-1928)**. 2010. Dissertação (Mestrado) –

Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

RHODES, R. A. W.; MARSH, D. **Policy networks in British government**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

RIBEIRO, Marcos Profeta. **Mulheres e poder no Alto Sertão da Bahia**: a escrita epistolar de Celsina Teixeira Ladeia (1901 a 1927). 2009. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em História. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

RIBEIRO, Ricardo Alaggio. A teoria da modernização, a aliança para o progresso e as relações Brasil-Estados Unidos. **Perspectivas**. São Paulo, n. 30, p. 151-175, 2006a.

RIBEIRO, Ricardo Alaggio. **A Aliança para o Progresso e as relações Brasil-EUA**. 2006, 381f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Ciência Política. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2006b.

Rocha, João Augusto de Lima. **Breve história da vida e morte de Anísio Teixeira**: desmontada a farsa da queda no fosso do elevador. Salvador: Edufba, 2019.

ROCHA, João Augusto de Lima. **Anísio Teixeira e a cultura**: subsídios para o conhecimento da atuação de Anísio no campo da cultura. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Salvador: Edufba, 2014.

ROCHA, João Augusto de Lima e outros. **Anísio em Movimento**: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil. Salvador: Fundação Anísio Teixeira, 1992.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. Tradição e modernidade na educação: o processo constituinte de 1933-34. In: FÁVERO, O. (org.). **A educação nas constituintes brasileiras**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil 1930/1973**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SALMERON, Roberto. **A universidade interrompida**: Brasília 1964-1965. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Autores Associados, 1985.

SAVIANI, Dermeval. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e a questão do Sistema Nacional de Educação. In: CUNHA, Célio da et al. **O sistema nacional de educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto**. Brasília: MEC/SASE, 2014, p. 15-29.

SAMPAIO, Consuelo Novais. **Partidos políticos na Bahia da Primeira República**. Salvador: Eufba, 1998.

SANFELICE, José Luís. O manifesto dos educadores (1959) à luz da História. **Educação Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 99, p.542-557, mai./ago., 2007.

SANTOS, Helena Lima. **Caetité, pequenina e ilustre**. Tribuna do Sertão, Brumado, 1996.

SANTOS, Heloísa Occhiuze. Ideário Pedagógico Municipalista de Anísio Teixeira. **Cadernos de Pesquisa**, n.110, p. 105-124, jul.2000. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a04.pdf> Acesso em: 23 ago. 2015.

SANTOS, R. C. **Urbanização, moral e bons costumes: vertigens da modernidade em Patos de Minas (1900-1960)**. 2002. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós- Graduação em História. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

SANTOS, Wilson da Silva. **O liberalismo em Anísio Teixeira: os fundamentos para uma educação pública**. 2016. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

SARMENTO, Carlos Eduardo. **O Plano Trienal e a política econômica no presidencialismo**. In: A trajetória Política de João Goulart-. CPDOC – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro. Disponível em: cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/O_plano_trienal_e_a_politica_economica. Acesso em 15 de janeiro de 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Anísio Teixeira**: clássico da educação brasileira. [Texto base da conferência proferida no dia 24 de agosto de 2000 no Seminário Comemorativo do Centenário do Nascimento de Anísio Teixeira, realizado em Piracicaba, SP. Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)]. Online. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/agenda/saviani.htm> Acesso em: 17 fev.2017.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

SCOTT, Ana Silvia Volpi. As teias que a família tece: uma reflexão sobre o percurso da história da família no Brasil. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 51, p. 13-29, jul. /dez. 2009.

SEM ASSINATURA. Crítica ao livro “Aspectos americanos da Educação” de Anísio Teixeira: Arquivo Anísio Teixeira, série produção intelectual AT S. Ass. Pi 28/36.00.00, CPDOC/FGV.

SENRA, Álvaro. **Matizes do privado. A AEC e a educação escolar católica (Brasil 1945-1994)**. 2007. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SHOOK, John R. **Os pioneiros do pragmatismo americano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Alexandra de Mello e. **A política externa de JK**: operação Pan-Americana. Rio de Janeiro: CPDOC, 1992a.

SILVA, Alexandra de Mello e. Desenvolvimento e multilateralismo: um estudo sobre a operação Pan-Americana no Contexto da Política Externa de JK”. **Contexto Internacional**. Rio de Janeiro, v. 14, n.2, p. 209-239, jul./dez. 1992b. Disponível em:

http://contextointernacional.iri.puc-rio.br/media/Silva_vol14n2.pdf
Acesso em 05 out. 2016.

SILVA, André Luiz da Motta. **Uma escola para a democracia:** Estado, escola pública e estabilidade social em Anísio Teixeira (1930-1960). 2011. 194 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Campo Grande, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2011.

SILVA, Áurea Costa. **Luz entre os roseirais.** Rio de Janeiro: Companhia Brasileira de Artes Gráficas, 1992.

SILVA, Marcela Camila Bracher. **As comunidades epistêmicas de desenvolvimento e a política internacional:** uma análise da concepção da USAID e das políticas de desenvolvimento para a América Latina do Governo Kennedy (1961-1963). 2011, 143 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais. Belo Horizonte, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2011.

SILVA, Maria Abadia. O Pensamento político pedagógico e manifestações de Florestan Fernandes acerca dos organismos financeiros internacionais. In: CUNHA, Celia da; SILVA, Maria Abadia (org.). **Pensamento Pedagógico e Políticas de Educação.** Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Líber Livros, 2013.

SILVA, Rosa Maria Ferreira da. Coronéis de Diploma. In: **A República dos Patos ou a construção da cidade republicana no sertão das Geraes:** representação, memórias e conflitos. Cidade de Patos 1889-1933. 2015. 430f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015, p. 95-116.

SILVA, Sabina Maura. **Matrizes Filosóficas do pensamento de Anísio Teixeira.** 2010. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MENEZES, Maria Cristina. **Anísio Teixeira, 1900-2000:** provocações em educação. Autores Associados, 2000.

SOARES, Rosemary Dore. O conceito de passagem do "entusiasmo pela educação" ao "otimismo pedagógico" na pesquisa educacional brasileira. In: REUNIÃO DA ANPED, 26, 2003a, Poços de Caldas. **Anais Eletrônicos** [...] Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br>

SOARES, Rosemary Dore. A pesquisa educacional no Brasil sobre o programa da escola nova. In: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira (org.). **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.p.63-107.

SOUZA, Rodrigo Augusto de. **O Pragmatismo de John Dewey e sua expressão no pensamento e nas propostas Pedagógicas de Anísio Teixeira**. 2005. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2005.

STREMEL, S. Estudos teóricos e epistemológicos sobre política educacional: levantamento bibliográfico. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 533-772, jul./dez. 2014.

TAVARES, Odorico. Prioridade número um para a educação. Entrevista de Anísio Teixeira ao Diário de Notícias da Bahia, 1952. In: ROCHA, João Augusto de Lima e outros. **Anísio em Movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil**. Salvador: Fundação Anísio Teixeira, 1992.

TELLO, Cesar Tello; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto (org.). **Estudos Epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

TEIXEIRA, Anísio. **Carta de Anísio Teixeira a seu irmão Nelson**. Caetité, 18 de maio de 1923. Arquivo Público Municipal de Caetité. Fundo: Acervo Particular da família de Dr. Deocleciano Pires Teixeira. Grupo: Filhos de Deocleciano Teixeira. Série: Correspondências Recebidas. Caixa: 01, Maço: 01- [100].

TEIXEIRA, Anísio. **Carta de Anísio Teixeira a seu irmão Oscar**. Bahia, 6 de julho de 1924. Arquivo Público Municipal de Caetité. Fundo: Acervo Particular da família de Dr. Deocleciano Pires Teixeira. Grupo: Filhos de Deocleciano Teixeira. Série: Correspondências Recebidas. Caixa: 01, Maço: 01- [100].

TEIXEIRA, Anísio. **Anotações de viagem à Europa**. Lisboa, 1925, 54p. Rio de Fundação Getúlio Vargas/CPDOC. Arquivo Anísio Teixeira. ATpi25.07.17 (filme 03).

TEIXEIRA, Anísio. **Carta a Deocleciano Teixeira**. Rio de Janeiro, 5 de dezembro de 1926. Arquivo Anísio Teixeira, ATc 22.03.06, documento nº14. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC.

TEIXEIRA, Anísio. **Carta a Deocleciano Pires Teixeira**. Navio Alcântara, 18 nov. 1927. Fundação Getúlio Vargas/CPDOC - Arquivo Anísio Teixeira - ATc22.03.06.

TEIXEIRA, Anísio. **Anotações de viagem aos Estados Unidos**. Navio Pan American: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC. Arquivo Anísio Teixeira. 1927.

TEIXEIRA, Anísio. **Aspectos americanos de educação**. Salvador: Tipografia de São Francisco, 1928. Disponível em <http://www.bvAnisioTeixeira.ufba.br/delivro.htm> Acesso em 03 de mar. 2016.

TEIXEIRA, Anísio. Sugestões para reorganização progressiva do sistema educacional baiano. **Revista de Educação**. Salvador, ano 11, n.3, nov. 1930.

TEIXEIRA, Anísio. Discurso de posse do Director Geral de Instrução Pública. **Boletim de Educação Pública**. Rio de Janeiro, v.2, n.1/2, jan./jun. 1932. p.75-76.

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

TEIXEIRA, Anísio. Carta a Monteiro Lobato. **Conversa entre amigos**: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato. Sl, [1936 (?)]. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, 1986.

TEIXEIRA, Anísio. **Carta a Clemente Mariani Bittencourt** - respondendo a convite de assessoria. Paris, 14 dezembro 1946. AT c 1946.11.16 c- correspondência. Fundação Getúlio Vargas/CPDOC - Arquivo Anísio Teixeira.

TEIXEIRA, Anísio. **Texto comentando parecer de Gustavo Capanema....** Salvador, 22 de novembro de 1949. Arquivo Clemente Mariani, FGV/CPDOC. Classificação: CMa pi Teixeira, A.S.1942.11.22. Serie: pi Produção intelectual.

TEIXEIRA, Anísio. Romper com a simulação e a ineficiência do nosso ensino. **Formação**. Rio de Janeiro, v.16, n.176, 1953. p.11-16. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-15-10-1827.htm
Acesso em 10 set. 2016.

TEIXEIRA, Anísio. A educação que nos convém. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.21, n.54, abr./jun. 1954. p.16-33.

TEIXEIRA, Anísio. **A educação e a crise brasileira**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1956.

TEIXEIRA, Anísio. O ensino secundário. **Boletim Informativo CAPES**. Rio de Janeiro, n.66, maio 1958. p.1-2.

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

TEIXEIRA, Anísio Teixeira. Plano de Construções Escolares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, nº 81, volume 35, jan./mar., 1961, p.195-199. Acessado através da Biblioteca Virtual Anísio Teixeira.
<http://www.bvanisio Teixeira.ufba.br/artigos>

TEIXEIRA, Anísio. Meia vitória, mas vitória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.37, n.86, p. 222-223, abr./jun. 1962. Disponível na Acessado através da Biblioteca Virtual Anísio Teixeira.
<http://www.bvanisio Teixeira.ufba.br/artigos/valores.html>

TEIXEIRA, Anísio. Relatório em Debate preliminar. Sessão de abril de 1962. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 1962a, p.59-63.

TEIXEIRA, Anísio. Bases preliminares para o plano de educação referente ao Fundo Nacional de Ensino Primário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.38, n.88, p.97-107, out. /dez. 1962b. Disponível em

<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/bases3.html> Acesso em 17 ago.2015.

TEIXEIRA, Anísio. Entrevista dada ao “Cruzeiro” em novembro de 1962. Suporte em papel e digital. Datilografado. Classificação: AT pi Teixeira, A. 1962.11.00, Data: 11/1962. Qtd.de documentos: 1 (9 fls.). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, 1962c, n.p. Disponível em:

http://docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=AT_prodInte&pasta=AT%20pi%20Teixeira,%20A.%201962.11.00 Acesso em 17 set. 2016.

TEIXEIRA, Anísio. Discurso pronunciado na inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. A Escola Parque da Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.47, n.106, abr./jun. 1967. p.246-253.

TEIXEIRA, Anísio e ROCHA e SILVA, Maurício. **Diálogo sobre a lógica do conhecimento**. São Paulo: Edart Editora, 1968.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1969.

TEIXEIRA, Anísio. **Carta a Fernando de Azevedo**. Rio de Janeiro, 18 jan.1971. Fundação Getúlio Vargas/CPDOC - Arquivo Anísio Teixeira - ATc 31.12.27.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação** - escola progressiva ou a transformação da escola. São Paulo: Editora Nacional, 1978.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 5. ed. organizada e comentada por Marisa Cassim, Riso de janeiro: Editora UFRJ, 1994.

TEIXEIRA, Deocleciano. **Carta de Deocleciano Teixeira**. Caetité, 22 de fevereiro de 1924. Arquivo Público Municipal de Caetité. Fundo: Acervo Particular da Família de Dr. Deocleciano Pires Teixeira. Grupo: Rogociano Pires Teixeira. Série: Correspondências recebidas. Caixa 01[235].

TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. A construção da escola pública brasileira: a contribuição de Anísio Teixeira. In: LIBÂNEO, José C., LIMONTA, Sandra V., SUANNO, Marilza V.

(org.). **Qualidade da escola pública:** políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: CEPED Publicações / Editora América, 2013, p. 73-89.

UNIVERSIDADE de Brasília. **Criação.** Brasília: Portal da UnB, 2008. Disponível em:

http://unb2.unb.br/sobre/principais_capitulos/criacao Acesso em 18 out. 2016.

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

VILLALOBOS, J. **Considerações acerca do Plano Nacional de Educação.** Didática: Marília: FFCL / Departamento de Educação, 1968.

VILLALOBOS, J. **Diretrizes e bases da educação:** ensino e liberdade. São Paulo: Pioneira, 1969.

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

XAVIER, Libânea N. Manifestos, Cartas, Educação e Democracia. In: GONDRA, J. G.; MAGALDI, A. M. (org.). **A reorganização do campo educacional no Brasil:** manifestações, manifestos e manifestantes. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003, p.12-41.

XAVIER, Libânia Nacif. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como divisor de águas na história da educação brasileira. In: COLÓQUIO NACIONAL 70 anos do manifesto dos pioneiros: um legado educacional em debate, 2002, Belo Horizonte e Pedro Leopoldo. **Anais Eletrônicos** [...] Belo Horizonte e Pedro Leopoldo, ago. 2002.

Disponível em:

http://www.convenio1931.ence.ibge.gov.br/web/ence/Libania_Manifesto.pdf. Acesso em: 12 mar. 2014.

WESTBROOK. Robert B. John Dewey (1859 -1952). In: WESTBROOK. Robert B. et al. . **John Dewey.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

Sobre a Autora

Márcia Helena Amâncio é natural de Patos de Minas, Minas Gerais. É graduada em Pedagogia pelo UNIPAM, Especialista em Supervisão, Administração, Orientação Escolar e Pedagogia Empresarial pela UNICEP. Especialista em Educação Infantil pela UNITRI. Especialista em Psicopedagogia pelo UNIPAM. Mestre em Magistério Superior pela UNITRI e Doutora em Educação pela UNB. Supervisor Educacional na Secretaria Municipal de Educação e Escola Municipal em Patos de Minas. Atuou como professora na formação de professores no UNIPAM. Atua na área de políticas públicas, com ênfase na gestão da aprendizagem.

E-mail: lelenaproinfo@gmail.com

