

TEDESCHI FILHO, Armando. *Descentralização da educação no Brasil: uma abordagem histórica, com enfoque em Anísio Teixeira*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2002. (Dissertação de Mestrado). 94p.

DESCENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Uma abordagem histórica, com enfoque em Anísio Teixeira

ARMANDO TEDESCHI FILHO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação *strito sensu* em Educação, como exigência para a obtenção do Título de Mestre em Educação na Universidade São Francisco.

Orientador: Professor Dr. Marcos Cezar de Freitas

Bragança Paulista, 2002

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

A dissertação "Descentralização da Educação no Brasil: uma abordagem histórica, com enfoque em Anísio Teixeira" , elaborada por Armando Tedeschi Filho e aprovada por todos os membros Banca Examinadora, foi aceita pelo Mestrado em Educação da Universidade São Francisco, como requisito à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Data

BANCA EXAMINADORA

AGRADECIMENTOS

Ao meu Orientador Prof. Doutor Marcos Cezar de Freitas, pela paciência, otimismo e confiança.

A minha esposa Roselys, pela paciência e carinho.

As minhas enteadas Luana, Potira e Juliana, com carinho.

A Vera Lúcia, pelo estímulo e atenção.

Às bibliotecárias da Biblioteca Central da USF, pela gentileza e pronto atendimento a minhas solicitações.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	5
CAPÍTULO 1 - ORIGEM DO PROBLEMA: CONTEXTUALIZAÇÃO E CONCEITUAÇÃO DA DESCENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO.....	10
1.1 – GÊNESE HISTORIOGRÁFICA DO PROCESSO DE DESCENTRALIZAÇÃO NO BRASIL: DA COLÔNIA À.... REPÚBLICA	13
CAPÍTULO 2 - ANÍSIO TEIXEIRA NO CONTEXTO DOS ANOS 20 E 30: PRIMEIRAS INTERVENÇÕES NO CAMPO EDUCACIONAL.....	42
2.1. ENTRE A UTOPIA E A REALIDADE, O BRASIL LEGAL E O BRASIL REAL: OS CRÍTICOS AUTORITÁRIOS DAS DÉCADAS DE 20 E 30	64
CAPÍTULO 3 - PROPOSTA DE DESCENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE ANÍSIO, NO CONTEXTO DOS ANOS 50: RETOMADA DO PROJETO NACIONAL DESENVOLVIMENTISTA	76
CONCLUSÃO.....	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	91

[

INTRODUÇÃO

As décadas de 20 e 30 no Brasil parecem coincidir, historicamente, com um grande desencanto pela República. Esse desencanto se manifesta de diversas maneiras e em uma das vertentes de pensamento, a corrente positivista, desemboca em movimentos como o dos Tenentes em 1922 e o Levante de São Paulo, em 1924.

Os positivistas, contrariamente às expectativas, participaram a favor tanto do movimento de Abolição da Escravatura, como do movimento de Proclamação da República. Segundo Moraes (1998):

Foi lutando pelo progresso abolicionista contra a ordem escravocrata e pelo progresso republicano, contra a ordem monárquica, que os positivistas lograram instaurar no Brasil instituições conforme a ordem com a qual se identificavam filosoficamente. Nossa constatação inicial significa, pois, que Benjamin Constant Botelho de Magalhães e discípulos não contemporizaram com a ordem iníqua do Império (p. 73).

Episódios como a derrota da bancada positivista, na Constituinte de 1890, para as correntes liberais, lideradas pelos fazendeiros agroexportadores no Brasil não fizeram desaparecer a influência positivista, que permaneceu forte, principalmente dentro do Exército.

Nos anos 20 e 30, consta a existência, dentro das forças armadas, de um forte movimento de inspiração positivista, que expressa a sua insatisfação com os rumos da República e defende proposições de cunho conservador; pregando o fortalecimento do Estado, particularmente o da União, numa reversão do processo de descentralização iniciado com o advento da República no Brasil.

Esse descontentamento com a possível trajetória da República não se manifesta apenas nas correntes positivistas, mas também nas iniciativas de setores médios urbanos, que apresentam crescimento nesse período, exigindo dos governantes mais seriedade, ataque à corrupção, fazendo reivindicações de maior acesso à Educação, etc.

Entre as correntes intelectuais da época, movimentos como o Modernismo tendem a expressar descontentamento, não só com os rumos da cultura e da arte, mas também com os caminhos trilhados pela política e sociedade brasileiras. Apesar da diversidade de posições ideológicas entre os propagadores do movimento modernista, parece ter havido um consenso, tanto na esquerda como na direita, com relação à necessidade de um Estado forte e centralizador, que fosse de encontro ao interesse coletivo. Segundo Lahuerta (1998):

Tal ambiência cultural possibilita que, na segunda metade dos anos 30, sob a égide do Estado, se leve às últimas conseqüências a ideologia organicista e antiliberal que, forte na tradição brasileira, desde os anos 20 vinha se radicalizando pela crise da ordem oligárquica e pelas críticas ao caráter excludente do liberalismo consagrado pela Constituição de 1891 (p. 100).

De acordo com Lahuerta (1998) , os anseios de modernização dos anos 20 e 30 são extremamente contraditórios, não existindo, entretanto, dentro da sociedade organizada, movimentos no sentido de uma mudança radical das condições sociais. Para o autor, nessas transformações alternam-se momentos de progressismo explícito e momentos de restauração/reação explícita:

Importa-nos aqui, acima de tudo, chamar a atenção para a dimensão dúplice – de ruptura e continuidade, de revolução e restauração – inscrita no movimento de 30. Ou seja, um processo de revolução passiva, diferentemente de uma

revolução popular, contém dois momentos antagônicos e simultâneos; o da “restauração” (já que é uma reação à possibilidade de uma efetiva e radical transformação “de baixo para cima”) e o da “renovação” (na medida em que muitas demandas populares são assimiladas e postas em prática pelas velhas camadas dominantes) (p. 102).

Nesse processo de revolução passiva, cabe ao Estado um papel capital - de liderança, de vanguarda das elites dirigentes – havendo, então, uma inflexão dos processos de descentralização existentes no país, inclusive da descentralização da Educação, mantida pela República, no Brasil:

Nessa modalidade de desenvolvimento histórico, a obra de modernização não resulta do dinamismo e do empreendimento da sociedade civil, mas tem no Estado o projeto da modernidade associado ao ideal de construção da nação. A perspectiva de realizar a obra de ‘civilização’ e a construção da nação colocam-se como obra estatal (Lahuerta, 1998, p. 105).

Essa diretriz intervencionista do Estado sobre os processos de modificação social se espalha por todos os segmentos da sociedade, conduzindo, na prática, as expectativas de mudança da sociedade; inclusive as propostas para a Educação, que ficam então estreitamente atreladas ao fortalecimento do Estado:

Da temática educacional ao debate sobre o direito do trabalho, o que se percebe claramente é a vitória de um pensamento estatista e permeado de referências modernistas, oferecia aos intelectuais uma concepção de mundo e um caminho para realizá-la. Embebida de um modernismo genérico, boa parte da intelectualidade aceita o caminho estatista que se quer original e nacional, na sua pretensão de atualizar a inteligência do país, inclusive imprimindo sentido à sua atividade” (Lahuerta, 1998, p. 106).

Grande parte desse desencanto com os princípios republicanos também se transfere para o campo educacional. A formação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em outubro de 1924, se enquadra nessa perspectiva, pois se constitui campo fértil para propostas que reivindicam um Estado forte e centralizado na condução das transformações no campo educacional. Deve-se também destacar a forte presença de correntes positivistas, percebida

no teor das propostas apresentadas nas conferências, claramente respaldadas em posições pró Estado forte e centralizador:

O entusiasmo pela educação produzido na ABE – soma de receios, esperanças e vagas convicções teóricas posta a funcionar na máquina do discurso cívico – arquitetava uma utopia: a de um país no qual brasileiros saneados, educados e laboriosos se juntariam nas cidades e nos campos também saneados, moralizados e produtivos. Saúde, moral e trabalho compunham o trinômio sobre o qual se deveria assentar a educação do povo (Carvalho, 1998, p. 127).

As referências à Educação são feitas como metáfora da situação social do país, como de antídoto para todos os males da Nação, como possibilidade de redenção social do país.

Segundo Lahuerta (1998):

Não é à toa que muito da radicalidade presente entre a intelectualidade durante os debates dos anos 20 tenha sido canalizado para a dimensão pedagógica. Nos embates sobre a laicidade de ensino, ou nas discussões sobre cultura popular, as posições de um Fernando de Azevedo, de um Anísio Teixeira, de um Mário de Andrade, de um Villa Lobos tiveram enorme significado, por sua ênfase pedagógica, no estabelecimento dos mecanismos de hegemonia do caminho estatista sobre os intelectuais. Afinal, na perspectiva de criar a cultura nacional, fazendo do Estado o instrumento para isso, atribuindo uma “missão” ao intelectual, havia “uma concepção geral de vida, uma filosofia que oferecia aos aderentes uma “dignidade intelectual”, que se desdobrava “num princípio educativo e pedagógico original” (p. 107).

Neste sentido, este trabalho busca resgatar as raízes históricas da discussão do processo de descentralização da Educação no Brasil, salientando as especificidades desse processo, suas continuidades e descontinuidades.

No Capítulo 1, procura-se, inicialmente, contextualizar e conceituar a descentralização, indicando suas motivações e implicações; mostrando uma discussão do tema nos diversos períodos da história do Brasil, na visão de alguns intérpretes da realidade brasileira e verificando as contradições, nas diferentes interpretações desse processo, já em si bastante complexo e contraditório.

No capítulo 2, é apresentada a leitura desse processo do ponto de vista do intelectual e educador baiano Anísio Teixeira, ardoroso defensor da descentralização da Educação no Brasil e é feito um confronto de suas idéias com as dos principais intérpretes da realidade brasileira da época, pertencentes a correntes mais progressistas, ou mais conservadoras.

O contexto da época, anos 20 e 30, que sinaliza para o predomínio de soluções autoritárias e centralizadoras, cobra seu preço: relega as proposições de Anísio a segundo plano. Apesar de ter assumido cargos de grande relevância, tanto no Governo baiano, como no Rio de Janeiro - a capital da República - suas propostas de descentralização não são levadas adiante, principalmente em razão do clima gerado pela falência do esquema de poder da Primeira República, que provoca o esfacelamento das oligarquias agroexportadoras.

O Capítulo 3 busca analisar as modificações ocorridas nas concepções de Anísio, a respeito do processo de descentralização da Educação no Brasil, verificando a incorporação, que fez ao seu projeto, das transformações do pós-guerra (1945), ao admitir uma maior participação do Estado, principalmente da União; quando, no período anterior, era aos municípios que imputava maior importância, como agentes implantadores da descentralização.

Essa participação se dará por meio, principalmente, do planejamento, técnica muito em voga nesse período, devido à forte influência keynesiana nas políticas do Estado e também ao contexto de fortalecimento do Nacional Desenvolvimentismo (anos 50 e 60), corrente política pela qual Anísio nutre grande simpatia e que tem, entre suas propostas, uma atuação mais incisiva do Estado nos diversos segmentos da sociedade.

CAPÍTULO 1

ORIGEM DO PROBLEMA: CONTEXTUALIZAÇÃO E CONCEITUAÇÃO DA DESCENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Nos anos 90, partes da economia e da sociedade brasileiras foram mobilizadas pelo discurso de tendência neoliberal, que prega um enxugamento da esfera pública e a melhoria na eficiência da aplicação dos recursos, pelo setor público. Estes argumentos partem, principalmente dos articuladores do chamado “Consenso de Washington”, encabeçados por John Williamson (1992), segundo Giambiagi & Moreira (2000):

As idéias por ele apresentadas expressariam, de modo geral, o “consenso” dos organismos multilaterais acerca do curso de ação mais apropriado que seria conveniente adotar pelos países então denominados “em desenvolvimento” – nestes incluídos os da América Latina (Giambiagi & Moreira, 2000, p. 173).

Dentre as idéias propagadas pelo “Consenso de Washington”, destacam-se as seguintes: 1) Disciplina fiscal: de modo a compatibilizar a receita pública com a despesa pública, não permitindo que o endividamento público pressione o orçamento ou prejudique a poupança privada; 2) Priorização dos gastos públicos: de forma a dar mais eficiência ao gasto público, colocando em primeira instância áreas mais importantes, tais como Educação, Saúde, Habitação; 3) Reforma fiscal: de forma a dar mais transparência à cobrança de tributos, distribuir mais equitativamente o ônus tributário, diminuir os impactos sobre o sistema produtivo, eliminando os impostos com efeito cumulativo (efeito cascata) e diminuir a regressividade do sistema tributário; 4) Liberalização dos financiamentos: permitindo maior acesso a crédito pelos agentes econômicos, principalmente as pequenas e médias empresas; 5) Unificação da taxa de câmbio em níveis competitivos: para dar mais

competitividade aos produtos brasileiros nos mercados externos; 6) Liberalização comercial: permitindo a busca de maior eficiência e qualidade pelas empresas brasileiras, pressionadas pela abertura do mercado, iniciada no princípio dos anos 90; 7) Abolição das barreiras ao investimento externo direto: para aumentar o nível interno de investimentos e participação do capital estrangeiro nas privatizações; 8) Privatização: a fim de diminuir a corrupção e ineficiência normalmente associadas às empresas estatais, incentivar a melhoria da produtividade dessas empresas, com a adoção de padrões mais competitivos de gestão e direcionar esse gasto público para áreas mais vitais; 9) Desregulamentação: permitindo maior autonomia de decisão aos agentes econômicos e maior competitividade entre as empresas; 10) Garantia do direito de propriedade: aspecto fundamental dentro de uma sociedade capitalista.

Além da emergência das políticas neoliberais, representadas pelas propostas do “Consenso de Washington”, pode-se apontar outros determinantes da difusão dos processos de descentralização e da federalização, quais sejam: o desmoronamento do chamado “socialismo real”, nos países de Terceiro Mundo; a inflexão política do nacional-desenvolvimentismo e, nos países desenvolvidos, a falência do *welfare state*. Afonso (2000), aponta também os seguintes fatores:

Também como fator de difusão da descentralização e da federalização, deve-se considerar, ainda, a emergência do fenômeno da “globalização” ou da “mundialização do capital” e o enfraquecimento do poder regulatório dos Estados nacionais; a emergência dos regional states – espaços econômicos que se conectam com a economia internacionalizada “acima” do controle do estado-nação e a reascensão do ideário liberal – com a subsequente redução do papel do Estado na economia – aliada à crença de que, com a descentralização, aumentaria a eficiência do setor público como prestador de serviços à população (p.127).

No que diz respeito à Educação, acentua-se, na década de 90, o discurso da necessidade de aprofundamento do processo de descentralização nos sistemas de ensino, tendo como justificativa a necessidade de instaurar, nesses sistemas, critérios de excelência, de eficácia e eficiência, de competitividade e de outros aspectos do campo da racionalidade econômica. Segundo Martins (2001):

Essa discussão consagra, na opinião pública, a idéia de que uma das principais causas na deterioração das condições econômicas e sociais da maioria dos países é consequência da crise da educação, imputando às próprias escolas a responsabilidade por resultados obtidos em avaliações externas. Para superação do quadro negro apontado, defende-se o aprofundamento dos processos descentralizadores que constituem o eixo das políticas para a área, desde os anos 80 (p. 31).

Ainda segundo a autora:

De qualquer forma, no âmbito latino-americano, essa tendência descentralizadora pode ser verificada desde os anos 80, quando os ministros da educação da América Latina, reunidos em Bogotá, firmaram o consenso de regionalizar e municipalizar seus sistemas de ensino, implementando, a partir daí, políticas de descentralização, com base em orientações e modelos indicados pelos países desenvolvidos (EUA, Canadá, Holanda e Grã-Bretanha), sob a justificativa de que os baixos índices de aprendizagem expressavam a ineficiência e a ineficácia dos sistemas de ensino (Martins, 2001, p. 39).

Em relação ao fenômeno da descentralização, existe também uma polêmica no que diz respeito à questão terminológica, buscando-se uma diferenciação entre os termos: descentralização, desconcentração e devolução de poder. Segundo Barbieri (1992):

Dentro dos critérios da taxonomia, contudo, podemos admitir que descentralização é um termo mais amplo, que tem como desdobramento a desconcentração, entendida como distribuição do poder dentro de uma esfera institucional – isto é, dos órgãos centrais para os regionais e locais, ou dos regionais para os locais. Enquanto que a devolução de poder está ligada às diferentes esferas, seguindo a direção da federal para a estadual e municipal, ou da estadual para a municipal (p. 45).

Segundo Santos Filho (1996), a descentralização seria um meio para se chegar a três objetivos organizacionais, quais sejam: a flexibilidade, a *accountability* ou responsabilidade e a produtividade:

A flexibilidade implica em capacidade para mudar, agilidade para decidir e responder às novas necessidades da organização e do meio ambiente [...]. A *accountability* ou responsabilidade refere-se à necessidade de a organização prestar conta de suas ações e do alcance de seus objetivos [...]. A produtividade representa uma das principais motivações para descentralizar uma organização. Uma segunda razão é para reduzir custos e uma terceira para aprimorar sua eficiência. Todas estas razões para efetivar a descentralização de uma organização podem ser sintetizadas no conceito de produtividade (p.18).

Ainda segundo Santos Filho (1996), a literatura especializada distingue duas formas principais de descentralização: a descentralização política e a descentralização organizacional.

A descentralização política implica em alguma forma de controle local semi-autônomo, geralmente feito através de conselhos compostos por pessoas eleitas pelos cidadãos ou escolhidas por autoridades oficiais. A descentralização organizacional consiste na delegação de autoridade pela cúpula central para certos tipos de decisões a serem tomadas em escalões inferiores da hierarquia (p. 18-19).

1.1 – Gênese historiográfica do processo de descentralização no Brasil: da Colônia à República

Em meio a esse contexto liberalizante, desponta fortemente o tema da descentralização dos recursos destinados à Educação, que, no caso brasileiro, é uma discussão que se remete ao Império; quando aparecem as primeiras propostas de descentralização da Educação, no chamado Ato Adicional de 1834, editado em pleno Período Regencial, num momento de inflexão do poder central, com aumento do poder local e provincial. O Ato adicional deixava a Educação Fundamental a cargo das províncias e a Educação Superior e

secundária a cargo do poder Imperial. Posteriormente, com o advento da República, foi mantido o caráter descentralizador da Educação, ficando os Estados responsáveis pela Educação primária e secundária e a União responsável, basicamente, pela Educação superior. Segundo Fernando de Azevedo (1976):

A descentralização do ensino fundamental, instituída pelo Ato Adicional e mantida pela República, quanto ao ensino primário,[...] não permitiu, durante um século, edificar, sobre a base larga da educação comum, a superestrutura do ensino superior, geral ou profissional, nem reduziu a distância intelectual entre " as camadas sociais inferiores e as elites do país " (p. 75).

Centralização e descentralização da Educação são temas cuja manifestação na história política do Brasil remonta ao século XVI. É também um dos temas essenciais para se compreender o Período Imperial brasileiro. A longevidade desse tema e sua relação com a Educação tornaram--se objeto de pesquisa do autor cuja análise, entretanto, concentra-se em um recorte temporal bastante restrito - a 1ª metade do século vinte.

Ao se fazer a análise da insistente recorrência ao debate do tema da descentralização da Educação, buscam-se algumas as raízes históricas dessa discussão. Segundo o ponto de vista do educador baiano Anísio Teixeira, a Colônia e o Império no Brasil, em razão da herança histórica de Portugal, teriam sofrido forte influência do Privatismo, ao nível dos municípios. Em relação à concepção de História de Anísio Teixeira, pode-se verificar que ele se aproxima muito da corrente denominada Presentismo, em voga nos EUA, nas décadas de 20 e 30. A concepção histórica denominada Presentismo surge como reação ao positivismo, que tentava dar à História uma " neutralidade", como se entre o historiador e os fatos históricos existisse um distanciamento, diante dos quais o historiador seria apenas um narrador dos fatos, sem qualquer influência sobre o objeto analisado. O principal

exponente da concepção presentista é Benedetto Croce, filósofo e historiador italiano, que nasceu na segunda metade do século XIX:

A concepção do mundo (no sentido de Weltanschauung) de Croce caracteriza-se sobretudo por um espiritualismo radical, pela negação do materialismo, [...]. Croce recusa à história o estatuto de ciência. Segundo ele, só pratica a Ciência aquele que pensa o caso particular como comprometimento em um conceito geral; enquanto que se ocupa da arte aquele que apresenta o particular como tal. Como o fim da historiografia é apresentar o particular, ela aproxima-se mais da arte que da ciência (Schaff, 1986, p. 109).

Nessa concepção, toda a História é contemporânea, pois é produto da chamada “filosofia do espírito”, isto é, produto de um espírito, cuja atividade se situa sempre no presente:

Segundo Croce, cada ato espiritual (ora, na sua opinião, a história é um deles) contém todo o passado e, vice-versa, o passado ressuscita apenas no momento em que os documentos evocam e fixam as recordações dos estados espirituais definidos (que evidentemente não se podem manifestar senão no presente). Na ausência desta atividade espiritual, os documentos (monumentos, crônicas, buscas arqueológicas, etc) são apenas objetos mortos. Daí resulta que não se pode falar de História senão na condição de experimentar pessoalmente certos estados e sentimentos [...] Toda a História é constituída saindo ao mesmo tempo do presente e da experiência interior (Schaff, 1986, p. 112).

Do Presentismo americano, do qual Anísio sofreu influência, dir-se-á que provém de Croce e foi disseminado nos EUA por John Dewey. Percebe-se, claramente, a influência presentista na obra de Dewey, numa das passagens do livro “Experiência e Educação”, onde o autor faz uma declaração apaixonada do viver no momento presente:

Vivemos sempre no momento em que estamos e não em um outro tempo e, só quando extraímos em cada ocasião, de cada presente experiência, todo o seu sentido, é que nos preparamos para fazer o mesmo no futuro. Esta é a única preparação que ao longo da vida, realmente conta (...) Educação como crescimento ou conquista da maturidade deve ser um processo contínuo e sempre presente (Dewey, 1971, p. 44).

Essas colocações de Dewey vêm reforçar ainda mais os argumentos de Schaff, quando este define a concepção presentista de História, como uma experiência vivida no agora, no presente: “Segundo o Presentismo, a História é sempre função de um presente qualquer: os interesses e as necessidades sociais tal como existem atualmente, condicionam a nossa abordagem do passado, a seleção de fatos e, portanto, a imagem desse passado” (Schaff, 1986, p. 115).

Pode-se claramente perceber a influência presentista na concepção de História de Anísio Teixeira, na periodização por ele adotada, onde Colônia e Império formam praticamente um único período, estendendo-se inclusive às primeiras décadas da República.

A elite formada durante o Império continua a sua ação nos primeiros trinta ou quarenta anos da República, mantendo o país em relativa estabilidade, dentro de um regime de democracia limitada e de eleições diretas; mas tão habilmente manipuladas, que praticamente constituíam eleições indiretas. O país, passado o choque da abolição, salva o latifúndio, com o sistema de plantações em São Paulo, [...] A nação continuava a nação de fazendeiros senhoriais, estando o processo de urbanização em seus primórdios e o industrial não havendo sequer começado (Teixeira, 1976, p. 297).

De acordo com essa percepção de História, as sociedades evoluem para níveis de complexidade sempre maiores; mas, logicamente, podem ocorrer “mutações” e acidentes de percurso nesse processo. O Brasil, segundo Anísio, estaria nesta condição de estagnação, sofrendo ainda forte influência de concepções de vida e realidade já amplamente questionadas e repelidas na Europa, pelos movimentos da Reforma Protestante e pelo movimento intelectual representado pelo Iluminismo. O Brasil, nas palavras daquele autor, estava num estágio estacionário e anacrônico, em razão de o português ter trazido a participar do esforço colonial, justamente os jesuítas, agentes da Contra Reforma, adeptos da persistência, em pleno século XIX e parte do século XX, de traços da civilização feudal ou até mesmo do período romano (família patriarcal):

O Brasil amanheceu para a história ainda em pleno Renascimento, e em coincidência com a eclosão do surto humanista, mas, sob a influência intelectual e espiritual da então jovem Companhia de Jesus, organizada como a força de vanguarda da contra-reforma religiosa.

Por isto mesmo, não haveria de ser o Brasil, um campo para a afirmação do individualismo europeu, que se vinha implantando, decorrente da Reforma e do livre exame por ela deflagrado e que se ampliou além do que ela pretendeu. Pelo contrário, teve como destino ser um novo mundo de compensação ao que do velho se perdera e em que se buscava reafirmar a doutrina da autoridade externa ao indivíduo e o conceito social pela obediência à autoridade espiritual e temporal, ambas de origem divina (Teixeira, 1976, p. 63/4).

Seria necessário, portanto, um esforço de superação do atraso, atraso este aqui representado pelas chamadas “raízes ibéricas”. O Brasil só entraria na rota do evolucionismo a partir do momento em que superasse essas raízes promotoras do atraso (personalismo, predomínio do privado sobre o público, persistência de traços afetivos e pessoais sobre traços impessoais). Na concepção de Serpa (1990):

O evolucionismo não ocorreu no processo contínuo da formação brasileira. Havia na Colônia e no Império um caráter conservador e autoritário do Estado e da sociedade. Assim a continuidade do processo histórico brasileiro é do tipo estacionária e anacrônica (p. 31).

Entre as medidas para acelerar essa superação da influência ibérica e para a construção de uma sociedade realmente democrática, desponta, em seu pensamento, o tema da descentralização da Educação, com a qual dar-se-ia mais autonomia aos municípios e estados Brasileiros na gestão da Educação, estimulando experiências de *self government* no Brasil¹.

No Brasil, entretanto, a descentralização estava associada ao privatismo e ao mandonismo dos grandes proprietários, não constituindo garantia de maior acesso dos brasileiros às

¹ Confira também: Nestor Duarte, 1934; Raymundo Faoro, 2000.

benesses do desenvolvimento. Nesse sentido, o poder dos grandes proprietários locais suplantava até o governo metropolitano, posto que as distâncias, as dificuldades de administrar uma colônia tão grande e a própria insignificância de Portugal em termos populacionais, territoriais e de recursos contribuíam para que tal sucedesse, no pensamento de Leal (1975):

Por isso mesmo, a metrópole, não somente se resignava, ante a prepotência dos colonos, como ainda lhes conferia prerrogativas especiais. Protegia, por exemplo, os grandes fazendeiros contra a concorrência dos pequenos produtores de aguardente... Por tudo isso, o latifúndio monocultor e escravocrata representava, a essa época o verdadeiro centro de poder da colônia (p. 68).

Como conseqüência dessa situação, a descentralização do poder político se impunha como uma condição natural do sistema de grandes propriedades rurais, que tinha o domínio das localidades respectivas; aliando-se à escassa condição da Metrópole de impor limites, em razão da distância, da falta de recursos financeiros e humanos para desempenhar tal tarefa, como acima descrito. Na visão de Freyre (1963):

A família, não o indivíduo, nem tampouco o Estado, nem nenhuma companhia de comércio é, desde o século XVI, o grande fator colonizador do Brasil, a unidade produtiva, o capital que desbrava o solo, instala as fazendas, compra escravos, bois, ferramentas, a força social que se desdobra em política, constituindo-se na aristocracia colonial mais poderosa da América. Sobre ela o Rei de Portugal quase reina sem governar. Os Senados da Câmara, expressões desse familismo político, cedo limitam o poder dos reis e mais tarde o próprio imperialismo ou, antes, parasitismo econômico, que procura estender do reino às colônias os seus tentáculos absorventes (p. 83).

Freyre destaca o caráter acentuadamente privado dos primórdios da colonização, destaca também como essa estrutura privada persistiu ao longo do tempo:

A Família, sob a forma patriarcal, ou tutelar, tem sido no Brasil uma dessas “grandes forças permanentes”. Em torno dela é que os principais acontecimentos

brasileiros giraram durante quatro séculos; e não em torno dos reis ou dos bispos, de chefes de Estado ou de chefes da Igreja. Tudo indica que a família entre nós não deixará completamente de ser a influência, se não criadora, conservadora e disseminadora de valores, que foi na sua fase patriarcal. O personalismo do brasileiro vem de sua formação patriarcal ao mesmo tempo que cristã (Freyre, 1968, LXX).

Outro autor que discute a questão descentralização versus centralização, no mesmo período do século XX, é Oliveira Vianna (1938), destacando a impotência do poder público na Colônia, diante dos potentados rurais. Apesar de sua discussão estar permeada por conclusões de racismo explícito, muito frequentes na época (como também pode ser percebido na obra “Os sertões”, de Euclides da Cunha, ou em algumas passagens do livro “Casa Grande Senzala”), as suas colocações a respeito do privatismo e do localismo são muito apropriadas e interessantes, pois demonstram a contradição das idéias liberais; que, quando transpostas para o Brasil, servem à satisfação de interesses próprios dos clãs rurais, que se apossam desse ideário, quando contrariados por alguma autoridade. Não faziam parte da tradição brasileira experiências de *self government*. O povo brasileiro, formado em sua maioria por negros, mulatos e índios, não tinha, segundo Vianna (1938), qualquer condição para experimentações democráticas, consideradas mais próprias das populações brancas européias:

Este estado de caudilhagem onipotente é franca anarquia, é lógico. Resulta da manifesta disparidade entre a expansão colonizadora e a expansão do poder público [...] Entre nós, o poder público tem uma marcha mais demorada do que a massa social, cujos movimentos a ele incumbia regular e dirigir (p. 253).

Não se pode esquecer que Vianna, na medida em que descreve essa realidade fragmentada pelo poder dos grandes proprietários, está preocupado em mostrar a incapacidade das elites locais em administrar um país tão heterogêneo; advogando para esta tarefa, a construção de um Estado forte e centralizado, com poderes de neutralizar a ação dessas elites regionais. A todo o momento, o autor faz uso de expressões e afirmativas que procuram desqualificar

esse poder regional; o que, na verdade, não poderia ser diferente, pois constrói sua argumentação no sentido de justificar a centralização do poder. Argumentos de certa forma contrários a esses serão usados, por outros autores, para justificar exatamente o oposto, ou seja, a descentralização; embora, desta vez, qualificando essa mesma elite de centralizadora e reacionária e, portanto, receitando a descentralização como remédio para tais males. Entre esses autores encontra-se Anísio e Buarque, que também vão desqualificar aquela mesma elite, apenas que com propósitos outros, quais sejam, a defesa da democracia e da descentralização.

Deve-se deixar claro, entretanto, que essa posição não é consensual na historiografia brasileira. Raymundo Faoro (2000), no clássico estudo “Os donos do poder”, tem uma visão diferente. Ao longo de seu trabalho, há várias indicações de que tal descentralização do poder não existia de fato; havendo, quase sempre a “mão da coroa” nos empreendimentos coloniais. No caso brasileiro, mesmo a criação de municípios era uma forma de deixar claro, aos potentados rurais, a quem efetivamente cabia o poder; funcionando, pois, como reafirmação da hegemonia da metrópole. A “autonomia” dos municípios funcionava, inclusive, como uma forma de fragmentação do poder político, inibindo a formação de interesses federativos e facilitando, sobremaneira, a centralização de poder imposta pela Metrópole. O autor ressalta que a aventura colonial portuguesa deu-se no momento histórico de formação do capitalismo comercial português (séculos XIV e XV), que culminou com a constituição de um sistema comercial, qual “capitalismo de Estado”, politicamente orientado, onde o Estado organiza o comércio, estabiliza preços, determina salários, etc. Portanto, a colonização e a conquista do território se deram por determinação do Estado Português e não pela vontade exclusiva dos grandes proprietários rurais, como afirma Faoro: “A colonização e a conquista do território avançam pela vontade da burocracia expressa na atividade legislativa e regulamentar. Desde o primeiro

século da história brasileira, a realidade se faz se constrói, com decretos, alvarás e ordens régias” (Faoro, 2000, p. 168).

Mesmo Victor Nunes Leal, em outras passagens de seu livro, mostra que, do ponto de vista político, a descentralização do poder era extremamente precária. Existia por parte do Poder Central, na Colônia; Provincial, no Império ou dos Estados, na República, mecanismos de controle (tutela) da autonomia dos municípios, sendo necessário, portanto, relativizar essa questão. Em geral, há, ao longo da história do Brasil, um consenso prático entre autores brasileiros, na noção de que a descentralização do poder político implica em fortalecer estruturas locais de poder, normalmente associadas ao poder privado, o que dá margem a todo tipo de manipulação, corrupção e constrangimentos impostos por essa elite local. Isso os leva a concluir que não seria boa política incentivar a descentralização, na medida em que pode enfraquecer, sobremaneira, o poder público, dando margem às reivindicações de autonomia e separatismo locais. Tal argumento é também usado por muitos pensadores conservadores, como Oliveira Vianna, que, em defesa da centralização do poder, prega que o federalismo no Brasil implica em tirania local:

“Ao estudarmos a autonomia municipal no Brasil, verificamos desde logo, que o problema verdadeiro não é o de autonomia, mas de falta de autonomia”, comenta Victor Nunes Leal (1975, p.50), que apresenta um quadro extremamente detalhado da situação dos municípios no Brasil, desde o período colonial. Considera que estes sempre sofreram alguma forma de tutela: seja da metrópole portuguesa, durante a maior parte do período colonial; seja das províncias, após a edição do Ato Adicional de 1834 - que transferia o poder de tutela dos municípios aos presidentes de província; seja dos Estados, na República. O Coronelismo, expressão política predominante das primeiras décadas da

República, consistia de um pacto entre poder público estadual e federal, de um lado e poder privado, de outro, na região em que o ‘coronel’ era chefe representante das elites agrárias. Para obter favores do poder central, fosse federal ou estadual, o coronel abria mão da autonomia municipal, isto é, submetia-se politicamente às esferas superiores.

Deve-se ressaltar que esse comportamento submisso dos coronéis perante os poderes estaduais e federais tinha, também, uma estreita relação com a penúria orçamentária em que viviam os municípios no Brasil, em razão de a maior parte dos impostos ficar, então, com as esferas superiores. Os municípios não dispunham, sequer, de receitas para as obras menos dispendiosas. Qualquer projeto mais significativo a ser realizado nos municípios tinha que contar com outras esferas. A submissão do coronel, portanto, tinha razões também financeiras. Os municípios eram intencionalmente deixados numa situação financeira insustentável, o que obrigava os chefes locais a estabelecer pactos com os poderes superiores, a fim de obter mais benefícios para suas localidades:

Ao estudarmos a autonomia municipal no Brasil, verificamos, desde logo, que o problema verdadeiro não é o de autonomia, mas de falta de autonomia [...]. A atrofia dos nossos municípios tem resultado de processos vários: penúria orçamentária, excesso de encargos, redução de suas atribuições autônomas, limitações ao princípio de eletividade de sua administração, intervenção da polícia nos pleitos locais, etc. (Leal, 1975, p 50).

Leal (1975) mostra as especificidades do processo de centralização, com o comprometimento da autonomia dos municípios, desde o início da colonização:

Entre nós, tanto o executivo como o legislativo e o judiciário federais favorecem a concentração de poder nos Estados à custa dos municípios. Aliás, a simples idéia de que municípios deixados à sua livre determinação acabariam nas mãos de oligarquias locais – que manteriam, em caso de contestação, pelo suborno e pela violência – conduzia muito naturalmente à conclusão de que era preciso dar ao Estado os meios de impedir aquela possibilidade (p. 102).

Outra autora que vai mostrar as nuances envolvidas na questão centralização vs. descentralização é Emília Viotti da Costa (1985), que assume uma posição muito semelhante à de Faoro e Leal, argumentando que o caráter do regime, no Período Monárquico, sempre esteve voltado para a centralização:

Formados na ideologia da ilustração, expurgaram o pensamento liberal da suas feições mais radicais, talhando para uso próprio uma ideologia essencialmente conservadora e antidemocrática [...]. Organizaram um sistema político fortemente centralizado, que colocava os municípios na dependência dos governos provinciais e as províncias na dependência do governo central (p. 7).

Dentro dessa perspectiva de pesquisa e discussão de descentralização versus centralização da Educação, do ponto de vista da historiografia brasileira, um intelectual, que se definiu como intelectual da Educação, Anísio Teixeira (1936, 1968, 1971, 1976, 1989, 1999), também faz reflexões a respeito deste tema. Anísio, nas décadas de 20 e 30, é um defensor radical da descentralização da Educação, posição que o coloca, no mínimo, em divergência com relação a outros autores, tais como Gilberto Freyre e Oliveira Vianna. O contexto histórico de Anísio é o do final da década de 20 e início da década de 30 do século XX, período de acentuado declínio das idéias liberais, tanto no Brasil como no resto do mundo, dada a ineficácia dessas políticas para livrar a economia Capitalista da crise do final dos anos 20.

Falar em descentralização da Educação naquele contexto era, na melhor das hipóteses, uma temeridade. O período foi marcado pela radicalização, na direita e na esquerda, de uma tendência extremamente centralizadora e a descentralização significaria a manutenção do caráter federalista, que caracterizara a Primeira República, no espírito da Constituição de 1891. No contexto de crise dos anos 30, com o desmoronamento da

Primeira República e a ascensão de novas forças sociais muito mais ligadas aos interesses de mercado interno, desponta, como plataforma política, a centralização das decisões.

Deve-se destacar também, como influência para as posições ideológicas de Anísio Teixeira, a considerável importância para a sua formação intelectual. do contato com o educador e filósofo americano John Dewey (1971). O autor brasileiro, certamente, teria ficado fascinado com o progresso material da sociedade americana, baseado num pragmatismo exacerbado. A sociedade e a Educação americanas, também na definição deweyana, se embasavam na praticidade, em pés bem plantados no presente, na capacidade de análise crítica, no fazer e não no dizer, e o contato com essa visão claramente o impressionara. Hugo Lovisolo (1990), chega a dizer que esse contato foi responsável pela conversão espiritual de Anísio Teixeira ao Americanismo, na qual os fortes traços de sua formação jesuítica na Bahia - que o levaram quase à carreira eclesiástica -, foram radicalmente alterados, a ponto de torná-lo um ardoroso defensor da superação das “raízes ibéricas”.

Pode-se considerar que, nesse momento, houve uma ruptura nas convicções de Anísio, pois Dewey, ardoroso defensor de idéias liberais, propunha uma Educação voltada para a valorização do indivíduo e de sua individualidade. Impressionado por essas experiências e diretrizes, Anísio passa a defender, como plataforma política e educacional, a descentralização da Educação; argumentando que a herança ibérica, da qual também faziam parte os jesuítas, era algo que precisaria ser superado. Julgava, então, constituir-se um anacronismo, haver uma sociedade regulada por valores afetivos e preferências, completamente inadequados aos novos tempos do Industrialismo, onde se deveriam enfatizar valores impessoais, para que o interesse público se sobrepujasse ao privado:

Os Estados Unidos são, por assim dizer, o país da conversão existencial e intelectual de Anísio. A experiência americana o “salva” do “outro mundismo”, isto é, da carreira religiosa com a qual fantasiava e para a qual alguns de seus professores jesuítas e religiosos acreditavam-no destinado [...]. Salva-o, portanto, dos localismos, dos pertencimentos que negam o empirismo, a racionalidade da ciência e da técnica e a grande revolução iniciada, para Anísio, com a Renascença e a Reforma e da qual será um entusiasta divulgador (Lovisoló, 1990, p. 24-25).

Para que se tenha uma exata dimensão das transformações ocorridas nas opções existenciais de Anísio, após o contato com o filósofo da Educação John Dewey, Geribello (1977) faz uma síntese das mudanças em suas concepções:

O tradicional aristocrata, educado pelos jesuítas dentro da linha humanístico-clássica, dedutivista, escolástica, despede-se desse contexto e aparece como o pragmático, discípulo de John Dewey, experimentalista, indutivo-dedutivista, relativista, naturalista, republicano liberal, humanista científico (p.60).

As reflexões de Anísio se disseminam por toda a sua obra literária, escrita ao longo de sua vida. Anísio tem uma visão negativa da colonização portuguesa, associando-a à persistência de traços feudais em pleno século vinte. Critica os malefícios que essa colonização trouxe à sociedade brasileira, entre os quais destaca, como um dos mais graves, o não desenvolvimento do espírito público, da solidariedade, do *self government*, contrariamente ao ocorrido nos países de tradição anglo-saxã. A herança ibérica é tratada como algo a ser superado, pois estaria associada ao declínio da civilização ocidental, conseqüente à exacerbação do individualismo, ao horror à hierarquia e à prevalência de preferências pessoais e afetivas; tal como também na visão de Sérgio Buarque de Holanda, quando caracteriza o “homem cordial” em *Raízes do Brasil* (2000):

Todo o pensamento liberal-democrático pode resumir-se na frase célebre de Bentham: “A maior felicidade para o maior número”. Não é difícil perceber que essa idéia está em contraste direto com qualquer forma de convívio humano baseado nos valores cordiais. Todo afeto entre homens funda-se forçosamente em preferências. Amar alguém é amá-lo mais do que a outros (p. 185).

A referência ao "homem cordial" diz respeito a um ser totalmente inadequado às relações impessoais, as quais são características da sociabilidade moderna ou anglo-saxã, em quem a cordialidade não significa bondade nem predomínio de afetos e preferências nas relações pessoais ou no relacionamento entre indivíduos em sociedade. Deve-se destacar também, como já dito anteriormente, que Anísio tinha uma concepção de História que, apesar da postura negativa quanto à colonização portuguesa, era otimista com relação à superação dessa herança colonial. No seu entender, bastaria incentivar a autonomia local, por meio da descentralização da Educação e acabar com a dualidade presente à Educação brasileira, desde os tempos coloniais, qual seja, Escola para ricos (escola particular confessional) e Escola para os pobres (escola pública profissionalizante). Pensava em promover uma verdadeira transformação na sociedade, sem guerras, sem revoluções, sem rupturas; apostando em transformações sócio-educativas, que modificassem a maneira de pensar e criassem um "novo homem", mais adequado aos novos tempos do Industrialismo, dizendo que "a sociedade brasileira funda-se assim, na família patriarcal, na escravidão e no latifúndio, cujos característicos são a imobilidade, a limitação de oportunidades e a supremacia da ordem privada" (Teixeira, 1999, p. 350).

Outro autor que investiga a questão da herança ibérica é José Murilo de Carvalho (1998), cuja visão em muito se aproxima da de Anísio Teixeira, quando ressalta a influência negativa dessa herança na formação da sociedade brasileira:

Sob o ponto de vista que aqui interessa, a herança colonial pode ser resumida em três pontos: a) Um poder metropolitano fraco, incapaz de exercer a administração centralizada e que por isso recorria à cooperação do poder privado e à descentralização política e administrativa; b) Um poder privado forte, mas oligárquico, centrado, sobretudo na grande propriedade da terra e na posse de escravos; c) Uma colônia que era ajuntamento de capitânicas frouxamente unidas entre si, para as quais o poder do vice-rei era pouco mais que nominal (p. 158).

Carvalho destaca a grande influência exercida pelo poder privado na condução dos negócios coloniais brasileiros e o caráter dessa colonização, que, segundo o autor, foi sempre descentralizado, heterogêneo e muito fragmentário.

Nestor Duarte (1939) também destaca os impactos negativos da herança ibérica e tem uma visão semelhante, quando ressalta a prevalência do privado sobre o público, na colonização portuguesa do Brasil. Comete, entretanto, grave “pecado” conceitual, ao falar da manutenção, no Brasil, da chamada civilização feudal; ponto de vista totalmente equivocado, que vai ser magistralmente criticado por autores como Raymundo Faoro e Caio Prado Junior, ambos demonstrando não haver, então, quaisquer traços marcantes de feudalismo ou de relações feudais. As relações eram, sim, marcadas por um extremo mercantilismo, estando a produção totalmente voltada para o mercado externo. Falar em Feudalismo, diante da formação histórica portuguesa, onde características feudais sempre foram de nenhum realce e a prevalência do prestígio pessoal era patente, é não querer ver que, em Portugal, esse sistema praticamente não existiu, pelo menos, tal como se o conhece nas sociedades da França, Inglaterra e Alemanha:

Autonomia individual, autarquia de classe econômica dominante, hierarquia racial e supremacia do senhor de escravos, formam o complexo de condições que tornam o português colono mais refratário e hostil ao Estado do que o português reinol municipalista e familiar” (Duarte, 1939, p.109).

A esse respeito são também muito interessantes as observações de Freitas (2000):

Também é necessário levar em consideração que, boa parte do pensamento educacional brasileiro do século vinte, esteve muito envolvido com a necessidade política de defender a escola pública. Isso conduziu vários educadores, muito especialmente Anísio Teixeira, a elaborar sínteses históricas com o objetivo de refutar, recorrendo aos exemplos do passado, o predomínio da esfera privada sobre a esfera pública. Essa personalidade privada, que a sociedade brasileira possuía era relacionada à colonização portuguesa, que mantivera o país à mercê da cultura da contra-reforma, entendida como uma espécie de multiplicadora de tradições medievais. A leitura de autores como Nestor Duarte oferecia elementos

com os quais se lamentava a ausência de uma ordem política efetivamente pública (p. 09).

Devem ainda ser lembradas as observações de Raymundo Faoro, sempre destacando, em “Os donos do poder”, a supremacia do Estado Patrimonial sobre a sociedade, o qual, como corpo burocrático acima dessa sociedade, dirigindo, controlando, determinando salários e preços em geral, assegurando a apropriação de terras, etc., sempre existiu, segundo o autor, antes mesmo que existisse povo no Brasil:

A Nação é dirigida, assim, por um organismo que lhe é alheio, por que sua legitimidade dele não emana, por que dele se afasta. Essa independência de Estado é portanto constituinte de nossa natureza social. O poder – a soberania nominalmente popular - tem donos que não emanam da nação, da sociedade, da plebe ignara e podre (Faoro, 2000, p. 388).

O que há de novo nas observações de Faoro (2000), é que em meio a inúmeras interpretações que ressaltam o caráter descentralizante e privado da colonização, o autor defende a tese de que, na verdade, por trás do aparente poderio dos grandes proprietários de terra, escondia-se o poder da burocracia estatal, transplantada de Portugal, que se colocava como força em oposição a esses senhores e representando, de fato, a verdadeira face do poder no Brasil colonial - uma espécie de “eminência parda” política:

O Estado, imposto à Colônia antes que ela tivesse povo, permanece íntegro, reforçado pela espada ultramarina, quando a sociedade americana ousa romper a casca que a aprisiona. A colônia prepara, para os séculos seguintes, uma pesada herança, que as leis, os decretos e os alvarás não lograrão dissolver (p. 187).

Ainda em relação à temática centralização vs. descentralização, é preciso fazer uma observação importante. Autores como Anísio Teixeira, Sergio Buarque de Holanda (2001) e Nestor Duarte, enfaticamente destacam a influência negativa da colonização portuguesa no Brasil, das tais “raízes ibéricas”. A colonização é vista como uma herança da contra-

reforma. Portugal, num período em que países como França, Inglaterra e Alemanha passavam por grandes transformações culturais (Iluminismo), políticas e religiosas (Reforma Protestante), ficara atrelado aos velhos dogmas medievais escolásticos, avessos à ciência e à experimentação e predispostos a valorizar os regimes de autoridade, baseados na obediência cega:

A sociedade que se implanta na Colônia era assim, uma sociedade arcaica, de cultura oral, anterior à palavra impressa, fundada na escravidão, no patriarcalismo rural e na burocracia colonial, explorada pelo monopólio mercantilista da metrópole, com uma superestrutura religiosa de culto dos santos, monumentos religiosos e um folclore suntuoso e colorido das festas e dias santos, tudo dominado por um quadro clerical de padres letrados, pregadores e educadores, que lembrariam um corpo de intelectuais (Teixeira, 1969, p. 57-58).

Gilberto Freyre (1947, 1951, 1963, 1955), por sua vez, destaca a “singularidade” do Brasil, enquanto nação surgida da colonização portuguesa. No Brasil foi possível se construir uma nação *sui generis*, onde as três raças constituintes da nossa nacionalidade (branca, indígena e negra) puderam, cada qual à sua maneira, contribuir para a sua formação, sob o comando do colonizador português, maravilhosamente adaptado à vida nos trópicos. Se se observa Portugal no mapa da Europa, pode-se verificar quão próximo é da África e, numa análise de sua formação histórica, é confirmada a existência de intensa miscigenação, consequência de sucessivas ocupações, pelos mais diversos povos (romanos, celtas, mouros, etc.), como observa Gilberto Freyre em “Interpretações do Brasil” (1947). Seu olhar, portanto, é de elogio à colonização portuguesa, de exaltação ao heroísmo de Portugal, que, apesar de todas as dificuldades do meio, soube se afirmar e criar núcleos de colonização, numa região inóspita e difícil. Segundo Gilberto Freyre, o português não era um povo inclinado a preconceitos de raça e de cor, convivia muito bem com outros povos:

A escassez de mulheres brancas criou zonas de confraternização entre vencedores e vencidos, entre senhores e escravos [...]. A miscigenação que largamente se

praticou aqui, corrigiu a distância social que doutro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e a senzala. O que a monocultura latifundiária e escravocrata realizou no sentido de aristocratização, estremando a sociedade brasileira em senhores e escravos, com uma rala e insignificante lambujem de gente livre sanduichada entre os extremos antagônicos, foi em grande parte contrariado pelos efeitos sociais da miscigenação. A índia e a negra-mira, a princípio, depois a mulata, a cabrocha, a quadrarona, a oitavona, tornando-se caseiras, concubinas e até esposas legítimas dos senhores brancos, agiram poderosamente no sentido da democratização social no Brasil” (Freyre, 1963, p.7-8).

Gilberto Freyre vem de uma tradição historiográfica que exalta a colonização portuguesa, destacando os aspectos positivos dessa colonização, vendo o português como um desbravador, um corajoso, um obstinado, um indivíduo desprovido de preconceitos de raça e cor; que pode, apesar de todas as dificuldades do meio, construir aqui nos trópicos uma nação singular, única, diferente em todos os sentidos do que estava acontecendo na América do Norte e Europa. Essa tradição historiográfica à qual se filia Gilberto Freyre provém, segundo José Carlos Reis (1999), de Francisco Adolfo Varhagem, historiador brasileiro, que no século XIX, reconstrói a história da colonização portuguesa, exaltando a figura do colonizador português. Nas palavras do autor, “no essencial, a história do Brasil será a história de um ramo dos portugueses, pois o português foi o conquistador e senhor, ele deu as garantias morais e físicas ao Brasil. O português foi o inventor e motor essencial do Brasil” (p. 26-27).

Gilberto Freyre (1968), em seu livro “Sobrados e Mocambos”, também fala positivamente da herança deixada por jesuítas e outras ordens religiosas, que funcionavam como atenuante aos excessos de poder do chefe patriarcal, como uma força em oposição aos desmandos dos chefes patriarcais:

O colégio de padres, quase sempre sobradão enorme, é um dos edifícios que marcam a paisagem social do Brasil, a partir do século XVIII, a decadência do patriarcado todo-poderoso da casa-grande. No primeiro século de colonização, o

colégio de Jesuítas já chegara a fazer sombra, em cidades como Salvador, às casas-grandes e aos sobrados patriarcais, na sua autoridade sobre o menino, a mulher, o escravo. Com relação ao poder sobre o menino, o Jesuíta antecipou-se no Brasil em ser o mesmo rival do patriarca [...]. Pelo colégio, como pelo confessionário e até pelo teatro, o jesuíta procurou subordinar à Igreja os elementos passivos da casa-grande: a mulher, o menino, o escravo. Procurou tirar da casa-grande duas de suas funções mais prestigiosas: a de escola e a de igreja. Procurou enfraquecer a autoridade do *pater familias* em duas de suas raízes mais poderosas: a de Senhor Pai e a de Senhor Marido (Freyre, p.71).

Dentro dessa tradição historiográfica, que exalta e elogia a colonização portuguesa, encontra-se ainda o educador Fernando de Azevedo (1976), contemporâneo de Anísio Teixeira. Apresenta a herança ibérica como um fato extremamente positivo em relação à Educação, em que destaca o papel dos jesuítas desde o início da colonização, argumentando terem sido essenciais à constituição da própria nacionalidade brasileira, pelo legado de uma língua comum, de uma mesma visão de mundo de norte a sul do país, uma mesma fé, os mesmos costumes. Mostra-os como tendo sido, praticamente, os únicos elementos a fazer frente ao poder absoluto do grande proprietário de terras, na medida em que atraíam os moços e as mulheres ao seu campo de influência, os moços pela Educação e carreira eclesiástica e as mulheres pelo apego aos cultos religiosos. Defende que os jesuítas foram, na prática, os únicos educadores no Brasil colônia e que, posteriormente, também foram o respaldo dos principais movimentos progressistas, que eclodiram a partir dos séculos XVIII e XIX; pois constituíam a classe pensante (intelectuais da época), por onde chegavam as novas idéias, os novos “ares” da Europa. Fernando de Azevedo (1976) destaca, com muita propriedade, a experiência educacional do Seminário de Olinda, que teve lugar após a Reforma Pombalina, em meados do século XVIII. "A geração educada no seminário de Olinda, que se tornou o foco de irradiação das idéias liberais, foi a brigada de choque da nova ordem européia no Brasil, e tal influência exerceu no preparo e direção da revolução pernambucana de 1817" (p. 67).

Ressalta, ainda, que nos principais movimentos de emancipação do Brasil (Inconfidência Mineira, Revolução Praieira), padres e religiosos estavam na linha de frente e que muitas idéias liberais e progressistas entram no Brasil a partir dos colégios religiosos:

Em Azevedo, pode-se perceber, especialmente em “A Cultura Brasileira”, que o autor defende a centralização, quando aplicada à Educação, destacando os males da descentralização em dois momentos cruciais, quais sejam, o Ato Adicional de 1834 e a Constituição Republicana de 1891; reforçando que esses acontecimentos impediram a formação de um Sistema Nacional de Ensino, que na visão do autor, seria essencial para o desenvolvimento da Educação no Brasil:

Mas, em 1834, o sistema educativo e cultural em formação desde D. João VI e que se vinha reorganizando lentamente de cima para baixo, foi atingido no seu desenvolvimento, por um ato da política imperial, que o comprometeu nas suas próprias bases e viria paralisar todos os esforços posteriores de unificação (Azevedo, 1944, p. 329).

Azevedo (1944) não tem qualquer simpatia pela descentralização que caracterizou o Brasil, no que diz respeito à Educação. Sem lhe reconhecer qualquer ganho expressivo, observa, pelo contrário, perdas significativas na Educação nacional:

O triunfo do principio federativo, com a mudança do regime político, não só consagrou, mas ampliou o regime de descentralização estabelecido pelo Ato Adicional de 1834 e, jogando a educação fundamental (primária e secundária) do plano nacional para os planos locais, subtraiu à esfera do governo federal a organização das bases em que se devia assentar o sistema nacional de educação (p. 358-359).

Observam-se no referido autor nuances das idéias de Anísio Teixeira, que ao longo de sua vida defende princípios descentralizadores, que recomendem a reorganização da administração educacional, por meio do que caberia ao poder central uma função

secundária na gestão da educação fundamental, deixando aos Estados, mas principalmente aos municípios, as responsabilidades dessa gestão:

A escola primária, por este motivo, tem de ser instituição essencialmente regional, enraizada no meio local, dirigida e servida por professores da região, identificados com seus mores, seus costumes.

A regionalização da escola que, entre nós, terá de caracterizar-se pela municipalização da escola, com administração local, programa local e professor local (Teixeira, 1971, p. 36).

A descentralização se imporia não só como uma medida técnica, mas como condição para um verdadeiro governo democrático:

A descentralização educacional que assim propugnamos não representa apenas medida técnica que está, dia a dia, mais a se impor, por uma série de motivos de ordem prática, mas também um ato político de confiança na nação e de efetivação do princípio democrático de divisão do poder, a impedir os estrangulamentos da centralização e dificultar a concentração de força que nos poderia levar a regimes totalitários (Teixeira, 1971, p. 39).

Por sua vez, a leitura que Azevedo faz do processo de descentralização é muito semelhante a dos críticos autoritários da Constituição de 1891 (Oliveira Vianna, Francisco Campos, etc), que atribuem à autonomia local e provincial/estatal, toda uma série de abusos e arbitrariedades. As elites locais não têm condições políticas e morais para administrar as coisas da Educação:

Com efeito, pelo nº 2 do art. 10 do Ato Adicional, com o que se introduziram importantes reformas na Constituição de 1824, se transferia às assembleias provinciais o encargo de regular a instrução primária e secundária, ficando dependentes da administração nacional o ensino superior em todo o país e a organização escolar do Município Neutro. O governo da União, a que competia, como centro coordenador e propulsor da vida política do país, se exonerava por essa forma, [...] que é o de levar a educação geral e comum a todos os pontos do território e de organizá-la em bases uniformes e nacionais (Azevedo, 1944, p. 330).

Isso fica muito claro na crítica que faz ao tipo de formação humanista que predominou no Brasil e que, na sua opinião, deformou a capacidade dessa elite de dirigir o país:

Certamente, essa elite, de uma mentalidade política e retórica, imbuída de idéias gerais; desarticulada, pela própria formação, das realidades da vida nacional e habituada a examinar os problemas concretos ou de um só ponto de vista, estreito porque profissional, ou pelos seus aspectos mais gerais e teóricos, não estava preparada para resolver os grandes problemas técnicos e econômicos do país (Azevedo, 1944, p. 349).

Com relação à defesa da centralização, advogada por Azevedo no livro “A cultura Brasileira”, não se pode esquecer o contexto em que tal obra foi escrita, que coincide historicamente com a implantação do Estado Novo no Brasil, década de 40. Segundo Carvalho (1998):

É como iniciativa dessa política cultural do Estado Novo que “A cultura Brasileira” é publicado, pela Imprensa Nacional, em 1943, como volume introdutório da Série Nacional que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística editava para trazer a público os resultados do Recenseamento Geral de 1940 [...]. Por isso, seria muito interessante ler “A cultura Brasileira”, atentando para as estratégias textuais do autor visando a compatibilizar o atendimento à encomenda e a autonomia de seu trabalho intelectual. Mesmo sem fazer tal leitura, não é possível deixar de ler nela, a epopéia de um processo de unificação e organização do que é disperso, inorgânico, fragmentário e desagregado (p. 333-334).

Um outro aspecto que ajuda a compreender as diferenças entre esses dois educadores, aparece colocado de forma muito incisiva por Gatti Junior (1996):

A tendência marcadamente aristocrática e excludente que caracteriza o pensamento de Fernando de Azevedo é apenas um exemplo da forma que tomou, no Brasil, a reforma educacional. Se Anísio Teixeira foi afastado do poder e, à semelhança de Jules Ferry, na França da Terceira República, foi objeto de desqualificação política por parte de intelectuais reacionários e até mesmo conservadores de então, é porque suas concepções de democracia educacional e da relação desta com a participação política diferiam em muito daquelas preconizadas pelo Estado brasileiro, preso a compromissos tanto reacionários, como conservadores, ainda que reformistas (p. 53).

Parece óbvio que Azevedo desconfia dos benefícios da descentralização da Educação. O seu olhar se volta para os resultados dessa descentralização, a qual, no seu entendimento, contribuiu para desarticular todas as iniciativas de dar uma unidade orgânica à Educação brasileira, esfacelando-as e assim inviabilizando a tarefa de prover Educação Básica à população brasileira.

Quanto à chamada “unidade orgânica”, verifica-se que essa era uma metáfora muito presente nas análises conservadoras das décadas de 30 e 40, que comparavam o funcionamento das sociedades ao funcionamento do organismo, daí a necessidade do uso dessa expressão para se fazer referência ao centro coordenador, o cérebro, o Estado centralizado.

Em contraposição a essa visão positiva da influência dos jesuítas e de apologia à colonização portuguesa, Anísio e Buarque, segundo Freitas (2000), utilizam:

Uma via historiográfica na qual a identidade nacional carecia de ser construída. Tal construção passava pela necessidade de garantir que o futuro fosse diferente do passado. Cumpria assegurar que no presente, fossem contidas as regularidades irracionais da economia e da sociedade, enquanto o binômio cidade/indústria poderia levar adiante a suplantação de uma tradição ruralista por um conjunto de orientações de pendor cosmopolita (p. 54).

Pelas palavras de Freitas, entende-se que Anísio, como Sérgio Buarque e Raymundo Faoro, querem fazer uma revolução burguesa no Brasil - a superação das “raízes ibéricas”. Trata-se da implantação de um regime político, do qual possa emergir a cidadania plena para todos, onde o individualismo não seja apenas expressão da hipertrofia do poder do proprietário de terras e sim a conquista de autonomia pessoal por todos os indivíduos. O caminho para isso, na opinião de Anísio, passa pela Educação, pelo acesso à Educação, pela garantia da igualdade de oportunidades, pelo oferecimento de uma escola pública e

leiga de qualidade, onde filhos do pobre e do rico possam dividir as mesmas carteiras, unificando numa instituição pública e universal aquilo que o passado separara: a escola para os pobres, de caráter profissionalizante e a escola para os ricos, de caráter mais humanista e literário e que dava acesso ao ensino superior:

Em todos os países democráticos, os sistemas escolares tendem assim a constituir um único sistema de educação, para todas as classes, ou melhor para uma sociedade verdadeiramente democrática, isto é, sem classes fechadas, em que todos os cidadãos teriam oportunidades iguais para se educarem e se distribuírem depois, pelas ocupações e profissões, de acordo com a capacidade e aptidões individuais demonstradas e confirmadas (Teixeira, 1976, p. 272).

Em que pese o desejo desses autores de ver acontecer uma revolução burguesa no Brasil, verifica-se que esse não foi o desfecho histórico. A herança ibérica, extremamente arraigada à alma e à identidade brasileiras, permaneceu soberana, mesmo depois de todas as transformações por que passou o país, como a Abolição da Escravatura ou a proclamação da República. Nem mesmo a Revolução de 30 conseguiu alterar significativamente a situação de fato, pois foi dominada pelos espíritos conservadores, autoritários e arcaicos presentes à sociedade brasileira, responsáveis pela ausência de alterações no regime de propriedade da terra, com o conseqüente advento do Novo Regime. A elite agrária, de certa forma associada à persistência das raízes ibéricas na sociedade brasileira, praticamente não foi afetada.

Em sua interpretação dos caminhos da evolução da sociedade brasileira, Freitas (2000) considera os seguintes condicionantes:

O passado fora testemunha de uma “solução brasileira”, a qual conduziu de forma original um penoso processo de colonização. Um processo que facilitou o equilíbrio entre antagonismos os mais diversos, sobretudo entre as raças, e que forjou uma unidade às custas do catolicismo, como base religiosa; de família patriarcal, como base de poder político e interpessoal; da escravidão como base de poder econômico (p. 50).

A esse respeito são interessantes as observações de Lima (1999), quando apontam aspectos da questão que ganham clareza a partir do discernimento das diferenças entre os “iberistas” e os “americanistas”. Ressalta que o divisor de águas entre ambos decorre do fato de os autores iberistas expressarem, principalmente, uma posição crítica diante dos projetos liberais ortodoxos, de inspiração anglo-saxã ou norte americana e não uma defesa incontestável dos seus valores:

De acordo com essa perspectiva, os americanistas idealizavam a construção de uma sociedade nos moldes da anglo-saxã, autonomizam a política e desconsideram requisitos essenciais para a construção de uma sociedade democrática. Têm sido estudados como iberistas, por sua vez, autores que enfatizam as bases sócio-culturais como constrangimentos à institucionalização política. É na conhecida disjuntiva Brasil real/Brasil legal que podemos melhor entender a natureza de suas posições (p. 47-48).

A formação da alma brasileira tinha sido diferente e o povo era realmente mais afetivo, mais sentimental. Tais sentimentos foram desenvolvidos ao sabor da convivência na casa grande, entre as três raças constituintes de nossa nacionalidade; convívio esse cheio de afetos, amabilidades, mas, também não raro, uma expressão de sadismo e perversidade, principalmente dos filhos do chefe patriarcal para com os negrinhos e negrinhas da senzala e da casa grande.

E é desse mesmo povo que também fazem parte os intelectuais ligados à Igreja Católica, que viam na expansão das idéias liberais um perigo, uma ameaça à tradição católica brasileira no Ensino e na Educação. Liberalismo, segundo eles, significava, grosso modo, o protestantismo, o materialismo, o individualismo de caráter norte americano (Nagle, 1964: Nunes, 2000: Xavier, 1999). E há os americanistas, que têm como modelo de construção social a sociedade anglo-saxã, onde imperasse a norma impessoal sobre a norma pessoal, onde os vestígios da contra reforma, trazidos pelos jesuítas, fossem eliminados, superados.

Um traço peculiar e curioso que distingue os americanistas é que, apesar de defenderem a superação das raízes ibéricas, não participa de seu ideário político a revolução, no sentido clássico da palavra, significando conflito armado. Para esses autores, essa transformação se daria sem derramamento de sangue, pacificamente, fruto de transformações na estrutura dessa sociedade, onde a Educação desempenharia o papel fundamental da preparação do novo homem.

Pode-se melhor compreender a diferença entre americanistas e iberistas, quando da comparação de duas obras luminares, do ponto de vista de demarcação do campo intelectual dessas duas visões: “Casa Grande e Senzala” de Gilberto Freyre e “Raízes do Brasil” de Sérgio Buarque de Holanda. Segundo Vainfas (2002):

Essa diferença de perspectiva ilumina o que parece ser uma divergência essencial: em Gilberto Freyre, o saldo da colonização portuguesa é positivo, pois foi graças a essa miscibilidade lusitana que se pôde construir no Brasil, diríamos hoje, uma sociedade aberta à negociação, ao comércio de alteridades e à mistura delas, racial e culturalmente. É por isso que Gilberto Freyre diz que a senzala colonizou a casa grande, justificando o título da obra, e também por isso trata o negro como “colonizador africano” do Brasil. Em Sérgio Buarque, a senzala não triunfa, embora os negros suavizem o legado português. E esse mesmo legado é para Sérgio, péssimo e deletério, responsável pela vitória do latifundismo predatório, pela inocuidade das instituições, pelo personalismo autoritário.

Divergência essencial, portanto, a separar dois autores inquietos no limiar dos anos 30, cada qual exprimindo visões diametralmente opostas do que fora e, sobretudo, do que era ou poderia ser o Brasil. Gilberto Freyre complacente quanto ao passado e saudoso dele diante dos sinais de modernidade, nostálgico de um Brasil arcaico. Sérgio Buarque pessimista quanto às nossas raízes e desconfiadíssimo, com razão, de nossa modernidade incerta (p. 17).

Warde (2000) observa que desde a Independência, em 1822, os projetos de construção da identidade e unidade nacional foram alimentados por referências ao mundo extra continental, a Europa e depois os EUA e não aos países latinos. Existia, portanto, de parte da elite rural brasileira, uma rejeição aos valores ibéricos, associados à desagregação e

caudilhismo, que caracterizavam as jovens nações latino americanas e uma tentativa de assimilação de valores europeus e americanos. Há uma interessante descrição da questão dos valores e símbolos representativos da nacionalidade brasileira no livro de José Murilo de Carvalho “A Formação das Almas” (Carvalho, 1998), na qual o autor identifica, entre os símbolos da república brasileira, representações européias e americanas:

Os republicanos brasileiros que se voltavam para a França como seu modelo tinham à disposição, portanto, um rico material em que se inspirar. O uso dessa simbologia revolucionária era facilitado pela falta de competição por parte da corrente liberal, cujo modelo eram os Estados Unidos. Esta não contava com a mesma riqueza simbólica a sua disposição. Por razões que não cabe aqui discutir, talvez pela menor necessidade de conquistar o coração e a cabeça de uma população já convertida aos novos valores, a revolução americana foi muito menos prolífica do que a francesa na produção de símbolos revolucionários. Além disso, não interessava muito à corrente “americana” promover um república popular, expandir além do mínimo necessário a participação política [...] Desse modo, o campo ficava quase livre para a atuação das correntes francesas (p. 12).

Parece claro, também, que parte da elite brasileira acompanhava com grande preocupação os acontecimentos relacionados à independência das ex-colônias na América Latina.

Trindade comenta o sentimento de parte da elite brasileira:

Parte da elite intelectual e política brasileira observava com muito cuidado o desenrolar do processo latino americano [...] e estavam determinados, aparentemente, a ser não apenas os libertadores de uma colônia, mas principalmente os edificadores de um Estado e de uma Nação (Santos, 1978, p. 76, apud, Trindade, 2001, p. 355).

Lendo-se Sérgio Buarque de Holanda, é fácil verificar que a descentralização não tinha base popular, era demanda de elites agrárias locais; o que certamente dificultava sua defesa e implementação. Em geral, quase todos os movimentos políticos no período colonial e no Império, tiveram escassa ou quase nula participação popular, sendo caracterizados, principalmente, por serem demandas de elites locais, mais interessadas no federalismo, do que na liberdade. Mesmo na República, mais especificamente na Primeira República, a sociedade em geral era caracterizada por um ruralismo extremo, onde um povo miserável e

depauperado, ficava à mercê dos “coronéis”, com a quase completa ausência de camadas médias. Ao referir-se à formação do Estado Nacional, Buarque observou que “a fermentação liberalista que precedeu a proclamação da Independência constitui obra de minorias exaltadas, sua repercussão foi bem limitada entre o povo” (Holanda, 2000, p. 161).

Holanda empresta clareza ao caráter de uma elite que se apropria do ideário liberal, apenas naquilo que lhe é conveniente:

Na vida política, a isso correspondem o liberalismo ornamental (que em realidade provém do desejo de negar uma autoridade incômoda) e a ausência de verdadeiro espírito democrático. “A democracia no Brasil foi sempre um lamentável mal-entendido. Uma aristocracia rural e semi feudal importou-a e tratou de acomodá-la, onde fosse possível aos seus direitos ou privilégios, os mesmos privilégios que tinham sido no Velho Mundo, alvo da burguesia contra os aristocratas” (p.160). Os nossos movimentos “aparentemente reformadores” teriam sido, de fato, impostos de cima para baixo pelos grupos dominantes (Holanda, 2001, p. 18).

Carvalho (1998) é mais um autor que destaca essa apropriação feita pela elite de bandeiras políticas como descentralização e federalismo:

As análises do mundo rural do Império, que respondia por 80% da população e por quase toda a riqueza, concordam em que se tratava de um mundo oligárquico dominado por grandes proprietários com seus escravos e seus dependentes. Era um mundo sem direitos civis e em que os direitos políticos eram tutelados pelos senhores da terra. A resistência contra a interferência do poder central tinha nesses casos um ingrediente oligárquico, era a defesa do poder privado de seus privilégios, de sua prepotência. Assemelhava-se à velha luta dos senhores feudais contra o rei e as cidades. As revoltas de natureza descentralizadora mais nítida, como as de Minas, São Paulo e Rio de Janeiro, eram lideradas por potentados locais, com pouca inspiração popular (p. 179).

A reivindicação do liberalismo pelas elites locais fica clara na interpretação conservadora de Oliveira Vianna (1938): “Entre nós, liberalismo significa, praticamente e de fato, nada mais que caudilhismo local ou provincial” (p.308). É aí, em “Populações Meridionais do

Brasil”, que aponta a gênese do liberalismo no Brasil, na necessidade da presença forte do Estado a fim de conter os potentados rurais. O Estado funcionaria como um elemento civilizador:

Holanda (2001), usando de uma retórica muito mais liberal que Vianna, chega a conclusões semelhantes sobre o caráter dessa elite rural :

Na verdade, a ideologia impessoal do liberalismo democrático jamais se naturalizou entre nós. Só assimilamos efetivamente esses princípios até onde coincidiram com a negação pura e simples de uma autoridade incômoda, confirmando nosso instintivo horror às hierarquias e permitindo tratar com familiaridade os governantes. A democracia no Brasil foi sempre um lamentável mal-entendido (p. 161).

Já Mercadante (1980) indica de forma incisiva a contradição intrínseca a uma elite, conservadora em seus domínios, no trato com sua escravaria e liberal nas suas relações com os mercados externos, quando comenta:

É dúplice econômica e mentalmente: vive numa fazenda de escravos, de látigo em punho, enquanto se empolga pelas idéias liberais correntes nos países europeus já libertos do feudalismo; revolucionário quando analisa as suas relações de produção com o mercado externo, e conservador, quando reage a quaisquer idéias de abolição. Seu caminho é necessariamente o compromisso entre a escravatura e o liberalismo econômico (p. 69).

CAPÍTULO 2

ANÍSIO TEIXEIRA NO CONTEXTO DOS ANOS 20 E 30: PRIMEIRAS INTERVENÇÕES NO CAMPO EDUCACIONAL

No século vinte, na Primeira República, quando a questão da identidade nacional torna-se tema de discussão obrigatória para vários autores, inclusive para Anísio Teixeira, a questão da centralização vs. descentralização reaparece no centro dos debates. Naquele momento, o país passava por grandes transformações, que alteravam significativamente a estrutura social existente. Começa a se processar uma diferenciação social, com o surgimento de uma reduzida classe média nos centros urbanos, que passou a pressionar por mais e melhor Educação. O sistema econômico, por sua vez, inicia uma transição de uma economia primária exportadora para uma economia mais voltada para o mercado interno.

Jorge Nagle (1976), em seu estudo “Educação e Sociedade na Primeira República”, descreve as transformações dessa sociedade, destacando a grande influência do coronelismo no campo político, aqui atuando como um elemento altamente conservador e reacionário, refratário a mudanças radicais, à urbanização que se acentua principalmente em São Paulo e Rio Janeiro. Urbanização que, trazendo novos elementos a essa sociedade conservadora, na medida em as demandas da população urbana diferem significativamente das da população rural, cria condições propícias à superação dos moldes patriarcais de sua formação. No meio urbano, a população está menos sujeita às pressões e constrangimentos impostos pelos grandes proprietários rurais.

Nagle destaca ainda, como fator importante na dissolução dos traços patriarcais da sociedade brasileira, a contribuição do imigrante estrangeiro, que funcionou como um elemento antipatriarcal nessa sociedade. Gilberto Freyre faz uma descrição deste processo de desagregação da família patriarcal, nos livros: “Sobrados e Mocambos” (Freyre, 1951) e “Ordem e Progresso” (Freyre, 1955):

Em síntese, a década final da Primeira República significa um ponto de encruzilhada: ao mesmo tempo, existem condições objetivas distintas que começam a se radicalizar pela transformação em condições contraditórias, quando o esforço para a manutenção da ordem política tradicional começa a ser contrabalançado pelo esforço para sua alteração (Nagle, 1976, p.07).

Nagle atribui grande importância a imigração como elemento desagregador da sociedade patriarcal, na medida em que trouxe elementos novos de urbanização e autonomia individual:

A imigração foi elemento importante na alteração do mercado de trabalho e das relações trabalhistas e representou nova modalidade de força de trabalho, qualitativamente diferente daquela formada nos quadros da produção escravista. Resumidamente o processo migratório teve inequívocos efeitos antipatriarcais, ao colaborar para a transformação de muitos aspectos da sociedade patriarcal [...] Tendo colaborado nos processos de urbanização e de industrialização; o imigrante foi responsável pela difusão de novas idéias no campo social (Nagle, 1974, p. 24).

Anísio Teixeira começa a sua vida pública de educador, como diretor da instrução pública na Bahia, na segunda metade da década de 20. Volta de suas experiências nos EUA vivamente impressionado com o que vira, principalmente no campo da Educação; tendo tido contato com as experiências de *self government* que conferem autonomia aos municípios na gestão das coisas ligadas à Educação. Ao longo de sua vida, defendeu abertamente o princípio da descentralização aplicada ao ensino e à Educação:

Viviam os Estados Unidos, sem dúvida, grandes dias. Auto-afirmavam-se com o pós-guerra, consolidando o regime político-econômico de que há muito se

vangloriavam. Principalmente os recursos educacionais mais impressionaram o estudante Anísio, angustiado por tais problemas. Para o norte americano, o ensino não era privilégio de uma classe, mas a todas oferecem iguais oportunidades [...] Essa permanência nos Estados Unidos representa marco fundamental na orientação filosófica de Anísio Teixeira. Ele fora sempre um crente angustiado pelos problemas de sua própria crença. Sua religião era polêmica. Sempre que discutia era visível que, antes de tudo, discutia consigo mesmo. Queria bases intelectuais para a fé (Geribello, 1977. p. 25).

Anísio incorporou plenamente as recomendações de Dewey em relação às formas como devem ser educadas as crianças, principalmente na ênfase que deve ser dada à experiência:

Cada experiência é uma força em marcha. Seu valor não pode ser julgado se não na base de para que e para onde se move ela. A maior maturidade de experiência do adulto, como educador, o coloca em posição de poder avaliar cada experiência do jovem de modo que não se pode fazê-lo quem tenha menos experiência. Sua tarefa é, pois, ver em que direção marcha a experiência (Dewey, 1971, p. 29).

Anísio fica vivamente impressionado com as posições de Dewey em relação à Educação tradicional, capturando-lhe especial atenção os seguintes argumentos:

O erro da educação tradicional não estava na ênfase que dava às condições externas que entram no controle da experiência, mas na quase nenhuma atenção aos fatores internos que também decidem quanto à espécie de experiência que se tem. Violava assim, por um lado, o princípio de interação [...] O erro da educação tradicional não estava no fato de que os educadores tomavam a si a responsabilidade de prover o meio. O erro estava no fato de não considerarem o outro fator na criação da experiência, ou sejam, as capacidades e os propósitos daqueles a quem iam ensinar (Dewey, 1971, p. 35).

Na obra de Anísio, percebe-se, também de Dewey, o apego à idéia de liberdade, defendida em diversas passagens:

Nessa nova ordem de mudança constante e de permanente revisão, duas coisas ressaltam, que alteram profundamente o conceito da velha escola tradicional:

- a) Precisamos preparar o homem para indagar e resolver por si seus problemas;
- b) Temos que construir a nossa escola, não como preparação para o futuro conhecido, mas para um futuro rigorosamente imprevisível [...] A velha atitude de submissão, de medo e de desconfiança na natureza humana foi substituída por

uma atitude de segurança, de otimismo e de coragem diante da vida (Teixeira, 1975, pp. 30/1).

As décadas de 20 e 30 coincidem historicamente com o período de declínio da ideologia liberal, incapaz de tirar o mundo da grande crise do final da década de 20. Em resposta aos desafios colocados pela “Grande Depressão”, o mundo ocidental e oriental assistem à emergência dos regimes totalitários, em que lhes é peculiar a centralização das decisões, entregando grande parte das decisões importantes à esfera do Estado Nacional. Na verdade, essa emergência de regimes totalitários se justifica pela impotência das elites liberais em lidar com as crises que se sucedem nesse período. A crença nos poderes auto reguladores do mercado impedia a essas elites a percepção do vulto das transformações em curso. Não se tratava mais de uma sociedade, tal como a idealizada pelos economistas clássicos, no século XIX e sim uma sociedade extremamente dividida e marcada por crescentes desigualdades de renda e oportunidades. O capitalismo liberal concorrencial, há muito tinha sido substituído no tempo por um capitalismo concentrado e monopolista, de mercados dominados por poucas empresas, onde os trabalhadores agora contavam com grandes estruturas sindicais para fazer frente a essa situação e que não podiam ser negligenciadas. Esse período também assiste, como consequência da crise geral, à emergência de movimentos nacionalistas, em praticamente todos os quadrantes da terra. No Brasil, também se assiste a essa ascensão do nacionalismo, com um perfil nitidamente conservador, pendendo muitas vezes para o positivismo, corrente filosófica simpática aos regimes de força e autoridade:

A maioria dos economistas, empresários, banqueiros e burocratas, aferrada ao ideário liberal, não conseguia entender as razões da depressão e muito menos propor ou implementar políticas eficazes para combatê-la. Reafirmava a ortodoxia econômica, que, com suas receitas de equilíbrio orçamentário, arrocho salarial e política monetária apertada, contribuía para aprofundar ainda mais a crise. Para eles, de acordo com a Lei de Say, a economia tenderia, mais cedo ou mais tarde, a reencontrar o equilíbrio de pleno emprego e, portanto, nada deveria

ser feito. A catástrofe econômica se encarregou de desfazer essas ilusões tão arraigadas no pensamento econômico (Galbraith, 1988, pp. 127-32).

Ao mesmo tempo, na União Soviética, assiste-se também à radicalização de esquerda, com a instauração de uma ditadura, comandada por Josef Stalin, que assume o poder, logo após a morte de Lênin, iniciando um ciclo de perseguições, expurgos e violências, que sobreviverá até meados dos anos 50.

Mesmo nos EUA, para onde Anísio volta suas melhores atenções, a Grande Depressão provoca mudanças políticas importantes, com a ascensão de um político liberal radical reformista, Franklin Delano Roosevelt, que inicia mudanças importantes nos rumos do capitalismo americano, que passa a contar muito mais com o apoio do Estado, na implementação de políticas ativas de promoção do desenvolvimento econômico. As equipes econômicas, tinham um embasamento muito forte nas idéias keynesianas, que destinavam um papel ativo para o Estado, na solução da crise do capitalismo.

Em meio à perplexidade geral causada pela Crise de 1929, um economista inglês, John Maynard Keynes, com participação ativa nos negócios públicos de seu país, surpreende o mundo com a publicação de uma obra, onde defendia uma maior intervenção do Estado na economia; onde a receita para os males do capitalismo, passava muito longe das “velhas” idéias liberais de associar a recuperação dos mercados ao livre funcionamento das forças de mercado, da crença nos poderes auto reguladores da economia capitalista:

Desde o fim do século XIX, a tributação direta – imposto sobre a renda e sobretaxas e imposto sobre heranças – vem conseguindo realizar, especialmente na Grã-Bretanha, considerável progresso na diminuição das grandes desigualdades de riqueza e de renda (Keynes, 1988, p. 245).

Keynes (1988) passa a defender uma maior atuação do Estado, no sentido de participação ativa na economia, principalmente na regulação dos mercados e, em alguns casos, principalmente nos países desenvolvidos do pós guerra (1946), na montagem de estruturas de bem estar social, financiadas principalmente pela cobrança de maiores impostos aos mais ricos, em que o principal tributo utilizado foi o imposto de renda, que teve sua progressividade em muito elevada, penalizando em maior proporção os segmentos de maior poder aquisitivo:

Não é muito plausível afirmar que o desemprego nos Estados Unidos em 1932 tenha resultado de uma obstinada resistência do trabalhador em aceitar uma diminuição dos salários nominais, ou de uma insistência obstinada de conseguir um salário real superior ao que permitia a produtividade do sistema econômico [...] O trabalhador não se mostra mais intransigente no período de depressão, antes pelo contrário. Também não é verdade que a sua produtividade física seja menor. Estes fatos, emanados da experiência, constituem, prima facie, o motivo para por em dúvida a adequação da análise clássica (p. 25).

Se se fosse situar Anísio Teixeira em relação ao contexto em que surgiram as idéias de Keynes, dir-se-ia que se comporta mais como um pensador iluminista; isto é, vive num país que não rompeu ainda com os grilhões do passado, em cuja sociedade subsistem, com vigor, estruturas arcaicas . Em relação a Keynes, a diferença é óbvia, pois esse trata de uma realidade de capitalismo amadurecido, já livre das amarras do passado, suficientemente dissolvido pelas instituições burguesas, há muito predominantes na política e na sociedade. Keynes quer reformar um capitalismo que dá sinais de enfraquecimento, devido à persistência do fundamentalismo liberal. Anísio quer transformar uma sociedade que ainda tem fortes traços do antigo regime, anterior ao capitalismo liberal e por isto lhe cai bem a expressão “pensador iluminista”, tal como cabe a alguns pensadores de algumas regiões da Europa do século XVIII. Essa constatação se faz, principalmente, a partir de sua crença ferrenha no poder da racionalidade e da ciência

para a constituição do mundo moderno. Chega a dizer que o advento da ciência pode marcar uma nova era para a humanidade.

Anísio é aquele que quer trazer as luzes da racionalidade, do impessoalismo, a uma sociedade ainda marcada por profundas diferenças sociais e econômicas, tal que, na visão do autor, nem sequer os progressos introduzidos pelas revoluções burguesas do século XIX a tinham alcançado. Invoca o Estado, nos moldes do liberalismo do século XIX, mais especificamente do final do século XIX, um liberalismo já crítico, quando comparado ao liberalismo clássico do início daquele século e que enfatizava a liberdade econômica, beneficiando sobremaneira uma classe média ascendente, enquanto mantinha na miséria e ignorância as grandes massas operárias. Anísio foi seduzido por um liberalismo já modificado pela experiência histórica, que agora passa a recomendar a universalização do acesso à Educação, como meta para atingir maiores níveis de equidade social e econômica. Para ele ainda não estão colocados os problemas que levam à adoção das políticas keynesianas nos países desenvolvidos, problemas decorrentes do próprio amadurecimento dessas sociedades, que necessitam agora imprimir um novo ritmo às suas ações, caminhando para um maior igualitarismo no campo social e econômico.

Ele luta num campo de características totalmente diversas às daquele em que, nos países desenvolvidos, a modernidade se processa, esse, para o qual já foram garantidas as condições de acesso universal à Educação desde o século XIX. No Brasil, esse acesso ainda não é uma realidade concretamente ofertada à sociedade, que se mantém aprisionada a padrões de exclusão e falta de oportunidades. A luta de Anísio é contra as estruturas arcaicas que dominam essa sociedade, estruturas firmemente estabelecidas desde os tempos coloniais, que impedem que o seu povo tenha, ao menos, acesso a uma educação

pública e gratuita de qualidade. Em certos aspectos, portanto, Anísio lida com uma realidade ainda pré-capitalista, no sentido de não se terem ainda criado as pré-condições para o desenvolvimento autônomo do capitalismo, onde entraria a Educação Pública Universal. Seria, por assim dizer, numa alegoria a Adam Smith (1988), uma sociedade ainda vivendo num “estado rude e primitivo”.

As políticas keynesianas ficam então justificadas pela atenuação das diferenças sociais, que de certa forma acaba beneficiando também os segmentos menos favorecidos, em razão da diminuição das tensões sociais. Entre as áreas contempladas por maiores investimentos estava a Educação, que no caso dos países desenvolvidos, já há muito tinha deixado de ser privilégio de poucos, universalizada, pois, entre todos os segmentos da população:

O papel de Estado na economia mudaria sensivelmente. Observa-se no período uma tendência generalizada à ampliação da ação estatal na vida econômica; inúmeros governos, como vimos, romperam com a ortodoxia e procuraram implementar políticas expansivas, calcadas no incremento do gasto público e um maior direcionamento e regulação da atividade econômica [...] Deixou de existir uma doutrina “aceita por todos” – o liberalismo – a orientar o governo. A ampliação da ação do Estado na economia se deu de forma titubeante e pragmática. O fortalecimento do Estado não era uma característica apenas dos regimes fascistas, pois nas chamadas democracias também observaram-se processos dessa natureza. Ficou evidente também a inexistência de um vínculo indissolúvel entre capitalismo e liberalismo econômico.

Não foi só a ortodoxia econômica liberal que ruiu nos anos de depressão: o liberalismo como um todo desmoronou, acossado sobretudo pelos movimentos nacionalistas de direita [...] A Grande Depressão estimulou o surgimento de governos autoritários e nacionalistas de vários matizes (Hobsbawn, 1995, p. 133, 209-12).

Norberto Bobbio (2000) se posiciona de forma muito criativa quanto ao impacto das políticas keynesianas, naquele momento de crise dos anos 30 e 40:

Salvar o capitalismo sem sair da democracia, contra as duas opostas soluções de abater o capitalismo sacrificando a democracia (o leninismo) e de abater a democracia para salvar o capitalismo (o fascismo). Agora se diria que para os liberais da nova geração o problema é, ao contrário, o de salvar, se ainda for possível e em nome daquele tanto que ainda pode ser salvo, a democracia sem sair

do capitalismo. Durante a crise dos anos 30, parecia que era o capitalismo a pôr em crise a democracia (p. 139).

No Brasil, destaca-se um grave efeito da Crise de 29, a expressiva baixa de preços do principal produto de exportação, o café, fato que enfraquece incisivamente os Estados Cafeicultores, tanto política como economicamente:

A crise de 1929 atingiu em cheio a economia brasileira. O preço do café (principal produto de exportação) despencou no mercado internacional, acarretando drástica queda na entrada de divisas. Isso e mais a fuga de capitais propiciada pela tentativa do Governo Washington Luís de manter a política de estabilidade cambial (calcada na Caixa de Estabilização), abriu um profundo desequilíbrio nas contas externas, que acabou se refletindo no conjunto da economia (Corsi, 1999, p. 37).

Aliado a isso, as eleições presidenciais de 1930 tiveram como candidato oficial, Júlio Prestes, paulista, o que contrariava o acordo informal da chamada política “café com leite”, que previa a alternância de mineiros e paulistas no poder. Como o presidente anterior fora paulista, Washington Luis, os mineiros sentiram-se traídos. Apesar Prestes ter ganho, numa eleição supostamente fraudada, como era comum no esquema político da Primeira República dominado pelo coronelismo de ordem local, é o candidato de oposição Getúlio Vargas, ex-governador do Rio Grande do Sul, quem assume o poder, com o apoio de mineiros e paraibanos.

Estava desfeito o acordo político que dava sustentação à Primeira República, assentado sobre o coronelismo local, nos municípios e, no nível estadual e nacional, sobre o poder das oligarquias agroexportadoras, especialmente as ligados ao principal produto de exportação de então, o café.

Antes disso, durante os anos 20, diversas manifestações já expressavam o descontentamento com a situação reinante no país, como o Movimento dos Tenentes em 1924 e a Semana de Arte Moderna em 1922. O Movimento dos Tenentes expressava a insatisfação, principalmente, dos setores médios urbanos com os rumos da política econômica no país, que então favorecia os interesses cafeeiros, em detrimento dos habitantes dos centros urbanos. Políticas como a desvalorização cambial, por exemplo, encareciam sobremaneira os preços dos artigos consumidos pelas populações urbanas, na maioria importados - ao que Celso Furtado (2000) chamou de Socialização dos Prejuízos – colocando-se também contra a corrupção associada ao esquema de sustentação da Primeira República, com eleições fraudadas e favorecimentos pessoais na distribuição de cargos:

O processo de correção do desequilíbrio externo significava, em última instância, uma transferência de renda daqueles que pagam as importações para aqueles que vendiam as exportações. Como as importações eram pagas pela coletividade em seu conjunto, os empresários exportadores estavam na realidade logrando socializar as perdas que os mecanismos econômicos tendiam a concentrar em seus lucros (p. 169).

A Semana de Arte Moderna de 1922 denunciava a insatisfação de partes da elite paulista com o provincianismo reinante na cultura brasileira, apegada ainda a movimentos culturais do século XIX; expressava o desejo de renovação cultural e artística do país e mais, um desencanto com a República, com as possibilidades geradas pela mudança do regime político.

Deve-se lembrar, inclusive, que vários tenentes revoltosos vieram a fazer parte do governo provisório de Getúlio, em 1930. Os episódios que envolveram as eleições daquele ano, com a indignação pela indicação de Júlio Prestes, culminaram com a formação da Aliança Liberal, que reuniu os estados de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraíba no apoio ao candidato Getúlio Vargas, tendo como vice presidente João Pessoa, presidente do estado da

Paraíba. O assassinato de João Pessoa, na Paraíba de 1930, contribuiu ainda mais para desencadear os acontecimentos que levaram à posse de Getúlio, mesmo não tendo vencido nas eleições. O apoio do exército, nesse episódio, foi decisivo, especialmente o das unidades localizadas no sul do país, o verdadeiro sustentáculo do governo Vargas.

No Brasil, portanto, assiste-se à ascensão política de Getúlio Vargas, político não oriundo das elites exportadoras; mas com ligações muito fortes com os interesses das elites agrárias, ligadas aos negócios internos. Getúlio, em sua formação política, teve forte influência do positivismo, tendência que fincara raízes em seu Rio Grande do Sul, sendo o caudilho Júlio de Castilhos o seu melhor exemplo. Essa tradição positivista o inclinava a regimes fortes, de predomínio da autoridade e obediência, com marcada presença do Estado nos campos econômico, político e social:

A ruptura com a política ortodoxa e a aceitação crescente de uma política intervencionista e centralizadora deveram-se também à herança gaúcha de Vargas. Quando governador do Rio Grande do Sul, influenciado pela larga presença do positivismo na vida política desse Estado, ele já tinha tomado medidas visando fomentar a atividade econômica e incorporar de forma tutelada o trabalhador à sociedade (Fonseca, 1989; Iglesias, 1993, apud Corsi, 1999, p. 42).

Na contramão dessa tendência à concentração do poder, manifesta na década de 30, encontra-se o artigo de Love (2001), no qual o autor destaca que a tendência à recentralização foi tardia e muito ambígua, no caso brasileiro. Mesmo depois do Estado Novo, comenta, os estados brasileiros retiveram parcelas importantes de autonomia em relação ao poder central, apesar da política agressiva de Vargas de nomear interventores nos Estados mais resistentes às suas políticas centralizadoras. Em suas próprias palavras, “os Estados brasileiros retiveram poderes importantes e continuaram inovando, especialmente na esfera social, após 1930. Ironicamente, o federalismo fiscal continuou a existir mesmo durante o Estado Novo” (p. 123).

O autor ressalta ainda as dificuldades da descentralização republicana, na medida em que não foram adotadas as provisões adequadas aos Estados mais pobres e os Estados economicamente mais fortes levavam vantagem; pois eram os que possuíam maior número de eleitores alfabetizados e, portanto, tinham maior peso na eleição do Presidente. Diz que “as atribuições fiscais reservadas aos Estados, principalmente a taxaço das exportações e, depois, a taxaço do consumo, tornava os Estados ricos mais poderosos e deixava os pobres enfraquecidos e dependentes do governo federal (p. 129).

Aqui parece patente que a Educaço era uma questço estratgica dentro do esquema de poder da primeira república:

Também ficou claro que os Estados economicamente maiores levavam vantagem nesse processo, uma vez que o presidente era eleito pelo voto popular direto dos homens alfabetizados e que os Estados economicamente mais poderosos tendiam a ser aqueles com mais populao e com sistemas educacionais melhores (p.130).

Dentro desse contexto, Anísio, recém saído de experiêcia na Bahia, como Diretor da Instruço Pública, assume a Secretaria de Educaço, do então Distrito Federal, sob a administraço do prefeito Pedro Ernesto, em 1931. Os primeiros anos de sua gestço frente à Secretaria de Educaço foram marcados por conflitos com setores que resistiam às mudanças que ele desejava implantar, principalmente àquelas com o sentido de dar maior qualificao aos docentes e que contavam com a implementao de um sistema de promoço por mérito, que se chocava com o sistema tradicional clientelista, de promoço por indicaço de caciques partidários. Também houve resistências muito fortes a sua política de autonomia escolar:

A autonomia escolar era lida pelos funcionários, professores e familiares dos alunos como indisciplina e, entre estes últimos, como nos adverte um relatório sobre problemas educacionais [...], a incompreensão criava o temor de que a escola estivesse abdicando do seu papel de educar e ensinar (Nunes, 2000, p. 301).

Durante a sua gestão, Anísio vai sofrer fortes pressões vindas de grupos conservadores, principalmente de grupos católicos, adversários do ensino leigo e gratuito para todos. Esses grupos conservadores, também estavam preocupados com a penetração de idéias pedagógicas ligadas ao movimento da Escola Nova, das quais Anísio era um dos propagadores, qualificando este movimento de materialista, individualista e protestante, muito próximo da tradição norte americana.

A oposição às idéias de Anísio, partiam principalmente de grupos católicos conservadores, que viam em suas propostas uma ameaça aos valores cristãos, tão bem enraizados no Brasil, tendo a Educação de seu passado colonial e imperial sido dominada pelas Escolas Confessionais, principalmente ligadas ao credo católico:

Os católicos argumentavam que o controle do ensino pelo Estado resultaria na implantação de um verdadeiro Absolutismo Pedagógico, característico das sociedades socialistas. Em função dessa idéia, procurava-se forjar uma certa imagem dos pioneiros: a de preparadores conscientes ou inconscientes da pedagogia comunista (Xavier, 2002, p. 34).

Os católicos faziam uma associação direta entre o liberalismo e o protestantismo, este sim visto como uma ameaça:

Liberalismo e comunismo, pragmatismo e materialismo filosófico, aparecem para o pensamento católico como tendo um fundo comum e mais ainda, como guardando uma estreita relação ao protestantismo [...] Nesse sentido, os católicos criticavam o que eles interpretavam como desprezo pela tradição católica do povo brasileiro, manifestado não só pela defesa da laicidade, mas também pelo transplante de teorias de países estrangeiros. Por essa via, os pioneiros eram tachados de desnacionalizadores e descristianizadores da infância brasileira (p. 35).

Essas resistências se fortaleceram, após a publicação do Manifesto dos Educadores, em 1932, que recebeu críticas pesadas dos intelectuais ligados à Igreja Católica, entre os quais

destaca-se Tristão de Athayde (Alceu Amoroso Lima), um dos mais brilhantes intelectuais católicos da época. O principal veículo dessas críticas foi a Revista Católica “A Ordem”, instrumento importante de veiculação do ideário católico no Brasil:

Entre os críticos católicos a repercussão seguia outro rumo. Tristão de Athayde, um dos mais brilhantes defensores dos interesses do grupo católico, acusa o Manifesto de ser anticristão por negar a supremacia da finalidade espiritual; antinacional, pois desprezava a tradição religiosa do povo brasileiro; antiliberal porque baseado no que Athayde chamou de absolutismo pedagógico de Estado e na negação da liberdade do ensino. Acrescentava ainda que o Manifesto era anti-humano pois desconhecía a natureza superior do homem, subordinando-o a uma finalidade apenas material e biológica. Por fim o Manifesto era sim, anticatólico, pois pretendia impedir a Igreja de exercer qualquer intervenção pública na educação dos crentes (p. 33).

Anísio, em resposta às críticas dos grupos católicos, invoca as tradições brasileiras de tolerância racial, cultural e religiosa, quando ataca as propostas de grupos católicos de introdução do ensino religioso nas escolas públicas. Segundo pensava, estimular os grupos que defendem o ensino religioso nas escolas seria estimular as forças obscurantistas e antidemocráticas, totalmente contrárias ao espírito democrático que deve imperar na sociedade brasileira. Quando perguntado se pode o Estado leigo permitir o ensino religioso nas escolas públicas, ele assim se expressa:

Poder, pode. Não julgo, entretanto, nem prudente, nem eficaz. Estamos, aqui, deste lado do Atlântico, a experimentar uma forma de vida social em que os homens sejam iguais e livres. Igualdade decorre, sobretudo, de mútua compreensão e mútuo apreço. Estimular forças que dividem, estratificam e “classificam” os homens, é estimular forças antidemocráticas [...] Nesse regime social, a escola deverá ser o grande lar comum de todos os brasileiros, onde as divisões ainda existentes na própria sociedade, os preconceitos de família, a distinção de credos e outras forças de segregação, não tenham entrada [...] Diante disso, por que levar para a escola a preocupação da distinção de credos, e acentuá-la com a separação dos membros de credos diferentes para um ensino das diferentes religiões? (Teixeira, 1936, p. 280).

Acontecimentos de meados da década de 30, tais como a Intentona Comunista de 35, levam a uma radicalização do regime provisório de Getúlio Vargas, aumentando as

pressões para a retirada de Anísio do cargo, naquele momento empenhado na criação da Universidade do Brasil, a se localizar no Distrito Federal. Chegam a acusá-lo de ser simpatizante do comunismo, tentando associar o seu nome à Intentona. Em virtude do acirramento das pressões contra suas reformas, Anísio se afasta da Secretaria de Educação e vê seu sonho de montar a Universidade do Brasil ser demolido pelas forças autoritárias, que assumem o poder, com o golpe de 1937, que instaura o Estado Novo no Brasil. A respeito desse episódio, discorre Xavier (1999):

Nos anos 30 a efetivação de um sistema de ensino público, gratuito e laico, tal como defendiam os pioneiros no Manifesto de 1932, desencadearia um conflito inevitável com as lideranças ligadas à Igreja católica. Nessa época, a discussão em torno da secularização do ensino suscitou a mobilização de um conjunto de estratégias por parte dos dois grupos em disputa (p. 45)

Dentro desse novo quadro político, amplamente desfavorável às suas idéias, Anísio se afasta da vida política, para viver um longo ostracismo, que se prolongará por mais de uma década, em que praticamente vai se auto exilar internamente, voltando a viver em sua cidade natal, Caetité, no sertão baiano, onde se dedicará a uma nova atividade, completamente alheia à atividade educacional, o comércio de minerais.

Ao longo de sua vida, entretanto, Anísio também faz uma revisão de seus conceitos sobre a descentralização. Nas décadas de 30 e 40, é um defensor radical dessa diretriz, nos moldes anglo-saxões, com total e plena autonomia dos municípios:

As escolas deverão ser assim, organizações locais, administradas por conselhos leigos e locais, com o máximo de proximidade das instituições que venham a dirigir e com o máximo de autonomia que lhes for possível dar. Essa relativa independência local permitirá torná-las tanto quanto possível representativas do meio local (Teixeira, 1968, p. 35).

As propostas de descentralização de Anísio têm como referência a grande extensão do Brasil (os vários Brasis) e a extrema heterogeneidade cultural do país, que praticamente inviabilizavam qualquer tentativa de se impor um modelo único de gestão às coisas da Educação. Propõe uma descentralização que desse a maior autonomia possível às escolas locais, respeitando a diversidade regional e iniciativas locais:

Assim, em contrapartida ao centralismo da União, os renovadores enfatizavam o ensino público e a sua autonomização financeira por meio da criação de fundos especiais para educação e de cotas orçamentárias fixas; a autonomia política seria garantida pela criação de Conselhos Nacionais e Estaduais de Educação, cuja função seria fiscalizar o cumprimento das diretrizes estabelecidas pela União (Xavier, 1999, p. 47).

Nessa sua pregação, mais política que educacional, Anísio se aproxima de intelectuais de renome como Gilberto Freyre, que apesar de ver a História do Brasil de uma forma diferente de Anísio, na questão da descentralização, ao pensar na preservação da identidade regional, revela afinidade com ele. No livro “Interpretações do Brasil”, Freyre, usando o processo espanhol de formação nacional como alegoria, define posições contrárias a qualquer tentativa de se impor um modelo único de dominação para todo o país. Quando fala do castelhanismo, como uma alegoria à dominação do Estado do Sul sobre o resto do país, coloca sua oposição à prevalência de uma região sobre outra região (oposição sul/sudeste a norte/nordeste). Pode-se dizer que, neste aspecto, há um mesmo sentido nas posições de Anísio e Gilberto Freyre (1947), de defesa da diversidade regional e de respeito às diversas culturas presentes no país:

Castelhanismo no Brasil, como eu vejo, não significaria somente uma região ou sub-região, lutando através de algum Filipe II, para dominar outras regiões ou sub-regiões. Não significaria somente um Estado – teoricamente um Estado Federal com direitos iguais aos de qualquer outro, mas praticamente um poder imperial – querendo dominar todos os demais Estados. Isto aconteceu durante o primeiro período republicano no Brasil [...]: Castelhanismo no Brasil – repito – pode significar e tem significado mais do que isso: mais do que esse estadualismo. Tem significado outras formas de dominação por maiorias brutalmente poderosas

sobre minorias, cujos direitos deveriam ser respeitados dentro de um regime de diversidade cultural realmente criadora (p. 151).

Para Anísio, a descentralização teria como finalidade principal a de libertar as forças naturais ou espontâneas contidas no interior da sociedade brasileira, há muito sufocadas pelas regulamentações e centralizações impostas de cima para baixo. Essa libertação das forças naturais passaria, entretanto, pela superação, do que Anísio chama de “pesado legado da colonização portuguesa”, as raízes ibéricas, que mantinham grande parte da nação, apegada a valores há muito superados nos países de tradição européia e americana do norte.

Em sua crítica à colonização portuguesa, o pensador baiano se aproxima muito de outros intelectuais da época, numa mesma visão “lamentosa”. Entre os intérpretes da realidade brasileira que se aproximam de Anísio, destaca-se Sérgio Buarque de Holanda que no livro “Raízes do Brasil”, publicado em meados da década de trinta, desenvolve raciocínio muito semelhante, destacando a duplicidade da história colonial portuguesa, além do que, na qual imperou o espírito de aventura, do imprevisto e do desleixo, sem maiores rigores de uma obra baseada na racionalidade. A esse respeito Marcos Freitas (2000) comenta que “Anísio deixou-se convencer (escolheu!) por uma tradição historiográfica lamentosa em relação ao passado português no Brasil. Rejeitava o forte componente privado que esse passado legara à cultura do país (p. 46).

No ensaio “Duplicidade da Aventura Colonial Portuguesa...” Anísio, comenta que desde o início nascemos divididos entre propósitos reais e propósitos proclamados, ressaltando que os propósitos reais diziam respeito à exploração e à busca de riqueza fácil e os propósitos proclamados estavam mais relacionados com a propagação da fé, do espírito cristão pelos novos continentes:

Proclamavam os europeus que aqui chegarem para expandir nestas plagas o cristianismo, mas na realidade, movia-os o propósito de exploração e fortuna. A história do período colonial é a história desses dois objetivos a se ajudarem mutuamente na tarefa real e não confessada da espoliação continental.

A vida do recém-descoberto continente foi, assim, desde o começo marcada por essa duplicidade fundamental: jesuítas e bandeirantes; fé e império; religião e ouro. O português e o Espanhol que aqui aportaram não eram cristãos, mas, quando muito “cruzados”. Não vinham organizar nem criar nações, mas prear [...] Essa obra destruidora e predatória nunca se confessava como tal, revestindo-se, nas proclamações oficiais, com o falso espírito de cruzada cristã (Teixeira, 1976, p. 263).

Esse processo dual em suas proposições refletiu-se também na Educação, com a formação de um sistema educativo onde havia uma Escola para elites, de caráter mais literário e humanista, de acesso à Educação superior e uma Escola para as classes populares, de caráter mais profissionalizante, sem a possibilidade do acesso às Universidades. Sobre isso Anísio reclamou que “o ensino primário, o normal e o técnico-profissional continuariam assim as vias normais de Educação das classes populares, fechadas assim a sua possibilidade de ascensão social. Pois o ensino secundário, destinado a tal ascensão, seria privado e pago” (Teixeira, 1976, p. 278).

Anísio batalhou pela Educação no Brasil. O termo ‘batalhar’ parece apropriado, devido às enormes resistências que encontrará a sua frente, ao propor a unificação dos dois sistemas, a formação de um sistema único, mais democrático, de acesso livre para todas as classes e que, nos moldes da Educação nas nações mais adiantadas, respeite a diversidade e autonomia regionais. Nessa sua luta pela unificação dos dois sistemas, vai entrar em choque com a tradição representada pelo ensino privado, de caráter confessional, extremamente enraizado no país desde a colonização, quando praticamente não existia outra Educação, que não a jesuítica. A grande maioria da elite brasileira se formou nesses Colégios, onde predominava a educação humanística e literária. O livro “A Cultura Brasileira”, de Fernando de Azevedo apresenta uma descrição desse processo de formação

das instituições educacionais brasileiras, mais uma vez enfatizando a importância da educação jesuítica na formação do povo brasileiro, educação de caráter privado e confessional, normalmente destinada às elites. Nessa tarefa de promover a descentralização, a equivalência e a equalização das oportunidades de acesso à Educação, Anísio se contrapõe às raízes ibéricas, ou no sentido mais estrito da palavra: à tradição jesuítica de ensino privado, voltada para uma elite e não para a formação de todo o povo.

Sociedade nova e democrática, como a brasileira, não a pode considerar senão neste último aspecto. A Escola não está a serviço de nenhuma classe, seja a dos consumidores privilegiados da vida, seja a dos produtores ou industriais, mas a serviço do indivíduo, procurando, graças ao processo de educação, habilitá-lo a participar da vida na medida e proporção dos seus valores intrínsecos. Nesse sentido, a Escola é a grande reguladora social, e o seu programa inclui a correção da maior parte das iniquidades da atual ordem social e o preparo de uma nova ordem mais estável e mais justa. Isso não é extremismo, nem nenhum partidário sectário, mas reconhecimento da função social hoje proposta à Escola Pública (Teixeira, 1936, p. 253)

Num país de tradição católica como o Brasil, onde praticamente toda a elite tinha se formado em tais colégios, é possível imaginar a intensidade das resistências que se contrapuseram às suas idéias. Segundo Azevedo (1976):

A vocação dos jesuítas era outra certamente, não a educação popular primária ou profissional, mas a educação das classes dirigentes, aristocráticas, com base no ensino de humanidades clássicas. Aqui, como por toda parte. Hoje, como no período colonial. Os seus colégios instalaram-se de preferência nas primeiras cidades do Brasil e à sombra das casas-grandes, no litoral latifundiário, onde se recrutam os seus discípulos e a estabilidade da família patriarcal lhes oferece à construção de seu sistema de ensino a base segura e necessária que dificilmente podiam encontrar na sociedade molecular (p. 41).

Anísio também constata a força poderosa da Igreja, com poderes maiores até que os do Estado Português, quando escreve: “A Educação era tarefa da Igreja e não do Estado e, na

colonização do Brasil; a Igreja se tornou força formadora da sociedade local, muito mais poderosa do que a do Estado”(Teixeira, 1999, p.352)

Instituições criadas para difundir e divulgar idéias educacionais e pedagógicas, como a Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada na década de vinte, tinham em seus quadros um grande contingente de pensadores católicos, que se colocavam habitualmente à direita de qualquer proposta de mudança radical no sistema de ensino no país. Sistema de ensino caracterizado por uma dualidade, onde normalmente o acesso à Educação Superior se dava pela passagem pelo ensino secundário, quase sempre fornecido pelas escolas privadas, de caráter confessional, dificultando assim o acesso das camadas mais pobres ao Ensino Superior. As escolas fundamentais, normalmente mais acessíveis aos menos privilegiados, tinham um caráter de formação profissional, embora não tivesse comunicação com o ensino secundário, esse constituído dos dois sistemas descritos. Lendo-se Marta Maria Chagas de Carvalho (1998), fica fácil perceber a enorme influência desses pensadores católicos, principalmente nas Conferências Nacionais de Educação, iniciadas na década de 20, que se prolongaram à década subsequente, com forte presença desses grupos católicos, muitas vezes associados a grupos nacionalistas, contrários às idéias renovadoras que estavam associadas ao mundo protestante anglo-saxão.

Surge então um novo complicador às intenções de Anísio, pois a associação dos católicos com o nacionalismo fortalecia as proposições desses, na medida em que a época é de crise mundial e é nesses períodos que, em geral, acentuam-se as tendências desagregadoras e descentralizantes. O grupo católico associado aos nacionalistas, com sua receita de centralização e fortalecimento do poder central, acalma os temores das elites, de uma desagregação do país e, de certa forma, encaminha melhor os problemas suscitados pela crise que abate o capitalismo. No contexto brasileiro, tal associação representa um caminho

mais seguro, do ponto de vista das elites, na transição por que passa a economia, constituindo-se como diz Teixeira (1985), num desenvolvimento por “via prussiana”, onde a burguesia cafeeira exportadora, incapaz de orientar o avanço dessa transição é substituída por uma coligação, que inclui a burguesia rural não-exportadora:

Entre nós a singularidade de estruturação, que denominamos de “prussiana”, estaria no fato do setor agrário mais desenvolvido em termos capitalistas – o agroexportador – ter sido desalojado do poder, pelo menos desenvolvido. Isso se explica pela impossibilidade daquele em dirigir o processo de modernização, dado o seu isolamento real e incontrolável das demais classes, camadas e estratos sociais em emergência na sociedade civil (p.103).

Os contornos dessa industrialização foram definidos durante a Era Vargas, criadas várias instituições, que deram suporte a uma maior intervenção do Estado na economia e na sociedade brasileiras:

Para Vargas, a organização do Estado, que se tinha configurado com a Constituição de 1934, não seria adequada por não dotá-lo de poderes e recursos suficientes para enfrentar as questões colocadas em momentos de crise interna e mundial. Portanto, tornava-se preciso fortalecer o poder central como forma de alcançar a estabilidade política [...] Dessa forma, Estado forte, desenvolvimento e unidade nacional caminhariam juntos. A consolidação da nação justificaria, no discurso oficial, a existência do regime ditatorial e a necessidade de uma política econômica capaz de desenvolver o país de forma harmônica (Corsi, 1999, p. 76).

Hugo Lovisolo (1990) chama a pregação de Anísio de “tradição desafortunada”, devido ao seu baixo potencial de realização, acordado com uma cultura retórica, que prefere as profissões liberais; que é mais do falar, do dizer e não do fazer, do realizar; avessa às profissões manuais, repudiadas pelas elites nacionais que as qualificavam como tarefa de homens não livres, escravos, atividades indignas. Nas palavras do “iluminista brasileiro”, “a descentralização, pois – insisto e friso – é uma condição de governo democrático e federativo. Não uma tese educacional, mas uma tese política” (Teixeira, 1999, p. 407).

Descentralização de nenhuma forma combina com essa elite retórica e avessa ao trabalho manual:

Idéias centrais que constituem o projeto de modernização defendido por Anísio Teixeira. São elas, as idéias de descentralização administrativa e de autonomia (da escola e de seus agentes); o reconhecimento do educando (pela percepção de que o processo educativo é, também, um processo individual); o conhecimento da cultura regional (que se insere na própria identidade da escola); e a atenção para a fase de desenvolvimento, em que se encontra a cultura nacional (Xavier, 1999, p.60).

E Anísio continua na defesa da descentralização e vai mais longe, radicaliza suas afirmações destacando que “toda centralização, mesmo razoável, importa sempre criar-se certa irresponsabilidade no centro e certa impotência na periferia (Teixeira, 1999, p. 151).

Ainda segundo o próprio autor:

As escolas só voltarão a ser vivas, progressistas, conscientes e humanas, quando se libertarem de todas as centralizações impostas, quando seu professorado e pessoal a ela pertencerem, em quadros próprios da escola, constituindo seu corpo de ação e direção, participando de todas as suas decisões e assumindo todas as responsabilidades (Teixeira, 1999, p. 156).

Anísio tem uma grande preocupação com a garantia de autonomia, que só seria possível num regime de descentralização da Educação, como afirma Libânia Xavier (1999):

Para Anísio, a regra de ouro da Educação consistia em garantir a autonomia das instituições de ensino. Entendendo o processo educativo como individual e pessoal e, por conseguinte, tão diversificado quanto o número de alunos em determinada escola” (p. 61).

Deve-se destacar, entretanto, que Anísio, apesar de radical defensor da descentralização nos moldes anglo-saxões, não considera o rompimento do pacto federativo, pelo contrário, defende a sua manutenção e julga essencial alguma participação da União na condução das políticas educacionais no Brasil, vendo essa participação mais no sentido de coordenação geral, de fiscalização, de elaboração de diretrizes gerais:

A União deve, a meu ver, fugir de qualquer atuação centralizadora que venha diminuir o vigor das iniciativas e experiências regionais locais. Compete-lhe, por certo, promover a unidade das atividades educativas nacionais, fixando as diretrizes gerais da política nacional de Educação, estabelecendo articulações e equivalências entre os diferentes sistemas estaduais de Educação e, sobretudo, realizando um largo trabalho de comunicação de idéias entre os diferentes centros ou sistemas educativos, por meio de estudos, investigações, inquéritos e informações, que pouco a pouco, venham dar ao Brasil o mesmo nível educacional, em todos os Estados [...] Diante disso, parece-me que a União poderia fixar as linhas gerais dos fins do ensino primário e o tempo de duração desse ensino, limitando-se, quanto aos métodos, a promover, pela divulgação e por estudos especializados, a adoção dos mais progressivos (Teixeira, 1936, p. 277-278).

2.1. Entre a utopia e a realidade, o Brasil legal e o Brasil real: os críticos autoritários das décadas de 20 e 30

No ambiente de constante efervescência das décadas de 20 e 30, um grupo de pensadores conservadores, entre os quais se devem destacar Oliveira Vianna, Alberto Torres, Azevedo Amaral e Cândido Mota Filho [...], fez uma leitura totalmente oposta à leitura de Anísio Teixeira. Esse grupo, quase que consensualmente, defende a necessidade da constituição de um Estado forte no Brasil, no qual a centralização fosse a tônica, inclusive com a supressão do sufrágio universal, instituído pela constituição de 1891, que deveria ser substituído pelo voto corporativo, as corporações representando a massa geral da população.

Esse grupo de pensadores atribui os males do Brasil aos excessos liberais, cometidos pela Constituição de 1891, na medida em que promoveu uma descentralização do poder, empurrando importantes decisões de interesse nacional para as mãos de oligarquias regionais, as quais se conduziam com estreita visão das necessidades mais gerais, muito mais preocupadas em defender seus próprios interesses:

A influência do pensamento autoritário é clara na argumentação de Vargas. O fortalecimento do Estado e da economia, como forma de garantir a unidade e a independência da nação, era um argumento encontrado em pensadores autoritários da época, como Francisco Campos, Almir de Andrade, Oliveira Vianna e Azevedo Amaral. Esses autores – cujo pensamento era influenciado pelo fascismo, embora não possam ser reduzidos a uma mera reprodução dessa corrente – tinham como um dos seus pontos de partida uma feroz crítica ao liberalismo. Este estaria em crise em razão das transformações socio-econômicas por que passou o capitalismo, que acabaram solapando as bases da política liberal. A crise no Brasil adquiria contornos mais agudos em decorrência de o liberalismo ter sido, desde o início, uma cópia das idéias e instituições importadas, que em nada correspondiam à realidade brasileira. O liberalismo não estava em condições de responder aos novos desafios, só um Estado forte poderia enfrentá-los. Por isso defendiam um Estado intervencionista e a organização corporativa da sociedade (Corsi, 2000, p. 76).

Esses pensadores autoritários, em geral, têm uma experiência que os aproxima muito: todos eles, ou quase todos, foram servidores da máquina do Estado no Brasil, quando então defendiam a necessidade de um Estado forte. Na verdade, estavam defendendo seus interesses pessoais, como denuncia a intensa participação de Oliveira Vianna durante o Estado Novo, no governo de Getúlio Vargas. Não se deve também esquecer que, ao advogarem o Estado forte e autoritário, estavam falando a linguagem política da época, isto é, a do declínio universal dos regimes liberais, incapazes de fazer frente à crise em se encontravam as economias capitalistas.

Quase ao mesmo tempo em que Anísio desenvolve suas idéias, baseadas em democracia, em liberdade e autonomia do indivíduo, esse grupo de pensadores conservadores vai se colocar em oposição a essas idéias:

Na sua visão, a centralização dos serviços escolares nas Secretarias de Educação nos Estados e no Ministério da Educação, no nível da União – teria transformado cada uma das escolas em uma só escola monstruosa e abstrata, com seções espalhadas por todo o Estado (Xavier, 1999. p. 61).

Esses pensadores faziam parte de uma tradição historiográfica com raízes no Império e que tinha entre seus principais membros: Paulino José Soares (Visconde de Uruguai), Joaquim Nabuco, Silvio Romero e Euclides da Cunha, que propunham uma concepção “realista” da

história. Dentro ainda desta perspectiva e posteriormente, autores como Alberto Torres, Oliveira Vianna, Cândido Mota Filho, Francisco Campos e outros faziam uma crítica à Constituição Liberal de 1891, destacando os problemas trazidos pelo estadualismo, como a falta de unidade, a teorização política e o Caudilhismo.

Esses pensadores reivindicavam ao Estado a posição de poder coordenador, em que o Estado deveria ser reorganizado por meio de reformas, entre as quais alterações na Constituição de 1891. Tais movimentos visavam a restauração conservadora, na configuração de um Estado Autoritário, sob a direção de um governo forte, para fazer frente à crise da sociedade, no contexto dos anos 20 e 30, com a ampliação das responsabilidades do executivo, com o uso até de instrumentos de exceção. Entretanto esses autores faziam questão de ressaltar, que o Estado Autoritário é diferente do Estado Totalitário, pois não envolve o aniquilamento da personalidade humana. Essas posições excluem a possibilidade de o Fascismo, a Liberal Democracia ou o Comunismo serem caminhos a serem trilhados pelo o Brasil.

Esses autores também vêem dualidade na expressão da realidade brasileira: existiriam dois países, o real e o legal, isolados um do outro. Caberia ao Estado, forte em concepção, pois mais preocupado com a autoridade que com a liberdade, a construção de um Estado Corporativo, sem interesse por partido, único mesmo, sem ideologia ordenada, onde as corporações teriam o papel de mediadoras entre os níveis real e legal.

Os acontecimentos em torno dos anos 30 vieram dar força a essa corrente de pensamento: ressurge a idéia de um Estado forte, vinculando o real e o legal, através das corporações. Na verdade, é possível que essa ascensão do poder executivo, presenciada na década de 30,

no Brasil, fosse reflexo da incapacidade de qualquer classe existente na época, de assumir sozinha o poder político, como destaca Serpa (1990).

Também não se deve esquecer que a tradição política do pensamento autoritário, que tem origem na Primeira República, tem a nítida intenção de ação política, como já dito anteriormente, com evidente intenção de influir sobre os acontecimentos, como nos diz Lamonier:

Há uma história das luzes, e há uma história das trevas. À história das luzes pertencem Alberto Torres, Gilberto Amado, Oliveira Vianna, Azevedo Amaral, Francisco Campos. Estes vão para o trono, graças à acuidade de sua percepção sociológica e à perspectiva nacionalista, que possibilita o registro de eventuais equívocos racistas [...] À história das trevas pertencem a ideologia da ordem (Jackson de Figueiredo) e a ideologia da *Jeunesse Doré* (Afonso Arinos) (Lamonier, 1985, pg. 349)

Esses pensadores autoritários não possuíam a neutralidade que alegavam possuir, estavam comprometidos com a burocracia estatal e freqüentemente estiveram vinculados, por dependência ou por profissão, ao serviço do Estado, com coloca Lamonier:

Freqüentemente vinculados por dependência ou por profissão ao serviço de Estado, é compreensível que dedicassem significativos esforços à reflexão histórico-política, expressando através dela um anseio de fortalecimento do poder público central. É esta, sem sombra de dúvida a marca registrada dessa geração (Lamonier, 1985, 356,).

Nesse clima de transição política, social e econômica, que caracteriza a década de 30, os pensadores autoritários tinham por meta a implementação de um modelo de ideologia de Estado, caracterizado pelo predomínio do princípio “estatal” sobre o princípio de “mercado”. Naquela conjuntura desfavorável ao liberalismo, os princípios de “mercado”, estavam desgastados, sem qualquer eficácia e era natural o fortalecimento da ação “estatal”, na medida em que era a única instância com poder e capacidade de influir sobre

os acontecimentos, pois o Brasil não tinha criado instituições de caráter não estatal suficientemente fortes para enfrentar a crise:

Trata-se de afirmar precisamente, que esse sistema se define basicamente pela tendência a afugentar do terreno da organização e da ação política toda consideração de mercado, em proveito de representações hierárquico-coercitivas, via de regra associadas a noções de integração subjetiva ao nível dos valores e lealdade (Lamonier, 1985, p. 360).

Outro aspecto a ser considerado seria o da cabível inclusão da economia brasileira na chamada “Industrialização tardia”, que se define pelo predomínio da chamada via “estatal”, com tendência à ênfase nos benefícios da intervenção do Estado, principalmente através do protecionismo.

Numa visão organicista-corporativa da sociedade – de pensadores que fazem uso de metáforas organicistas, muito comuns na época, principalmente na Europa, contrapondo uma visão romântica saudosista a uma visão permeada pelos aspectos do Iluminismo, Racionalismo e Utilitarismo - o Estado forte é advogado, como única forma de superação do passado e de preservação do que existe de bom nessa sociedade. No fundo, pretendem ter o controle sobre o processo de mudança, evitando os excessos que poderiam ser cometidos num processo descontrolado:

O poder estatal forte é necessário não somente para erradicar os males do passado cuja força da inércia só pode ser superada por uma cirurgia enérgica, como também para manter sob controle o próprio processo de mudança, assegurando a sobrevivência do que porventura existia de bom (Lamonier, 1985, pg. 362).

Anísio, entretanto, não acredita que um Estado forte possa superar as tais “raízes ibéricas” que impedem a transformação social e produtiva do Brasil, se dentre elas reconhece exatamente o autoritarismo defendido por pensadores de igual tendência. Acredita, sim, em

transformações sócio-educacionais induzidas por mudanças no campo da Educação, sem a necessidade da existência de um Estado forte:

A essência da teoria democrática é a supressão de qualquer imposição de classe, fundada no postulado ou na crença de que os conflitos ou problemas humanos, sejam econômicos, políticos ou sociais, são solucionáveis pela Educação, isto é, pela cooperação voluntária, mobilizada pela opinião pública esclarecida (Teixeira, 1968, p. 47).

As definições que aparecem subordinadas à metáfora de organismo - exigindo a constituição de um cérebro ou centro coordenador que, no caso brasileiro, seria constituído por um Estado forte - contrapõem-se diametralmente à visão de Anísio. Esse imaginava uma nação federalizada, onde os municípios e os Estados teriam um grau enorme de autonomia em relação ao poder central, o qual funcionaria mais precisamente como uma entidade de estabelecimento de diretrizes e indicação de tendências gerais:

A descentralização educacional que assim propugnamos não representa apenas medida técnica que está, dia a dia, mais a se impor, por uma série de motivos de ordem prática, mas também um ato político de confiança na nação e de efetivação do princípio democrático de divisão do poder, a impedir os estrangulamentos da centralização e dificultar a concentração de força que nos poderia levar a regimes totalitários (Teixeira, 1971, p.39).

O modelo de descentralização parece extrapolar o âmbito da Educação, vai mais além, é condição para o amadurecimento da democracia no Brasil:

A descentralização administrativa constituía-se em condição para a democracia, pois somente a autonomia e independência das organizações públicas seria capaz de restituir-lhes a integridade e identidade próprias juntamente com sua autonomia e liberdade de ação [...] Para Anísio, a democracia deve evitar as instituições monstruosas, aberrantes da dignidade humana, sejam elas do Estado ou do trabalho [...], propondo como remédios democráticos, em relação ao Estado, a difusão e distribuição do poder por organizações distritais, municipais, provinciais e nacionais, em ordens sucessivas e autônomas de modo que as ações do Estado se efetivassem com base em verdadeiro pluralismo institucional (Xavier, 1999, p. 63).

Os adeptos do objetivismo tecnocrático – fazendo uso das representações organicistas, pregam um poder estatal forte, que atuaria como um cérebro ou centro coordenador, tentando dar um falso aspecto de neutralidade a suas intervenções, por influência principalmente do positivismo, que dava a tais pensadores essa ilusão de possível neutralidade de suas ações:

Em outras palavras, o objetivismo combina a noção positivista de uma “realidade” externa ao observador e suscetível de apreensão cabal com a teoria das instituições da sociologia histórico-naturalista, na qual se presume a existência de uma correlação unívoca das instituições ou formas políticas com a realidade (Lamonier, 1985, p. 364).

Novamente essa concepção se contrapõe a Anísio, influenciado pelo presentismo americano do filósofo educacional John Dewey, que critica o pensamento mecanicista do positivismo.

É uma visão paternalista-autoritária do conflito social, que vem de encontro a impressões da época sobre o conflito, considerando a questão social como uma questão de polícia, enfatizando assim a necessidade da coerção, por considerar a sociedade brasileira infantil e imatura. Como nas palavras de Lamonier (1985): “A ideologia de Estado aproxima-se bastante da idéia de erradicação total do conflito pela adoção do modelo político (técnico) apropriado” (p. 366).

Aqui parece claro o enorme distanciamento que se cria entre a elite dominante e o resto da sociedade no Brasil. E é ainda Lamonier (1985) que comenta que “a sociedade é vista mais ou menos como uma panela de pressão, inofensiva, ou facilmente controlável, desde que manipulada com prudência.

Comentário que se conflitua com a visão de Anísio, que advoga diferente numa mensagem de otimismo e confiança no gênero humano, na medida em que incentiva a autonomia e desaconselha métodos baseados em coerção e violência:

Não sendo político e sim educador, sou, por doutrina, adverso a movimentos de violência, cuja eficácia contesto e sempre contestei [...] sou por convicção contrário a essa trágica confiança na violência que vem se espalhando no mundo, em virtude de um conflito de interesses que só pode ser resolvido, a meu ver, pela Educação, no sentido largo do termo (Teixeira, 1953, p. IX-XI *apud* Geribello, 1977, p.).

Não organização da “sociedade civil” – é uma idéia muito forte na maioria desses pensadores, que subestimam a capacidade de organização do povo, fazendo uso muitas vezes de argumentos racistas, para justificar suas posições elitistas, argumentam que no Brasil, nenhum interesse se organiza de forma autônoma, e que, praticamente, inexistem no Brasil entidades tradicionais de caráter não estatal, com exceção da Igreja Católica:

Dessa concepção do conflito social depreende-se facilmente que o estado “natural” da sociedade é aquele em que nenhum interesse se organiza de forma autônoma. Inexistindo no Brasil, a não ser pela Igreja Católica, entidades tradicionais importantes de caráter não estatal (Lamonier, 1985, p. 368).

Anísio Teixeira, influenciado pelas novas interpretações baseadas em argumentos outros que não os racistas, enfatiza o caráter cultural das transformações sociais (tal qual Gilberto Freyre e Sergio Buarque de Holanda), crê na capacidade do povo brasileiro de organização autônoma, pensando bastar para aperfeiçoá-la, incrementar a sua formação educacional. E justifica argumentando que “a forma democrática de vida funda-se no pressuposto de que ninguém é tão desprovido de inteligência que não tenha contribuição a fazer às instituições e à sociedade a que pertence” (Teixeira, 1968).

Anísio parece fazer da Escola Pública uma profissão de fé, vendo-a quase como uma panacéia para todos os males do Brasil - encarnando o que Nagle chama de "entusiasmo pela Educação" - quando escreve que "só existirá uma democracia no Brasil, no dia em que se montar no Brasil a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a escola pública" (Teixeira, 1936 p. 248)

Num país sem tradição partidária e democrática, onde os principais movimentos políticos (Independência, Abolição, República, etc), ocorreram sem a participação popular, esses ideólogos do autoritarismo não incentivam a mobilização política, porquanto qualificam o povo de forma racista: "povo de mestiços", "povo sem identidade cultural", "sub-raça".

Nessa sociedade em que, historicamente , a maioria dos movimentos sociais parte das elites, o que sempre se percebe é a presença de Estado, como que tutelando a sociedade, argumento já apresentado por outros autores neste trabalho:

A ideologia autoritária é uma ideologia de Estado neste duplo sentido: ela visa a integração político-social sob a égide tutelar do Estado, e não a integração mobilizadora que desfaz a demarcação jurídica e burocrática entre Estado e Sociedade, e teme o inevitável corolário da mobilização de massas (Lamonier, 1985 , p. 369).

Para Anísio todas essas características fazem parte do Brasil arcaico, um Brasil que ele pessoalmente deseja ver superado, novamente nos reportando àquelas "raízes ibéricas", que ,com as mudanças previstas na Educação, seriam certamente superadas, como de seu próprio punho: "A sociedade democrática só subsistirá se produzir um tipo especial de Educação escolar, a educação escolar democrática, capaz de inculcar atitudes muito especiais e particularmente difíceis, por isto que contrárias a velhas atitudes milenárias do homem" (p. 32).

Numa sociedade que começa a apresentar as primeiras transformações modernizantes, com a aceleração da urbanização, a eclosão de movimentos de protesto cultural e político (Semana de Arte Moderna e Tenentismo), esses autores adotam posturas elitistas e voluntaristas na condução do processo de mudança, invocando o Estado forte, no sentido de ditar regras e conduzir esse processo, argumentando a necessidade de persuasão das elites com o uso limitado da força:

O ideólogo anseia pelo fortalecimento do Estado a fim de organizar e dar direção harmônica à sociedade e entende que esse projeto, necessariamente altruísta e racional, requer somente a persuasão das elites e um emprego limitado e temporário da força, até criar as condições objetivas para o esclarecimento dos menos esclarecidos (Lamonier, 1985, p. 370).

Anísio, tal como Sergio Buarque, acredita na possibilidade da organização da sociedade a partir das transformações que virão, principalmente pela descentralização, que incutirá no povo brasileiro o gosto pela autonomia e pelo auto governo, que tanto bem fazem às instituições anglo-saxônicas:

A regionalização da Escola que, entre nós, terá de caracterizar-se pela municipalização da Escola, com administração local, programa local e professor local [...] A descentralização, assim, contingência da nossa extensão territorial e de nosso regime federativo e democrático, é hoje um solução, além de racional e inteligente – absolutamente segura (Teixeira, 1971, p. 36-37).

Fazendo uso de metáforas que apresentam o brasileiro como cordial e cooperativo, esses autores vão buscar em Hobbes, a figura de linguagem do Leviatã, agora já não imaginado como um monstro totalitário, mas sim como um Estado paternalista, benevolente, tutor de uma sociedade ainda imatura e despreparada para a vida democrática. O Leviatã benevolente seria o guardião e a força vital dessa sociedade, conforme as palavras de Lamonier (1985), “Guardião da sociedade, o Estado é também sua força vital, ”um

poderoso centro de fixação e coordenação” (Oliveira Vianna), capaz de lhe dar direção e vontade” (p. 370).

Mais uma vez Anísio se contrapõe às concepções autoritárias de condução dos destinos do país e compreende-se, então, os motivos do ostracismo a que se impôs, principalmente após a instauração do Estado Novo no Brasil. Anísio representa uma frente de resistência democrática a todo o conservadorismo que toma conta de parte da sociedade brasileira, nos anos 30 e 40. Infelizmente sua postura foi voto vencido, pois as dimensões da crise nos anos trinta dificultam enormemente qualquer saída institucional que passasse pela manutenção das liberdades democráticas, especialmente por se tratar de um país periférico e apesar dos apelos de intelectuais renomados como Sérgio Buarque de Holanda, que alertava para o perigo das experiências totalitárias no Brasil, em seu livro “Raízes do Brasil” (2001):

A falta de coesão em nossa vida social não representa, assim, um fenômeno moderno. E é por isso que erram profundamente aqueles que imaginam na volta à tradição, a uma certa tradição, a única defesa possível contra nossa desordem. [...] Nossa anarquia, nossa incapacidade de organização social não representam a seu ver, mais do que uma ausência da única ordem que lhes parece necessária e eficaz” (p. 33).

A saída certamente se daria, como se deu, pela via autoritária, que caracterizava alguns dos processos de industrialização tardia, com forte presença do Estado; muito como na concepção desses pensadores autoritários. Na verdade, a revolução democrática difundida por Anísio e Buarque não se concretizou: não se criaram as condições para que tal fato ocorresse, isto é, a universalização do acesso a Educação básica. A industrialização

brasileira teve como matriz de base as próprias elites agrárias, tão atacadas por ambos, não tendo havido o pretendido salto de qualidade, impulsionado por reformas educacionais².

Fazendo um balanço desse período autoritário, representado pelo Estado novo, Anísio Teixeira, aponta alguns problemas causados na condução das políticas educacionais:

A Educação e a Escola, entre nós, são vitimas, assim: 1) da organização monolítica do Estado, que não reconheceu que os serviços de educação precisavam de organização própria e autônoma; 2) da conseguinte centralização, nos serviços comuns do Estado, do seu pessoal e, em parte pelo menos, do seu material; 3) da concepção errônea de que o próprio processo educativo podia ser objeto de estrito controle legal; 4) de sua conseguinte organização em serviço de controle e fiscalização legalísticos, centralizado e mecanizado como qualquer outro serviço fiscal do Estado; 5) de uma concepção de “ciência da administração”, como algo de autônomo e geral, que se pode aplicar a todos os campos, constituindo-se, por isto, o administrador em um especialista em tudo, capaz de organizar seja lá o que lhe der na telha organizar, resultando daí um tipo de organização divorciado do verdadeiro conhecimento do conteúdo da administração, com a hipertrofia inevitável de meios e processos puramente formais e, na realidade, formalísticos, que desatendem e desprezam os fins.

Parece-me, assim, necessário, se desejarmos restaurar as nossas escolas, tira-las do magma da administração geral e formal do Estado e dar-lhes organização autônoma (Teixeira, 1976, p.129)

² Uma descrição desse processo de industrialização com a íntima participação da elite agrária se encontra no livro “capitalismo Tardio” de João Manuel Cardoso de Mello (1988).

CAPÍTULO 3

PROPOSTA DE DESCENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE ANÍSIO, NO CONTEXTO DOS ANOS 50: RETOMADA DO PROJETO NACIONAL DESENVOLVIMENTISTA

Nas décadas de 50 e 60, já afastado o perigo do autoritarismo representado por Getúlio Vargas, que havia custado a Anísio um afastamento da vida pública de mais de 10 anos, passa a defender propostas de descentralização um pouco diferentes daquelas da fase anterior. Destacam-se como novas influências as mudanças no cenário internacional do pós-guerra (1946), com a aceleração dos processos de independência colonial e a conseqüente formação de novas nações, reforçado o papel do Estado na aceleração do desenvolvimento econômico.

Muito em voga, as idéias keynesianas propugnavam uma maior intervenção do Estado na economia, principalmente através do planejamento, aliada também a uma atuação mais incisiva do Estado sobre as chamadas demandas sociais. Tem-se, pois, uma referência às políticas sociais, com a emergência dos chamados “Estados de Bem Estar Social”, nos países desenvolvidos, que combinavam políticas monetárias e tributárias a fim de reforçar a pauta de reivindicações sociais (auxílio desemprego, saúde pública gratuita, educação universal, subsídios à moradia e aos transportes, etc). No Brasil no mesmo período, começa a ganhar muita força o chamado Nacional Desenvolvimentismo, que propunha como medida para acelerar o desenvolvimento, a adoção do planejamento, com grande participação do Estado na sua formulação e implementação, inclusive com a constituição de empresas estatais nos setores “estratégicos”, como petróleo, mineração, siderurgia, telecomunicações, energia, etc.

Anísio certamente vai ser influenciado por esse novo cenário nacional e internacional, inclusive o do final da década de 40, quando convidado a participar do governo de Otávio Mangabeira, como Secretário de Educação e ainda recebe convite da recém criada UNESCO para participar da elaboração de suas políticas globais:

Já no ano de 1951, Anísio assumiu, no Rio de Janeiro, a convite do Ministro da Educação Ernesto Simões Filho, a Secretaria Geral da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) [...] Já no ano seguinte, substituindo Murilo Braga, assumiu também o cargo de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), no qual permaneceu até 1964.

Como Diretor do INEP, Anísio Teixeira criou o Centro de Pesquisas Educacionais (CBPE) com o intuito de coordenar estudos sociológicos, antropológicos, estatísticos e históricos sobre a realidade brasileira (Nunes, 2000, p. 15).

Nesse contexto tão diferente daquele das décadas de 20 e 30, reconhece o papel do planejamento estatal na implementação das políticas educacionais e de certa forma atribui agora grande importância ao Poder Central na amarração das políticas educacionais, servindo como elemento de fixação de diretrizes gerais, fiscalização e também complementação orçamentária, essa no caso dos Estados mais pobres da Federação. Deve-se destacar também a grande importância que passa a ter a União na celebração de convênios de colaboração com entidades internacionais, tais como UNESCO, Banco Mundial, fundações, etc. Aumentará também o seu reconhecimento da importância do Estado na aceleração das políticas educacionais, o qual teve inegável participação na formação da CAPES e outros órgãos federais. Anísio passou a defender propostas de descentralização com um comprometimento maior das outras esferas de poder. Pensava uma espécie de administração colegiada dos recursos destinados à Educação, envolvendo tanto as esferas federais, como as estaduais e municipais. Parece já estar mais amadurecido em sua reflexão sobre a descentralização. Percebe, então, as complexidades

desse tema no Brasil e chama outras esferas a participar da gestão e administração dos recursos destinados à Educação:

Parece-nos, assim, que seria chegado o momento de pensar em um plano unificado de ação, em que os três poderes juntariam os seus recursos para uma ação coordenada e contínua, nas órbitas do Município, do Estado e da União, em prol do desenvolvimento disciplinado de suas escolas [...] Posto, assim o sistema escolar público na órbita municipal, ajudado pelas instituições complementares do sistema dos Estados e pela assistência técnica e financeira da União, toda obra se desenvolve em uma ação, descentralizada administrativamente, mas unificada no seu planejamento global, evitando-se a duplicação e a expansão unilateral ou extravagante (Teixeira, 1999, p. 151).

Na verdade, reforçando as suas novas posições, Anísio adere entusiasmado às proposições do Nacional Desenvolvimentismo, fazendo já na década de 50, inclusive, uma defesa das “reformas de base”, que posteriormente seriam também defendidas por João Goulart, nos tumultuados anos 60. Numa exposição proferida em 1952, ele assim se expressou em relação a esse tema: “Temos, assim, de realizar, simultaneamente, as “reformas de base”, inclusive a reforma agrária, e o sistema universal de educação que, não chegamos a construir até hoje, já no meado do século vinte” (Teixeira, 1976, p.23).

Deve-se deixar claro, entretanto, que há importantes diferenças entre esse período e o período anterior, também marcado pela maior intervenção do Estado no campo econômico, social e político. No primeiro, havia um acentuado traço autoritário e centralizador, bastante antidemocrático; enquanto que, nas décadas de 50 e 60, o caráter dessa intervenção é marcadamente democrático, principalmente pela derrota das forças nazifascistas na Segunda Guerra Mundial, com a vitória das forças democráticas e pluralistas.

Na décadas de 30 e 40, a maior intervenção de Estado, foi conseqüência da incapacidade das políticas liberais em tirar o capitalismo da crise. Teve, portanto, um caráter

marcadamente antidemocrático, na maioria dos países, inclusive com experiências totalitárias, tanto de esquerda como de direita, com supressão violenta dos direitos individuais.

No pós-guerra de 1945, as experiências de maior intervenção do Estado tomavam corpo num cenário completamente diferente, marcado pela derrota dos regimes totalitários e pelo renascimento do ideário liberal, em outros moldes, portanto, em quase todo o planeta.

Mesmo entre os pensadores mais radicais na defesa do liberalismo, existia um “consenso” sobre a inviabilidade de subsistência daquele modelo de Estado, que predominava nos países desenvolvidos, que deixava ao mercado a condução dos negócios do capitalismo. Mesmo os mais radicais defensores do mercado não abriam mão, agora, das chamadas políticas monetária e fiscal praticadas pelo Estado, especialmente a monetária, em que os Bancos Centrais assumiam importantes funções para a estabilidade da economia. O ideário liberal, portanto, não desistira de advogar alguma intervenção do Estado, particularmente na política monetária, reconhecendo o papel permissivo que os mercados poderiam trazer, se mantidos livres, ao bom funcionamento do mercado.

Dentro do novo ideário liberal, agora cabiam as chamadas políticas ativas do Estado de promoção dos direitos sociais. Os reflexos da crise dos anos 30, ainda eram recentes junto aos líderes mundiais, principalmente nos países desenvolvidos. O pós-guerra foi marcado, em seu início, por políticas de reconstrução, encabeçadas pelo Plano Marshall, tanto na Europa Ocidental como no Japão. Outro aspecto relevante é a criação de organismos internacionais de fomento do desenvolvimento (BIRD, BID, UNESCO, etc.), o que aumentava sobremaneira a possibilidades de desenvolvimento dos países mais pobres.

Uma característica marcante desse novo período é a maior participação dos sindicatos nas decisões econômicas nacionais, tendo os operários conseguido ganhos significativos de renda nos países mais desenvolvidos. Hobsbawn (1995), no livro “A Era dos Extremos”, chama esse período de “anos dourados” do capitalismo, caracterizado por um grande aumento do consumo, principalmente pelas classes menos favorecidas.

Parece evidente que esse liberalismo tem uma nova roupagem, enxertado de contribuições keynesianas e por um novo pacto de poder nos países desenvolvidos, onde as classes trabalhadoras terão um papel cada vez mais destacado, com a implantação de políticas de bem estar social e onde ao Estado cabe uma função ativa na promoção de uma maior equidade social. A nova roupagem se refere principalmente a esse novo pacto de poder, que dá mais espaço às reivindicações dos trabalhadores, com o qual os ganhos de produtividade gerados pelo desenvolvimento capitalista podem ser transferidos às classes trabalhadoras, criando um ambiente de maior equidade social, admitida uma participação mais ativa do Estado, tanto na economia como em outras esferas da vida.

Merece destaque o caráter das experiências de Anísio no pós-guerra, resultantes dos convites para participar na UNESCO, no recém eleito governo baiano de Otávio Mangabeira, nos órgãos federais INEP e CAPES, e que em muito diferem das experiências anteriores, essas muito mais restritas ao âmbito municipal (Distrito federal) e à experiência no Governo Baiano. Trata-se agora de macroexperiências, onde Anísio vai traçar as políticas mais globais, relacionadas à Educação, já numa estrutura consolidada pelo Estado Novo, em que o MEC (Ministério da Educação e Cultura) atua como um órgão coordenador das políticas educacionais no país. A experiência de redemocratização do país, no pós-guerra e mesmo a Constituinte de 1946 não conseguiram alterar a estrutura centralizada do governo federal. É mantida e Anísio não as pode alterar, o que fica muito

claro quando Anísio faz comentários a respeito do Plano Nacional de Educação, no livro “Educação Não é Privilégio”:

Esse plano, mais do que pedagógico ou mesmo administrativo, é um plano político, pelo qual se faz possível uma ação conjunta sob a responsabilidade mais imediata dos governos estaduais da União, dos Estados e dos Municípios, no esforço comum pela emancipação nacional do país. O plano nacional fixa metas a atingir, deste modo assegurando unidade de ação, mas descentraliza a execução, confiando-a aos Estados e, por meio destes, dos municípios [...] O espírito do plano é o da integração de todos os serviços públicos locais, municipais e estaduais na tarefa suprema e comum do Estado democrático, de oferecer a todos oportunidades iguais de educação (Teixeira, 1977, p. 116-117).

Suas ações política em relação à Educação sofrem, portanto, uma mudança, desde que convidado a ocupar cargos federais (INEP/CAPES) :

Com a criação do CBPE, em 1955, Anísio Teixeira propôs dar ao MEC um conjunto de procedimentos e dados estatísticos não só para o planejamento, o controle e a fiscalização mais precisos da situação educacional do país, como também para levar ao professorado das escolas de ensino fundamental e médio o acesso a informações e a possibilidade de desenvolverem estudos e experimentações que lhes possibilitassem adquirir uma visão ampla e auto-reflexiva acerca do papel do professor e da escola, das características regionais e da dimensão nacional sob as quais se realizavam as atividades de ensino. Desse modo, a idéia de formação de uma consciência nacional e de intervenção no sistema de ensino como objeto a requerer análise e planejamento e, ao mesmo tempo, como estratégia para garantir o desenvolvimento do país (Xavier, 1999, p. 67).

No Brasil esse período foi marcado por um acentuado otimismo com uma crença real nas possibilidades de o Brasil superar o seu secular subdesenvolvimento:

A aceleração do desenvolvimento econômico e social, a difusão do conhecimento pelo rádio e pela televisão e o que se vem chamando a explosão do próprio conhecimento, sobretudo científico, põem todos, ricos e pobres, na necessidade de encontrar na escola muito mais do que o que dela esperava a criança do século dezenove ou mesmo no nosso século, até a Segunda Guerra Mundial [...] No mundo chamado livre – ou seja, não compulsoriamente planejado – a demonstração ocorreu com países, em virtude de sua riqueza anterior, já educados e depois devastados pela guerra. O desafio às nações pobres é o de saber se elas

podem organizar a Educação antes de ser ricas ou, pelo menos, simultaneamente com o processo de enriquecimento (Teixeira, 1977, p. 136/7).

Na medida em que a industrialização brasileira caminha agora com um perfil muito mais democrático, onde o Estado desempenha um papel fundamental, tanto nos incentivos aos processos de industrialização como na intermediação do conflito entre capitalistas e trabalhadores, as propostas de descentralização de Anísio sofrem uma mudança, pois têm de se adequar a uma realidade já consolidada no Brasil, de encaminhamento da industrialização, a partir de estímulos oriundos do setor público e não do setor privado, como nas industrializações clássicas; inclusive porque o setor tido como liberal, representado pela UDN (União Democrática Nacional), que reunia segmentos de classe média adquire, no Brasil, feições reacionárias que em nada lembram as posições liberais tradicionais nos EUA e Inglaterra:

É a unidade vital, em oposição à rigidez mineralizada dos sistemas unitários e uniformes. O município, com o seu sistema de escolas locais, primárias e médias, enraizadas no seu solo físico e cultural do Brasil, brasileiras como as que mais o sejam, o Estado, com suas escolas médias, superiores e profissionais, exercendo e sofrendo a influência das escolas locais e detendo o poder de formar o magistério primário, e a União, com o sistema federal supletivo de escolas superiores, escolas primárias e médias de demonstração, órgão de pesquisa educacional e o poder de regulamentar profissões – atuarão em diferentes ordens, independentes mas articuladas, constituindo a ação tríplice, mas convergente dos três poderes, algo de dinamicamente e unificado (Teixeira, 1971, p. 40).

Mesmo no pós-guerra de 1946, quando se ensaiou no Brasil uma volta aos tempos mais liberais da Primeira República, durante o Governo Dutra, a política mais liberal é logo substituída por uma mais intervencionista, com a adoção mesmo de controles de câmbio e restrições às importações, justificadas por problemas na Balança Comercial.

Foi nesse cenário que coube à elite dinástica, associada à elite nacionalista, conduzir o processo de industrialização no Brasil:

Anísio vai buscar em Clark Kerr, John T. Dunlop, Frederich H. Harbinson e Charles A. Meyer (cf. Kerr, 1963), criadores de um modelo genérico de análise dos diferentes processos de industrialização ocorridos no mundo ocidental [...] segundo esse modelo, a transformação da sociedade preexistente em sociedade industrializada depende, em cada contexto, da qualidade e tipo de elite que, em cada país, toma a direção do movimento de transição (Barreira, 2001, p. 106-107).

É, pois, possível verificar que o grupo mais afinado com o ideário liberal, ligado principalmente aos interesses cafeeiros, foi alijado do poder no Brasil; alijamento que se fortaleceu nas décadas de 50 e 60, período marcado pela influência decisiva do Nacional Desenvolvimentismo na condução das políticas econômicas no Brasil:

É a classe latifundiária que fornece o modelo para o movimento de industrialização, que se processa tomando ao latifúndio não só o seu prestígio social como seus métodos de concessão e monopólio. As grandes famílias industriais e a estrutura social antiga renascem vigorosas, tanto mais quanto o café, o açúcar e o cacau continuam a ser parte da grande riqueza nacional e o fator dominante do comércio exterior (Teixeira, 1976, p. 298)

Em função disso coube à elite tradicional, ligada aos interesses do mercado interno e associada aos grupos nacionalistas, conduzir o processo político de encaminhamento da industrialização:

Segundo esse modelo, a elite dinástica tem seus membros recrutados entre os elementos da aristocracia rural e comercial, ligadas às formas de produção preexistentes. Para eles, a industrialização representa uma ameaça. No entanto, para não perderem o controle econômico e político da sociedade, um grupo se apresenta com disposição para enfrentar a mudança inevitável. Daí a ênfase no poder pessoal (autoritarismo) e na perpetuação das “famílias governantes”. A marcha do processo de industrialização é orientada pela idéia de sobrevivência da sociedade tradicional. Por enfrentar resistência de frações de classe contrárias à industrialização, o grupo dirigente impõe um regime de força, tendendo ao fascismo (Barreira, 2001, p. 108).

As intervenções do Estado se dão num clima mais democrático, com o restabelecimento do regime democrático no Brasil. Ao Estado se reserva importante papel, havendo mesmo a criação de inúmeras empresas estatais, nos chamados “setores estratégicos”:

Para Anísio Teixeira, a liderança brasileira desse processo apresentava-se-lhe como um compósito. Daí o caráter misto do processo de desenvolvimento industrial então em curso no país. Tínhamos um setor francamente aristocrático, um setor liberal-democrático de classe média e um setor nacionalista (Barreira, 2001, p. 110).

As experiências de maior intervenção do Estado estavam dentro dos lineamentos do novo Estado democrático, onde instrumentos como o planejamento ganhavam um grande destaque, servindo inclusive para criar metáforas de aceleração do tempo junto à intelectualidade brasileira, como destaca Freitas (2000):

Revolução brasileira passou a ser uma metáfora de aceleração do tempo histórico. Com ela e por ela tentava-se explicar a natureza dos entraves vividos na formação histórica do país e também na formação histórica de sua literatura, de sua economia, de sua sociedade, etc. Entre tantas formas multiplicavam-se os diagnósticos com os quais o país era descrito como preso a estruturas irracionais, de natureza privada e burocrática, através das quais um *ethos* de latifúndio mantinha o ritmo da sociedade aquém do necessário para a “liberação de suas forças produtivas”. Conseguir essa liberação corresponde a acelerar o tempo, romper o passo lento do ruralismo patriarcal brasileiro e correr para o mundo urbano do trabalho pleno (p. 81-82).

Outro aspecto distintivo desse período é a nova percepção que a economia traz para o problema do atraso econômico, da persistência na sociedade brasileira do século XX, de traços anacrônicos. Tratava-se agora de superar a dualidade desenvolvimento/subdesenvolvimento, o Brasil não era um país atrasado, mas sim um país subdesenvolvido.

O Brasil não seria mais um país atrasado e, sair de sua condição de subdesenvolvido, envolvia questões como planejamento econômico e aceleração do tempo histórico, providências que faziam parte do *slogan* de um conhecido político, Juscelino K. de Oliveira, que prometia, se eleito em 1955, “cinquenta anos em cinco anos”.

A maior intervenção do Estado, através de planejamento, portanto, tinha um caráter de aceleração do tempo histórico, de queima de etapas. Deve-se destacar também que este

planejamento se dá dentro dos lineamentos do Estado democrático, restaurado após a Segunda Guerra Mundial:

Tratava-se de uma leitura histórica da formação do mundo do trabalho no Brasil diante da qual considerava-se que a ausência de técnicas mais elaboradas – uma vez que até então prevalecera a irracionalidade herdada do latifúndio, da escravidão e do imperialismo – criara um país com necessidades as mais complexas: não o socialismo, mas uma sociedade inundada pelo trabalho industrial; não a revolução de classes contra classes, mas a autonomia de um país que acumula para si a própria riqueza (Freitas, 2000, p. 84).

Uma interessante representação dessa nova forma de ver o Brasil, como um país subdesenvolvido e não um país atrasado, aparece no filme “O pagador de promessas”, de Anselmo Duarte, do início da década de 60, no qual o suposto pagador de promessa faz uma viagem do interior da Bahia até a capital, Salvador, a fim de pagar sua promessa. O caminho que ele percorre é exatamente esse dos diversos tempos históricos do Brasil:

Percepções do tempo histórico tornaram-se instrumentos descritivos com os quais um país continental era representado como que adormecido; contido em suas possibilidades ou, como se dizia então, amarrado numa quantidade enorme de tempos históricos diversos que convivem em paralelo perpétuo. Vem dos anos 50 a expressão de W. Pinder “os tempos são contemporâneos, mas não são coetâneos (Freitas, 2000, p. 80-81).

Anísio, na verdade, tem em mente, ainda e sempre, a questão da universalização do acesso à Educação, esta talvez sua grande frustração existencial e política. Quando modifica, portanto, suas propostas de descentralização, adequando-as mais à realidade brasileira, ele tem em mente, certamente, o franco acesso de todos à Educação, não importando que esta universalização se desse nos moldes do Estado intervencionista dos anos 40 e 50. Anísio está entusiasmado com sua volta ao cenário político depois do longo ostracismo e essa volta se dá dentro de uma nova configuração de forças, onde se destaca na agenda política

dos países menos desenvolvidos, aí incluído o Brasil, um novo papel para o Estado, muito mais ativo na busca de políticas para resolver os graves problemas existentes:

A escola primária seria, assim federal, pelo cumprimento das diretrizes e bases federais, estaduais pela organização e pelo magistério, cuja formação e licenciamento ficariam atribuídos privativamente aos Estados, e municipal pela sua imediata duração e, por tudo isto nacional-brasileira (Teixeira, 1968, p. 56).

Dentro desse contexto cabe uma ação concertada entre as três esferas de poder, atuando em conjunto na solução dos graves problemas educacionais do Brasil:

A escola primária, embora uma instituição local, administrada por autoridades locais e regida por professores de nomeação local, será integrante de um sistema estadual de ensino, o qual, por sua vez, obedece a diretrizes e bases federais e, como tal, integra um sistema nacional de educação. Além disso, a escola primária será mantida com recursos municipais, estaduais e federais, podendo cada um dos três poderes exercer, pelas condições do financiamento, sua influência na escola” (Teixeira, 1977, p. 192).

Encontra-se a síntese dessas inquietações de Anísio na análise que faz das implicações da Constituição de 1946 para a consecução dos objetivos de fornecer educação básica para todos os brasileiros. Aí, sim, percebe-se claramente o que se processava em seu pensamento ao convocar as outras esferas para participar dessa tarefa e reconhecer as dificuldades de uma descentralização nos moldes mais radicais, defendidos nos anos 30 e 40:

O novo tipo de sociedade – democrática e científica – não podia considerar a sua perspectiva possível sem um aparelhamento escolar todo especial [...] Com o desenvolvimento tecnológico da sociedade, a mesma se faz, com efeito, tão complexa, artificial e dinâmica, que todo o *laissez-faire* se torna impossível e um mínimo de planejamento social, ajudado por um sistema de educação intencional, ou seja, escolar, de todo indispensável.

Na realidade, as alternativas passaram a ser a do planejamento total à força, ou a do planejamento gradual e consentido (Teixeira, 1997, p. 167)

CONCLUSÃO

Esse trabalho procurou investigar as especificidades envolvidas na questão da descentralização da Educação no Brasil.

Essa questão envolve um debate que, na verdade, começa no Império, com o Ato Adicional de 1834, mas que tem raízes na própria formação colonial brasileira, fato demonstrado nas diversas interpretações desse período analisadas ao longo do trabalho e que destacam as dificuldades da administração colonial portuguesa diante da tarefa de colonizar e explorar tão extenso território.

Nas décadas de 20 e 30, quando vários autores, entre estes, Anísio, Vianna, Duarte, Holanda, Freyre, Leal e outros, vão discutir e interpretar o Brasil, ganha relevo o debate descentralização vs. centralização, por ser uma época de discussão dos caminhos que deveriam ser trilhados pela nação brasileira.

Como o contexto dessas décadas é de inflexão do liberalismo e das propostas de descentralização associadas a seus princípios, a maioria das iniciativas, tanto à direita como à esquerda, caminham no sentido de resgate e reforço da posição do Estado Nacional, reforço que significa centralização das decisões na esfera da União, dos Estados em detrimento dos municípios.

Anísio, em meio a esse cenário adverso, influenciado pela experiência nos Estados Unidos, defende propostas de descentralização da Educação. Sua pregação, como ele mesmo define “mais política do que educacional”, não encontra muita ressonância entre as correntes

intelectuais da época, comprometidas que estavam com as propostas de centralização e fortalecimento do Estado Nacional, como ressalta Lahuerta (1998);

Em outras palavras, mesmo os que não aderiram explicitamente ao Estado Novo, de uma maneira ou de outra, adequaram-se ao seu projeto de ordem revelando uma aceitação tácita do autoritarismo que tinha por eixo a “compreensão de que o “atraso” da nação estava, bem ou mal, sendo sanado pela imposição de uma ditadura que acertava o passo dentro das exigências do progresso”. Ainda que por linhas tortas, caminhávamos para o moderno (p. 110).

O movimento de descentralização, devido a sua íntima associação com o regime da Primeira República, não empolga como bandeira política no país. O momento é de enfraquecimento do ideário liberal e de retorno de concepções positivistas, que pregam a constituição de um Estado forte e centralizador. Essas concepções, como ressalta Moraes (1998), que têm como foco principal o exército brasileiro, constituem, naquele momento de incerteza e crise, um “porto seguro” contra as mudanças revolucionárias que poderiam advir daquela situação de crise:

Promover o progresso da corporação armada do Estado mantendo tal e qual a ordem social vigente: manifestadamente, o projeto de reforma do Exército cai *avant la lettre* na categoria da modernização conservadora, sistematicamente elaborada por Barrington Moore em seu conhecido *Social of Origins of Dictatorship and Democracy*. Antes dele, entretanto, este peculiar processo de mudança parcial na continuidade global já havia sido estudado em aspectos essenciais por alguns dos maiores teóricos marxistas do século XX, notadamente por Lênin a propósito da “via prussiana” de desenvolvimento do capitalismo na agricultura e por Gramsci (a “revolução passiva” e temas conexos) (Moraes, 1998, p. 82).

Observadas as atitudes de Anísio e, também, as suas oposições e identidades com outros intérpretes da situação brasileira, fica evidente que a sua é quase uma voz isolada em defesa da descentralização e do regime democrático no Brasil.

Os contornos da crise no Brasil conduziram as principais correntes intelectuais, praticamente, a um consenso no que diz respeito ao papel de "partido de governo" do Estado, na sociedade, como ressalta Lahuerta (1998)

A função de partido de governo, exercida pelo Estado Novo, é uma obra intelectual de fôlego, na medida em que mobiliza e submete vontades dispersas em torno de um projeto unificador, [...] Desenvolvimento, progresso, modernidade, superação do "atraso" nacional, essas são algumas das bandeiras perseguidas pelo que há de melhor na intelectualidade [...] É assim que num contexto de revolução –passiva, constitui-se um universo paradoxal que dá forma a uma cultura política estatista, antimercado e, sob uma série de aspectos, anticapitalista. Em nome da ordem e da tradição, do projeto e da cultura nacional, afirmou-se um caminho para a acumulação capitalista, mas isso não significou nem o fortalecimento imediato do universo mercantil, nem o reconhecimento positivo do interesse e do empreendimento individuais, à margem e até contra o Estado, que continua ainda muito precário. Fragilidade do mercado, desenvolvimento capitalista concebido como obra pública, dificuldade de o individualismo se afirmar como valor legítimo, condições nas quais as ideologias integrativas, ao menos entre intelectuais, vão ter enorme ressonância e a "ida ao povo" será a forma mais freqüente e recorrente nas tentativas da intelectualidade resolver a questão de sua identidade social (p. 107-108).

Somente nas décadas de 40 e 50 é que novamente haverá uma retomada do ideário liberal no Brasil, então em novos moldes, enriquecido pela experiência keynesiana, que recomenda uma maior intervenção do Estado com o uso de instrumentos de planejamento com vistas à aceleração do tempo histórico.

As propostas de Anísio modificam-se, adaptam-se a este novo momento, de nacionalismo democrático e popular, tendo no Estado, através do planejamento, figura central na formulação das políticas educacionais. Anísio, entretanto, mais uma vez, como o fora nos anos 30, vai ser atropelado pelo contexto histórico e político da época, agora marcado pela Guerra Fria entre as duas superpotências (EUA e União Soviética) e estando o Brasil dentro da área de influência americana.

As aspirações nacionais dos países em desenvolvimento vão ser vistas com desconfiança pelas lideranças norte americanas e, mais uma vez, Anísio verá interrompidas as condições para a implementação no Brasil de uma Educação verdadeiramente democrática, varridas pela onda conservadora da segunda metade dos anos 60.

Pode-se, portanto, concluir que os projetos de modernização de Anísio no campo educacional sofreram fortes influências das contingências externas e internas que afetaram o Brasil durante o período, contingências poderosas, capazes de determinar rumos, reações e restaurações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, Fernando. A transmissão da cultura. In: **A cultura brasileira**. 5ª ed. São Paulo - Brasília: Melhoramentos - INL, 1976.
- _____. **A cultura brasileira: Introdução ao estudo da cultura brasileira**. 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944.
- AFFONSO, Rui de B. Álvares. Descentralização e reforma do Estado: A federação brasileira na encruzilhada. **economia e Sociedade**. Campinas, n. 14, p. 1-21, jun. 2000.
- BARBIERI, Íris. **Descentralização do ensino público: Aspectos conceituais, administrativos e constitucionais**. Textos para Discussão n. 16. Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras, Departamento de Ciências da Educação (UNESP), 1992.
- BARREIRA, Luis C. Anísio Teixeira e a doutrina do nacional desenvolvimentismo. In: MONARCHA, Carlos(org.). **Anísio Teixeira: a obra de uma vida**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 101-124.
- BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2000.
- CARVALHO, José Murilo. **Pontos e Bordados : Escritos de história e política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- _____. **A formação das almas: O imaginário da república no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- CARVALHO, Marta M. C. de. **Molde nacional e fôrma cívica: Higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)**. Bragança Paulista: Ed. USF, 1998.
- _____. A configuração da historiografia educacional brasileira. In: FREITAS, M. C.(org.). **Historiografia Brasileira em Perspectiva**. São Paulo: Ed. Contexto, 1998, p. 329-353.
- _____. Educação e política nos anos 20: a desilusão com a República e o entusiasmo pela educação. In: COSTA, Wilma P. da & LORENZO, Helena Carvalho de (orgs.). **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1998, p. 115-132.
- CORSI, Francisco L. **Estado Novo: política externa e projeto nacional**. São Paulo: Ed. UNESP- FAPESP, 2000.
- COSTA, Emília Viotti da. **Da monarquia a república: momentos decisivos**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985.
- DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

- DUARTE, Nestor. A ordem privada e a organização política nacional: Contribuição à sociologia política brasileira In: **Brasiliana**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939, série 5ª, v. 172 (Biblioteca Pedagógica Brasileira).
- FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: Formação do patronato político brasileiro** 10ª ed. São Paulo: Ed. Globo - Publifolha, v. 1 e 2, 2000.
- FREITAS, Marcos C. (org.). **Memória intelectual da educação brasileira**. Bragança Paulista: Ed. da Universidade São Francisco/EDUSF, 1999.
- _____. **Da idéia de regional no projeto do centro regional de pesquisas educacionais de São Paulo: Itinerários intelectuais e outros ensaios**. São Paulo: USP, 1999. (Pesquisa de pós-doutoramento), mimeo.
- FREYRE, Gilberto. **Interpretação do Brasil. Aspectos da formação social brasileira como um processo de amalgamento de raças e culturas**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1947.
- _____. **Casa Grande e Senzala: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 1963.
- _____. **Sobrados e Mocambos: Decadência do patriarcado rural e desenvolvimento urbano**. 2ª ed. São Paulo: José Olympio, 1951, Vol. 1 e 2. (Coleção Documentos Brasileiros).
- _____. **Ordem e Progresso: Processo de desintegração das sociedades patriarcal e semipatriarcal no Brasil sob regime o trabalho livre; aspectos de um quase meio século de transição do trabalho escravo para o trabalho livre; e da Monarquia para a República**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1955 (Obras Reunidas de Gilberto Freyre. Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil).
- FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. 27ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional - Publifolha, 2000 (Grandes Nomes do Pensamento Nacional).
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- HOBSBAWM, E. J. **Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- GALBRAITH, J. K. **1929. O colapso da bolsa**. São Paulo: Pioneira, 1988.
- GIAMBIAGI, F. & MOREIRA, Maurício M. Políticas Neoliberais? Mas o que É o Neoliberalismo. **Revista do BNDES**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 171-190, jun. 2000.
- GERIBELLO, Wanda P. **Anísio Teixeira: Análise e sistematização de sua obra**. São Paulo: Ed. Atlas, 1977.
- GATTI JUNIOR, Décio. Fernando de Azevedo: Marcos conservadores de uma ação reformista. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 10, nº 20, p. 51-65, jul.-dez. 1996.

- KEYNES, J. M. **A teoria geral do emprego , do juro e da moeda**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- LAHUERTA, Milton. Os intelectuais e os anos 20: moderno, modernista, modernização. In: COSTA, Wilma P. & LORENZO, Helena C. de (orgs). **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno**. São Paulo: Editora da UNESP, 1998, p. 97-114.
- LAMONIER, Bolívar. Formação de um pensamento político autoritário na Primeira República: Uma interpretação. **História Geral da Civilização Brasileira III: Brasil Republicano - Sociedade e Instituições (1889-1939)** – São Paulo: Difel, 1985.
- LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto: O município e o regime representativo no Brasil**.. 2ª ed. São Paulo: Ed. Alfa-Omega, 1975.
- LIMA, Nísia Trindade. **Um sertão chamado Brasil: Os intelectuais e representação geográfica da identidade nacional**. Rio de Janeiro: Ed. Revam, 1999.
- LOVE, J. L. A república brasileira: federalismo e regionalismo (1889-1937). In: MOTA, C. G.(org.). **Viagem incompleta: A grande transação - A experiência brasileira**. São Paulo: Ed. do SENAC, 2000.
- LOVISOLO, Hugo. **A tradição desafortunada: Anísio Teixeira, velhos textos e idéias atuais. Chaves para ler Anísio Teixeira**. Salvador: EGBA/Universidade Federal da Bahia, 1990.
- MARTINS, Ângela M. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. **Educação e Sociedade** Campinas, Ano XXII, nº 77, p. 28-48 dez. 2001.
- MELLO, João Manuel Cardoso de . **O capitalismo tardio**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1988.
- MERCADANTE, Paulo. **A consciência conservadora no Brasil. Contribuição ao estudo da formação brasileira**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1980.
- MORAES, João Q. de. O positivismo nos anos 20: entre a ordem e o progresso. In: COSTA, Wilma P. da & LORENZO, Helena Carvalho de (orgs). **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1998, p. 73-92.
- NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira Republica**. São Paulo- Rio de Janeiro: EPU - Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.
- NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: **A poesia da ação**. São Paulo: Ed.USF, 2000.
- _____. Anísio Teixeira: uma vocação pública a serviço da educação no país. Uberlândia, **Revista Educação e Filosofia**, v. 14 , n. 27/28, pp. 11–47, jan./jun. e jul./dez. 2000.
- REIS, José C. **As identidades do Brasil, de Varnhagem a FHC**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 1999.
- SANTOS FILHO, João C. dos. Obstáculos à gestão democrática da escola pública. **Revista Educação e Ensino**, Bragança Paulista, v. 1, n.1, p. 13-39, mar.-ago. 1996.

- SCHAFF, Adam, **Historia e verdade**. SP: Martins Fontes, 1987(serie novas direções)
- SERPA, Luis F. P. **A concepção de história na obra de Anísio Teixeira: Chaves para ler Anísio Teixeira**. Salvador: EGBA/Universidade Federal da Bahia, 1990.
- SMITH, Adam. **A riqueza das nações**. São Paulo: Nova Cultural, v. 1, 1988.
- TEIXEIRA, Anísio S. **Educação para a democracia: Introdução à administração educacional**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1936.
- _____. **A educação é um direito: Dependência essencial da democracia da efetivação desse direito. A educação como problema político e sua organização e administração como serviço público especial e autônomo. Bases para um plano de organização dos sistemas estaduais de educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, v. 8, 1968 (Coleção Cultura e Sociedade e Educação).
- _____. **Ensino superior no Brasil. Análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, Instituto de documentação - Organização Santamarense de Educação e Cultura, 1989.
- _____. **Educação não é privilégio**. 3^a ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.
- _____. **Educação no Brasil**. 2^a ed. São Paulo - Brasília: Ed. Nacional - INL, 1976 (Atualidades Pedagógicas).
- TEIXEIRA, Anísio S. **Educação no Brasil**. In: MENDONÇA, Ana Walesca C. (org.). Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1999.
- TEIXEIRA, M. M. S. **O significado pedagógico da obra de Anísio Teixeira**. São Paulo: Edições Loyola, 1985.
- TRINDADE, H. Brasil em perspectiva: conservadorismo liberal e democracia bloqueada. In: MOTA, C.G.(org.) **Viagem incompleta: A grande de transação. A experiência brasileira**. São Paulo: Ed. do SENAC, 2000.
- VAINFAS, Ronaldo. Gilberto & Sérgio. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 23 de jun. 2002, p. 16-17, Caderno Mais.
- VIANNA, Oliveira. **Populações Meridionais do Brasil: História, Organização, Psicologia**. 4^a ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, v.1, 1938 (Populações Rurais do Centro - Sul).
- WARDE, Mirian Jorge. Americanismo e educação : Um ensaio no espelho. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 37-43, abr./jun. 2000 (Educação, Cultura e Sociedade).
- XAVIER, Libânia N. **O Brasil como laboratório: Educação e ciências sociais no projeto dos centros brasileiros de pesquisa educacional. CBPE/INEP/MEC (1956-60)**. Bragança Paulista : IFAN/CDAPH/EDUSF, 1999.
- _____. **Para além do campo educacional: um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)**. Bragança Paulista: Ed.USF, 2002.