

INTELECTUAIS E PROJETOS EDUCACIONAIS EM DISPUTA NO BRASIL DOS ANOS 1930-1940

Maria das Daros*

Resumo: O presente texto analisa a atuação dos intelectuais educadores, em disputas por projetos para a educação no Brasil nos anos de 1930 a 1940. Discute as abordagens da história intelectual utilizadas no Brasil, especialmente nos trabalhos acadêmicos de história da educação. Trata da presença dos intelectuais na cena pública brasileira que acreditavam no poder redentor da escola e se instituíam como intérpretes do povo e da nação e acreditavam ser necessário agir de cima, como uma elite esclarecida e, assim, dar forma à sociedade e ao povo. Os intelectuais brasileiros do início do século XX partilhavam do entendimento e da perspectiva, de Mannheim (1974), que seria de sua alçada a responsabilidade pela formação das novas elites dirigentes do país, já que, de acordo com o referido pensador, o intelectual é um mediador dos conflitos sociais.

Palavras-chave: Intelectuais. Projetos Educacionais. Educação E Modernidade.

Intellectual and educational projects in Brazil dispute in the years 1930-1940

Abstract: *This paper analyzes the role of intellectuals educators in disputes over projects for education in Brazil in the years 1930 to 1940. Discusses the approaches used in Brazil's intellectual history, especially in academic works of history education. It's presence at the scene of the Brazilian public intellectuals, who believed in the redemptive power of the school and as people's and nation's instituted interpreters; they believed it was necessary to act upon as an enlightened elite and thus shape the society and people. Brazilian intellectuals of the early twentieth century shared understanding and perspective of Mannheim (1974), as to liability,*

* Doutora em Filosofia e História da Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; Professora Titular do Departamento de Estudos Especializados em Educação, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina; Centro de Ciências da Educação, Campus Universitário Trindade, Florianópolis, SC, Brasil, 88010-970; mdores@ced.ufsc.br

its scope, in new elites' formation for the country. According to the mentioned thinker, the intellectual is a mediator of social conflicts.

Keywords: *Intellectuals. Educational Plans. Education And Modernity.*

1 INTRODUÇÃO

No contexto intelectual brasileiro, vários estudos, como os de Pécaut, Miceli, Vieira, Schwartzman e Bomeny enfatizam, guardadas as profundas diferenças temáticas e metodológicas, os fins do século XIX e os três primeiros quartéis do século XX como o período de intensificação da intelectualidade na cena pública.

A história intelectual é uma das abordagens para discutir a presença dos intelectuais na cena pública, pois busca articular aspectos internos (discursos) com os elementos externos (campo, contextos, conjuntura, entre outros). Segundo Carvalho (2006, p. 123-126), a história intelectual feita no Brasil até pouco tempo se resumia em duas abordagens: uma primeira, de longa tradição “usada na filosofia de expor o pensamento do autor isoladamente”, e outra, ligada às ciências sociais, de análises mais elaboradas e aprofundadas, inspirada na sociologia do conhecimento, tributária de Marx e Mannheim. Para Carvalho (2006), na primeira abordagem, a vinculação entre ideia e contexto era mais ou menos estreita, de acordo com a convicção metodológica de cada autor. “Era uma história centrada no pensador, cujas idéias supunha-se possível interpretar com exatidão.” (CARVALHO, 2006, p. 123). Acrescenta que os autores com preocupação histórica faziam algum esforço para situar o pensador em seu contexto social e vinculavam as ideias ao contexto. Segundo ele, em nenhum dos estudos aparece qualquer discussão metodológica sobre a natureza do exercício que se fazia e nenhuma discussão sobre autoria, recepção, linguagem e texto. “A autoria era dada como determinante principal, se não única, do texto.” (CARVALHO, 2006, p. 124). Oferece, como exemplo, as várias histórias do pensamento político, jurídico, sociológico, econômico, etc., em sua apreciação, de inegável utilidade. Indica, ainda, que alguns historiadores agrupavam os autores em “torno de certas correntes de pensamento”, como liberalismo, positivismo, socialismo e fascismo.

Na segunda maneira, ligada às ciências sociais e à sociologia do conhecimento, enfatiza Carvalho (2006) que há um esforço para “[...] interpretar as ideias como ideologias, vinculadas a interesses de grupos e classes sociais ou mesmo do Estado.” Para o autor, essas análises são mais elaboradas e aprofundadas. Exemplifica o trabalho de Bolívar Lamounier – *Formação do pensamento político*

autoritário na Primeira República: uma interpretação –, que, em sua apreciação, assemelha-se à interpretação de Pocock, “[...] na medida em que buscam descobrir e caracterizar linguagens particulares, como a ideologia do Estado.” (CARVALHO, 2006, p. 124). Lembra que essas leituras, ligadas à sociologia do conhecimento, também têm limitações, pois a ênfase do autor é deslocada para o contexto, “[...] em geral definido em termos de modo de produção ou conflito de classes.” (CARVALHO, 2006). Indicando as limitações das análises ligadas às ciências sociais, particularmente à sociologia do conhecimento, lembra o debate ocorrido no Brasil nos anos 1970, sobre o lugar das ideias, protagonizado principalmente por Roberto Schwarz e Maria Sylvia de Carvalho Franco.

Apesar da divergência ideológica, que se pretende radical, do ponto de vista do estilo de análise, da teoria do conhecimento, os dois opositores não se distinguem; estão no mesmo campo. Ambos analisam as idéias a partir da hipótese de sua radical determinação pelo contexto social. E o contexto é definido de maneira estreita como modo de produção. (SCHWARZ; FRANCO, 1970, p. 125).

Carvalho (2006, p. 126) aponta o uso recente no Brasil de novas leituras, como “[...] a busca de linguagens historicamente construídas e transmitidas de texto a texto de extensos períodos históricos.” Indica, como exemplo, o esforço de reconstruir a linguagem do americanismo e do iberismo por mais de um século de história feito por Luiz Werneck Viana (1997), em *Revolução passiva. Iberismo e americanismo no Brasil*.

Lembra, no entanto, que a incorporação de novas abordagens tem sido feita de maneira informal e fragmentada e defende que a crítica literária tem avançado mais rápido, indo mais longe “na incorporação do debate lingüístico e da teoria da recepção.” (CARVALHO, 2006).

Discutindo diferentes possibilidades para a escrita da história intelectual, Vieira (2008) percebe na história da educação brasileira uma tendência da produção acadêmica da área de associar ideias, agentes e instituições na tentativa de relacionar a educação e os contextos políticos e econômicos. Identifica a tese de Jorge Nagle – *Educação e Sociedade na primeira República* –, defendida em 1966, entre outros textos, como reveladores de “[...] uma percepção relacional da história da educação, ou seja, em oposição ao método internalista predominante na história da filosofia e das ideias pedagógicas.” (VIEIRA, 2008, p. 66). Esta tendência é apontada por Vieira (2008) como presente nos trabalhos apresentados nos congressos dos anos 2000 e nas publicações da área, continuando com o debate

sobre o tema dos intelectuais no campo educacional. Indica que o mapa intelectual se alterou significativamente:

Intelectuais e tradições intelectuais antes desconhecidas vieram à tona, retirando das sombras personagens e cenários antes eclipsados pelo volume significativo de pesquisas sobre alguns líderes do Movimento pela Escola Nova no país, entre os quais destacamos Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. (VIEIRA, 2008, p. 67).

Os estudos têm investigado a prática social dos intelectuais nos processos de produção, veiculação e recepção do discurso sobre a relação entre educação e modernidade (concebida como ação edificante da razão, por universalizar um modo de pensar e sentir a realidade por meio da ciência, da tecnologia, da instrução e das políticas sociais). Investigam o papel social assumido pelos intelectuais (a relação entre os agentes, as correntes de pensamento e o seu meio social). Para Vieira (2007, p. 382), o intelectual moderno, que se empenhou na expansão dessa visão de mundo, caracterizou-se por três aspectos principais: definição de uma identidade ou sentimento de pertencimento a estrato ou grupo social específico (*intelligentsia*), que se caracteriza pela sua competência, familiaridade e/ou formação para lidar com a cultura – artística, filosófica, científica ou pedagógica; sentimento de missão social como empenho e engajamento político; por fim, defesa da centralidade da questão educativa/formativa no projeto moderno de reforma social.

Daniel Pécaut, no livro *Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação*, analisa três gerações de intelectuais: a de 1925-1945, a de 1954-1964 e a de 1964-1968. Buscando desenvolver a *sociologia dos intelectuais*,¹ Pécaut (1990) considera que os da geração de 1954-1964 acreditavam que o povo brasileiro já estava politicamente constituído e eles não precisavam mais reivindicar um lugar com a elite, pois sua legitimidade decorria de se pensarem intérpretes das massas populares. No entanto, para esse autor, a geração de intelectuais do período 1925-1945 caracterizava-se pela preocupação com o problema da identidade nacional (latente) e das instituições. Considerava que o povo brasileiro ainda não estava politicamente constituído e acreditava ser necessário agir de cima, como uma elite esclarecida e, assim, dar forma à sociedade e ao seu povo. Os intelectuais brasileiros dos anos 1920-1940, engajados e cosmopolitas, acreditavam no poder redentor da escola e se instituíam como intérpretes do povo e da nação. Católicos, protestantes, liberais, conservadores, integralistas, comunistas, em diferentes contextos e lugares sociais, compartilhavam convicções sobre o papel das elites intelectuais na construção da nação. Independente do estrato ou convicção política

ou religiosa a que pertencessem, entendiam-se como interlocutores privilegiados do Estado nos termos colocados por Mannheim (1974); ocupavam uma posição peculiar entre as classes sociais e não acima delas e, portanto, poderiam realizar a síntese das perspectivas parciais. Portanto, para Mannheim (1974), o intelectual é um mediador dos conflitos sociais.

Este autor procurou, na sociologia, mais que uma reflexão passiva sobre os fenômenos sociais. A sociologia para ele deveria ser um conhecimento ativo; fornecer respostas a problemas sociais. Via na racionalização do processo histórico uma das consequências da industrialização. Lembra, no entanto, que a industrialização implica a racionalidade funcional, ou seja, organização da atividade dos membros da sociedade em razão de finalidades objetivas, o que supõe papéis definidos e objetivos traçados por quem dirige o processo de racionalização.

Os intelectuais brasileiros do início do século XX partilhavam do entendimento e da perspectiva desse pensador quanto a seus desígnios como responsáveis pela formação das novas elites dirigentes ao país. Para Mannheim (1974), eles são responsáveis pela condução da nação, não constituindo uma classe, mas estando entre as classes, formando a única camada capaz de realizar a síntese do pensamento social desejável. Com base na sociologia do citado pensador, é fundamental que se definam “[...] os aspectos da vida social passíveis de controle.” (DAROS, 1984, p. 8) por meio da manipulação de técnicas sociais, com o fim de garantir a ordem social e influenciar adequadamente o comportamento e os costumes dos homens. O pensamento de Mannheim proporcionou um suporte teórico à interpretação da superioridade da direção política da *intelligentsia*.² Para Vieira (2008, p. 75), embora a ideia de síntese das perspectivas não encontre atualmente muitos defensores, “[...] a tese do intelectual como mediador político permanece em circulação no debate acadêmico e político.”

Assim, os projetos educacionais em disputa no período 1930-1940 podem ser pensados destacando-se o papel dos educadores, que, entre outros grupos de intelectuais (MICELI, 1979), buscavam legitimar sua esfera de atuação pela valorização de seu capital escolar e pelo reconhecimento político por meio da atuação com o Estado.

Para Miceli (1979, p. 165), no período compreendido entre 1930 e 1945, “[...] os educadores profissionais foram as únicas categorias de intelectuais convocadas pela elite burocrática em virtude da competência e do saber de que dispunham em suas respectivas áreas de atuação.” Ocupando postos de cúpula, dos quais, nas discussões das reformas, podiam fazer valer seus pontos de vista,

colocaram-se também como porta-vozes oficiais “[...] junto aos espaços de negociação que lidavam com as principais questões em pendência com os demais grupos de interesse fora do Estado[...]”. Assumindo esse papel, sustentaram, na opinião de Miceli (1979, p. 165), o pacto de forças vigentes no período.

2 PROJETOS EM DISPUTA

Os projetos de reconstrução nacional defendidos pelos intelectuais, especialmente pelos educadores (DAROS; MELO, 2006), objetivavam estruturar o campo cultural e abrir uma via de ação para sua atuação política. Iniciativas, como as reformas de ensino, a criação de instituições modernas de ensino e pesquisa (DAROS; SCHEIBE; DANIEL, 2005, 2006), a proximidade com organismos internacionais e a defesa do planejamento como forma racional de condução da coisa pública estão presentes no debate dos projetos em disputa.

Como se sabe, coexistiam diferentes projetos de reconstrução do Brasil ao longo da história republicana que disputavam legitimidade com o Estado, explicitando o jogo de interesses e as convicções dos agentes envolvidos. Nesse processo, a educação condensava expectativas de controle e organização social e política e o sistema escolar era considerado um valioso recurso de poder. O controle do sistema educacional era alvo de uma acirrada disputa, o que se evidenciava nos projetos apresentados de forma clara na década de 1930 a 1940. Assim, o envolvimento dos intelectuais brasileiros em um projeto de modernização¹ da sociedade, no período em análise, implicava a mobilização em torno das reformas de ensino.

No contexto brasileiro após a “Revolução de 1930”, período de fortalecimento do aparato estatal, disputas por hegemonia política, assim como a criação do Ministério da Educação e Saúde resultaram em uma batalha pelo controle do aparelho escolar, por meio da implementação de programas político-pedagógicos. Nesse entrave, destacaram-se dois grupos de educadores – *pioneiros e católicos* –, que iriam estabelecer relações permeadas ora de zonas consensuais no que se refere à educação como *causa cívica de redenção nacional*, ora de oposição quanto à maneira como os fins propostos seriam alcançados. Enfim, surgia no âmbito nacional o preceito de que pela *reconstrução educacional* se efetivaria a *reconstrução social*.

Nos anos 1930, quando ainda predominava a concepção segundo a qual o povo brasileiro ainda não possuía constituição política essencial aos rumos da nova nação, caberia a uma geração esclarecida de intelectuais proporcionar às massas amorfas uma formação social que as preparasse para o ideal de *nação*

civilizada. A geração de 1930 estava disposta a auxiliar o Estado na construção da sociedade em bases racionais. Cabia a ela construir instituições adequadas à realidade com o intuito de *forjar o povo*, tarefa que, segundo Pécaut (1990), confundia-se com a instauração de uma cultura capaz de assegurar a unidade da nação.

Nesse período, os educadores tiveram suas trajetórias regidas pelo princípio de dissensão entre a iniciativa pública e as instâncias concorrentes do Estado, entre as quais se destacava o poder ainda influente da Igreja Católica. A preocupação precípua da Igreja, nessa época, era a cristianização da inteligência brasileira. A intelectualidade do laicato católico se reunia em torno de um grupo específico, do qual se destacavam Jackson Figueiredo e Alceu de Amoroso Lima, “[...] na mobilização dos espíritos para o combate das idéias e ações indiferentes ou hostis à Igreja.” (NAGLE, 2001, p. 58).

O grupo católico exerceu soberania na direção da Associação Brasileira de Educação (ABE) entre 1929 e 1932. A ABE foi, nos anos 1920, a principal instância de articulação do chamado movimento de renovação educacional no Brasil. Nela se congregaram, em uma mesma “causa cívico-educacional”, os “grupos de educadores que iriam se antagonizar mais tarde, após a Revolução de 1930”, quando, em uma conjuntura de crescimento do aparato estatal e de disputa por hegemonia política, a luta pelo aparelho escolar se tornou, para os referidos grupos, central. Nessa disputa, dois grupos se constituem, antagonizando-se com base em propostas rivais de “[...] controle técnico e doutrinário das escolas”: os *católicos* e os *pioneiros* (CARVALHO, 1999, p. 17).

Tal hegemonia, por ocasião da IV Conferência Nacional de Educação, promovida por esse órgão em 1932, na qual o grupo católico tinha por objetivo fornecer ao Governo provisório parâmetros norteadores do sistema educacional do *novo país*, acaba por se abalar em razão da intervenção de Nóbrega da Cunha, porta-voz do grupo dos pioneiros, que inquiriu a plenária a respeito da legitimidade das afirmações colocadas em pauta na discussão. Cria-se, a partir disso, o contexto político propício à redação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932* (grupo associado à assinatura do *Manifesto* e que reivindicava a construção de um sistema de ensino público e laico, sob responsabilidade do Estado), do qual eram signatários Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho,¹ que se tornariam, posteriormente, ícones da *educação nova* no Brasil. Salienta Carvalho (1999), que a intelectualidade católica, em amplo êxodo após o enfrentamento ocorrido na IV Conferência, formulou parâmetros educacionais baseados nos princípios de uma educação não pública e religiosa. Tal intuito se erigia sobre o ideal

de uma elite como guia de um povo amorfo, à mercê de uma educação/moldagem. Para tanto, procuravam propagar e difundir as novas pedagogias, “depurando-as de tudo o que pudesse contrariar os princípios fixados na encíclica papal *Divini Illius Magistri* (1929)”, estabelecendo-a como diretriz de novas doutrinas educacionais. Julgá-las era, acima de tudo, construir um discurso da escola nova católica, assim como firmar suas competências como “juiz” da propagação doutrinária presente. Essas teses foram operacionalizadas por D. Leme, Padre Leonel Franca, Alceu Amoroso Lima, entre outros (CARVALHO, 1999, p. 23).

A oposição *católicos versus renovadores* é criticada por Carvalho (1999). Esta autora afirma que tal leitura biparte o movimento em dois campos distintos e antagônicos, não seria válida pelo fato de que ambos os grupos compartilhavam um objetivo comum – a educação como formação da nacionalidade. Esse era um projeto marcadamente elitista, segundo o qual se pensava que a nação somente poderia ser construída pelo trabalho diretor das elites. Assim, a cisão entre católicos e pioneiros seria bem menos profunda do que a historiografia propõe. Percebe-se, portanto, que a discussão parecia voltada à luta pelo controle ideológico do aparelho escolar. Nesta luta, a principal questão era ganhar a adesão do professorado “[...] a preceitos pedagógicos capazes de fazer da escola um instrumento eficaz de ‘organização nacional através da organização da cultura’ tal como diferencialmente postulavam os dois grupos.” (CARVALHO, 1999, p. 22).

2.1 O PROJETO DA IGREJA CATÓLICA

A Igreja Católica brasileira, que viu ameaçada sua hegemonia no campo educacional pela Constituição Republicana de 1891, que determinava o afastamento entre Igreja e Estado, passa, nos primeiros anos do novo regime, por certa letargia e passividade. A partir de 1920, montou uma estratégia de preservação e ampliação de seus espaços no campo político e cultural, com a criação de uma revista – *A Ordem* – e com a fundação do Centro Dom Vital, o que se convencionou chamar de reação católica. Congregando intelectuais católicos, como Jackson de Figueiredo e Alceu Amoroso Lima, a estratégia era reaproximar a hierarquia eclesiástica e os leigos, considerando instituir uma militância católica no sentido da recatolização do país e de suas instituições. Objetivando a recristianização do Brasil e enfatizando um catolicismo mais intelectual, a ação católica volta-se para o ensino oficial, procurando “[...] recuperar a influência da doutrina católica na educação do povo brasileiro.” (XAVIER, 1999, p. 40). A ação centra-se na

luta contra o ensino leigo, pressionando pela introdução e manutenção do ensino religioso nas escolas públicas; pela subvenção dos poderes públicos às escolas confessionais e pela criação de uma universidade católica.

Uma primeira vitória, que evidencia a aproximação entre a Igreja e o governo provisório, mediada por Francisco Campos, Ministro da Educação do Governo Vargas, é a promulgação do Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931, tornando facultativo o ensino religioso nas escolas públicas.

Reagiam os católicos no contexto de disputa com outros projetos de reconstrução do país à proposta de instituição de um sistema nacional de ensino público, gratuito e leigo, como haviam defendido os educadores profissionais no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*. A mobilização dos pioneiros, que lutavam por um sistema nacional de educação, conduzido por especialistas e sob a responsabilidade do Estado, representava o afastamento da Igreja Católica das questões ligadas ao ensino.

Na verdade, estavam em curso estratégias mobilizadas pelos católicos para a manutenção de sua prevalência no ensino brasileiro e reagiam contra quaisquer investidas que sinalizassem o avanço de projetos de modernização da instrução pública e de secularização da cultura nacional (XAVIER, 1999, p. 45).

2.2 O PROJETO DOS PIONEIROS

O grupo dos *pioneiros da educação nova* na história da educação brasileira foi responsável pela crítica à incapacidade da República em se efetivar como Estado neutro, universal e laico, confluindo, assim, com o movimento político que culminou na chamada Revolução de 1930. Formulou críticas e propostas de organização do ensino público brasileiro que constituem ponto de partida para se entender o processo de formação de um aparato legal para a educação.

A efetivação de um sistema público de ensino, gratuito e laico, como defendiam os pioneiros no *Manifesto* no Brasil dos anos 1930, desencadeou um conflito inevitável com as lideranças ligadas à Igreja Católica. A discussão em torno da secularização do ensino resultou na mobilização de um conjunto de estratégias por parte dos dois grupos em disputa pela apresentação de sugestões para formular a política educacional do recém-empossado Presidente Getúlio Vargas.

O projeto educacional dos pioneiros, sistematizado no *Manifesto de 1932*, expressava a necessidade de introduzir os parâmetros da racionalidade científica nas práticas educacionais, traduzido na luta pela constituição de um sistema de educação

pública sob responsabilidade do Estado. Envolve também o esforço pela inserção do debate e da reflexão sobre o fenômeno educacional no âmbito das instituições de ensino superior e dos órgãos de pesquisa criados a partir dos anos 1930.

Segundo Xavier (1999, p. 46), ao defender a aplicação da ciência e da técnica aos assuntos do ensino e da pesquisa educacional, o *Manifesto* promoveu a valorização do papel social e político do educador profissional, o que resultou em um estímulo ao processo de especialização e autonomização do campo educacional e de sua legitimação perante o público e o Governo.

Propondo uma intervenção racional no sistema educacional no âmbito de uma reforma social, os pioneiros traçaram uma estratégia de atuação com o processo constituinte de 1934. Centraram-se na definição das atribuições do Estado relativas à educação: fixação de diretrizes gerais de ensino pela União e autonomia financeira do ensino público por meio da criação de fundos especiais para a educação e de cotas orçamentárias fixas. A autonomia política seria garantida pela criação de conselhos nacionais e estaduais de educação para fiscalizar o cumprimento das diretrizes estabelecidas pela União.

O Texto Constitucional de 1934 revelou, no entanto, a conciliação de políticas opostas ao definir uma ideia ambígua em relação ao direito à educação: a função educativa devia ser assegurada tanto pelo Estado quanto pela família, enfraquecendo o dever do poder público em garantir educação gratuita para todos. Quanto aos conselhos, a Constituição os transformou em órgãos de caráter técnico meramente consultivo, mas sem a função de fiscalizar as diretrizes da política educacional como queriam *os pioneiros*.

Além da aprovação do ensino religioso nas escolas públicas, a Constituição de 1934 propiciou o crescimento de um setor de empresários do ensino, estabelecendo uma política de equiparação (sob controle da União) entre escolas públicas e privadas. Assim, a dimensão pública do ensino secundário se restringiu às funções de regulamentação e fiscalização, e não fundamentalmente financeira e técnica, como queriam *os pioneiros*.

Para estes, as expressões *educação nova* e *escola nova*, tão enfatizadas no *Manifesto de 1932*, designavam mais que novas metodologias educacionais, já que corporificavam a crença de que a reorganização da cultura e da sociedade poderia ser alcançada por meio de políticas de redefinição da escola e do sistema educacional, pelo qual, em última instância, aspiraria-se à construção de uma sociedade rumo à modernidade.

3 O PROJETO DO ESTADO NA ERA VARGAS E AS NOVAS DISPUTAS DOS ANOS DE 1950: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na era Vargas a concepção de educação como problema nacional serviu de justificativa para uma intervenção centralizadora do Governo Federal no aparelho educativo brasileiro. Durante o Estado Novo (1937-1945), a política educacional se situou dentro das diretrizes mais amplas dadas pelo projeto político do regime autoritário. Uma das características do autoritarismo do período era estar associado ao nacionalismo (SCHWARTZMAN, et al. 2000); disso a ênfase na consolidação da nacionalidade pela:

- a) imposição de conteúdo nacional de ensino (ensino religioso, civismo e patriotismo);
- b) padronização do ensino (Universidade do Brasil e Colégio Pedro II como padrões de ensino universitário e secundário;
- c) erradicação das minorias étnicas, linguísticas e culturais que se haviam constituído no Brasil nas últimas décadas (determinando o fechamento de centenas de escolas de colônias de imigrantes, situadas principalmente no Sul do país).

Como instrumento para a formação da nacionalidade, contava ainda o Ministério da Educação com o Departamento de Propaganda do Governo Vargas, que atuava por meio da música, da educação física, do cinema e do rádio.

A longa gestão do Ministro Gustavo Capanema (1934-1944), embora seja responsável pela modernização administrativa do Ministério, caracterizou-se por sua vinculação com os setores mais tradicionais da Igreja Católica, o que Schwartzmann vai denominar de modernização conservadora. O severo controle do Estado e sua ação centralizadora neutralizaram os avanços alcançados com as reformas realizadas por representantes do movimento de reforma do ensino nos anos 1920-1930. Como o ensino primário continuou sendo atribuição dos Governos estaduais e a União cuidava do ensino secundário e superior, a educação básica ficou relegada a segundo plano.

Um dos resultados da colaboração com a Igreja foi a ênfase no ensino humanista na escola secundária, em detrimento do ensino científico e técnico. Para Xavier (1999), reforçava-se a ideia predominante na cultura brasileira de que ca-

beria à escola secundária preparar as elites para o ensino superior, enquanto que as massas seriam atendidas pelo ensino primário ou por escolas profissionais menos valorizadas (comercial, agrícola, industrial, etc.).

Embora o Governo Getúlio Vargas mantivesse forte controle sobre a esfera pública, em torno do Ministro da Educação gravitavam numerosos intelectuais, muitos dos quais não pertenciam à esfera da influência autoritária. Ocupando postos avançados na administração pública, esses militantes de causas antagônicas somente poderiam desfrutar de posições notáveis, porque, como explica Pecaui (1990, p. 91), “[...] destacavam-se sobre o pano de fundo de uma sociedade onde os atores sociais tendiam a ser privados de expressão própria, ou a se atomizar na medida em que o Estado se erigia em regulador das relações sociais.” Ou, no dizer de Florestan Fernandes (1979), a independência e a liberdade de que gozavam os intelectuais brasileiros nos anos 1930 estava relacionada ao fato de pertencerem aos setores dominantes da sociedade e de não se esperar deles que se convertessem em fator de conflito contra a ordem.

A racionalização administrativa implementada durante o Estado Novo resultou em um modelo educacional centralizador e padronizador. Suas linhas gerais ainda persistiam nos anos 1950, apesar da mobilização em torno da redemocratização do país com a queda do Estado Novo em 1945. Os intelectuais dos anos 1950 e 1960 já não deixavam dúvida de que o povo estava constituído e não reivindicava para si uma posição de elite. Entendiam-se intérpretes das massas populares, colocando-se como ideólogos do desenvolvimento econômico, da emancipação das massas e da independência nacional. Assim é que, em torno de velhas questões, constituiriam-se novas disputas na cena pública brasileira. Com a redemocratização do país e a nova Constituição de 1946, abriram-se acalorados debates em torno da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que entrou em discussão no Congresso em 1948, vindo a ser aprovada somente em 1961.

A discussão da democratização do ensino teria de passar em revista todo um desenho de sistema educativo modelado na era Vargas. Uma vez mais se expuseram ao conflito os pioneiros da educação, com a defesa do ensino público, gratuito e laico, e representantes do setor privado – não mais protagonizado pelas velhas lideranças da Igreja católica, mas por parlamentares, liderados pelo Deputado Carlos Lacerda. (BOMENY, 2001, p. 55).

Voltaram ao centro da discussão as questões relativas ao embate público-privado, ainda associadas à relação Estado-Igreja e aos seus desdobramentos na esfera educacional. Entram em cena, mais uma vez, os intelectuais educadores na disputa de projetos para a educação brasileira.

Notas explicativas

¹ Expressão cunhada por Carvalho (2008, p. 124), que inclui também a obra de Sérgio Miceli *Intelectuais e classe dirigente no Brasil: 1920-1945*, como pertencente à sociologia dos intelectuais. Em suas conclusões, Miceli (1979, p. 194) afirma que “[...] o trabalho traz alguns subsídios no sentido de esclarecer a dinâmica característica das relações internas aos grupos dirigentes da sociedade brasileira. É através desses mecanismos de cooptação que esses grupos têm podido resistir ao impacto de sucessivas crises econômicas e às mudanças que elas impõem à gestão política e cultural. A análise dos intelectuais permitiu revelar a imbricação entre as determinações de classe que impelem à carreira intelectual e as demandas político-ideológicas que possibilitam a absorção dos efetivos ameaçados de serem despejados da classe dirigente.”

² A palavra *intelligentsia* tem sido preterida em favor do termo intelectual ou intelectuais (VIEIRA, 2008, p. 70).

³ Nas décadas em questão, o termo modernização indicava principalmente um projeto de industrialização que trazia em seu bojo a necessidade da racionalidade funcional, que implicava organizar as atividades sociais com funções objetivas, segundo as quais os dirigentes do processo da racionalização da sociedade definiam papéis e traçavam objetivos. A racionalidade científica clamava por mudanças de parâmetros de análise social, buscando nas ciências sociais o suporte teórico e metodológico para interpretar os fenômenos sociais.

⁴ Entre os 26 intelectuais signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, encontrava-se o nome de Cecília Meireles, conhecida poetisa brasileira. Para a historiografia da educação brasileira, o Manifesto expressou as principais ideias do movimento de renovação educacional genericamente denominado Escola Nova, tendo contribuído para demarcar os posicionamentos dos educadores liberais em confronto com os pensadores católicos (CUNHA; SOUZA, 2011).

REFERÊNCIAS

BOMENY, H. (Org.). **Constelação Capanema: Intelectuais e políticas**. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

_____. **Os Intelectuais e a educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRANDÃO, Z. **A Intelligentsia Educacional: um percurso com Paschoal Leme por entre as memórias e as histórias da Escola Nova no Brasil**. Bragança Paulista: IFAN-CDAPH/Ed. Universidade de São Francisco/EDUSF, 1999.

CARVALHO, J. M. de. História Intelectual no Brasil: a retórica como chave de leitura. **Topoi**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 123-152, 2006.

CARVALHO, M. M. C. de. O território do consenso e a demarcação do perigo: política e memória do debate educacional dos anos 30. In: FREITAS, Marcos Cezar et al. (Org.). **Memória intelectual da educação brasileira**. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

_____. Pedagogia da Escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola. In: FREITAS, M. C. de.; KUHLMANN JÚNIOR, M. (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Uso do impresso nas Estratégias católicas de conformação do Campo Doutrinário da pedagogia (1931-1935). **Cadernos ANPED**, n. 7, dez. 1994.

CUNHA, M. V.; SOUZA, A. V. Cecília Meireles e o temário da escola nova. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, set./dez. 2011.

DAROS, M. das D. **Em busca da participação**: a luta dos professores pela democratização da educação. Florianópolis: Ed. UFSC, 1999.

_____. **Plano Estadual de Educação: concretização das orientações políticas da educação**. Dissertação (Mestrado em Filosofia)—Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1984.

DAROS, M. das D.; DANIEL, L. S.; SILVA, A. C. A reforma curricular dos cursos de formação de professores em Santa Catarina nos anos de 1930/1940: o papel estratégico da ciência como fundamento das políticas do Estado para a educação nacional. In: _____; (Org.). **Fontes históricas**: contribuições para o estudo da formação dos professores catarinenses. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2005.

DAROS, M. das D.; MELO, M. M. R. A Configuração do campo de pesquisa em educação no estado de Santa Catarina nas décadas de 1950 e 1960. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. PERCURSOS E DESAFIOS DA PESQUISA E DO ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 6., 2006, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia, 2006. Uberlândia, MG, 2006.

DAROS, M. das D.; BOMBASSARO, T. Semanas educacionais: vitrine do pensamento pedagógico brasileiro. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. A EDUCAÇÃO ESCOLAR EM PERSPECTIVA HISTÓRICA, 3., 2004, Curitiba, **Anais...** Curitiba, 2004. Curitiba, PR, 2004.

FERNANDES, F. **A condição de sociólogo**. São Paulo: Hucitec, 1979.

MANNHEIM, K. **Sociologia da Cultura**. São Paulo: Perspectiva, Edusp, 1979.

_____. **Sociologia do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

MICELI, S. **Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1940)**. São Paulo, Rio de Janeiro, 1979. (Coleção Corpo e Alma do Brasil).

MOTTA, C. G. **Brasil em perspectiva**. 2. ed. Rio de Janeiro: Beltrand Brasil, 2001.

_____. **Ideologia da Cultura Brasileira**: (1933-1974). 4. ed. São Paulo: Ática, 1980.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PÉCAUT, D. **Os intelectuais e a política no Brasil**: entre o povo e a nação. São Paulo: Ática, 1990. (Série Temas).

ROCHA, M. B. M. **Matrizes da Modernidade Republicana**: cultura política e pensamento educacional no Brasil. São Paulo: Autores Associados, 2004.

SCHEIBE, L.; DAROS, M. das D.; DANIEL, L. A contribuição de intelectuais catarinenses para a pesquisa educacional e a formação de professores na década de 1950. In: LAFFIN, M. H.; RAUPP, M. D.; DURLI, Z. (Org.). **Professores para a escola catarinense**: contribuições teóricas e processos de formação. Florianópolis: Ed. UFSC, 2005.

_____. (Org.). **Formação de professores em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2002.

SCHWARTZMAN, S. et al. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. Santa Catarina e o programa nacional de reconstrução de Anísio Teixeira. A Contribuição dos Intelectuais Catarinenses. In: ARAUJO, M.; BRZEZINSKI, I. (Org.). **Anísio Teixeira na organização do INEP**: Programa para a reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964). Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

VIEIRA, C. E. Intelectuais e o discurso da modernidade na I Conferência Nacional de Educação (Curitiba -1927). In: BENCOSTA, M. L. (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Intelligentsia e Intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a história intelectual. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 16, jan./abr. 2008.

XAVIER, L. N. O Brasil como laboratório. Educação e Ciências Sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (1950-1960). São Paulo: IFAN/CDAPH/EDUSF, 1999.

Recebido em 06 de agosto de 2012

Aceito em 29 de maio de 2013