

O MANIFESTO DOS EDUCADORES (1959) À LUZ DA HISTÓRIA*

JOSÉ LUÍS SANFELICE**

RESUMO: Este texto objetiva apresentar uma leitura histórica do documento intitulado Manifesto dos Educadores – 1959, sob a ótica de um contexto tomado como síntese de tensões e com um potencial qualitativo de superação das contradições do então denominado modelo nacional-desenvolvimentista, com base na industrialização, referente ao período de 1930 a 1964. A maior incidência da análise recai sobre os anos de 1950. Espera-se, como resultado, ter alcançado um melhor discernimento histórico do processo de mudança ou do movimento estrutural vivido pela sociedade brasileira no período, de forma a explicitar os diferentes projetos educacionais e sociais que lá estavam em conflito.

Palavras-chave: História da educação. Escola pública. Ideário educacional.

EDUCATORS' MANIFESTO (1959) IN THE LIGHT OF HISTORY

ABSTRACT: The main objective of this text is to present a historical reading of the document entitled Educators' Manifesto (1959) under a context taken as a synthesis of tensions and with a qualitative potential to overcome the contradictions of the so called national-development model, based on industrialization, adopted between 1930 and 1964. This analysis mainly stresses the 1950s. As a result, we expect to have achieved a better historical understanding of the process of change or of the structural movement lived by the Brazil-

* Comunicação apresentada ao VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, ocorrido de 17 a 20 de abril de 2006 em Uberlândia (MG, Brasil). Originalmente, o resumo, agora alterado, foi publicado nos Cadernos do COLUBHE, no eixo temático Historiografia e Memória da Educação (Uberlândia: ANPEd; SPCE; SBHE; UFU, 2006).

** Professor titular em História da Educação na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR). *E-mail:* sanfelice00@hotmail.com

ian society in that period, in order to clarify the different educational and social projects that were then in conflict.

Key words: History of education. Public school. Universal educational thinking.

Historiadores da educação têm se dedicado a analisar, dentre tantas outras coisas, o movimento que se caracterizou por uma insistente defesa da escola pública (estatal), principalmente quando ele se tornou mais visível para parte da sociedade brasileira, desde os anos 30 do século XX. Nada se inicia aí, mas muito se desenrola daquela década em diante. Do golpe político de 1930 ao golpe de 1964, a sociedade brasileira vivenciou profundas transformações que a foram constituindo numa sociedade mais moderna, dentro da lógica de desenvolvimento do modo-de-produção capitalista. A urbanização e a industrialização, por exemplo, como fenômenos acoplados, demonstram bem isso.

Pode-se dizer que aquela emergente modernização trouxe consigo a necessidade objetiva, pelo menos por parte de determinados grupos e/ou classes sociais, de discutir e definir questões supraestruturais para que essas pudessem, uma vez reformadas, corresponder de forma mais adequada às novas características estruturais. Uma dessas questões era, exatamente, a da educação. Que educação o projeto de modernização econômica passava a exigir? Quem deveria se responsabilizar por oferecê-la? Qual seria o papel do Estado nesse processo? Quais sujeitos deveriam recebê-la?

Os interlocutores essenciais da discussão, no âmbito das elites econômicas ou culturais, representavam basicamente o velho e o novo. O velho Brasil pré-1930 tinha como sua expressão maior, em questões educacionais, a Igreja Católica. O novo, emergente a duras penas no interior do velho, se fazia representar, grosso modo, por intelectuais identificados genericamente como liberais e outros homens da administração pública. Foram anos e anos de embates que levaram os envolvidos a uma produção literária imensa sobre suas posições, seus argumentos, princípios e opções filosóficas ou ideológicas. Também aconteceram ações políticas, legislativas, administrativas, manifestações públicas e outras.

Naquele quadro, as elites decadentes ou ascendentes discutiram a educação em nome de todos os segmentos sociais, pois o que lhes parecia bom para os seus próprios interesses deveria ser bom também para cada cidadão. O Estado, dada a sua autonomia relativa face às determinações dos interesses antagônicos, das elites e classes dominadas, foi ampliando seu papel na educação, caminhando em direção a um Estado cada vez mais educador do povo. Foram fundamentais, para tanto, a Reforma Francisco Campos, dos anos de 30, as Leis Orgânicas dos anos 40, a Constituição de 1946 e a obtenção, após longa tramitação, da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61).¹

Nos anos de 1950, os interlocutores tradicionais participantes do embate ganharam mais adeptos, pois aos poucos se juntaram a eles os defensores dos interesses dos proprietários de escolas privadas, confessionais ou não, o movimento estudantil liderado pela União Nacional dos Estudantes, professores de universidades públicas e diversos órgãos da imprensa (cf. Buffa, 1979; Saviani, 1975; Sanfelice, 1986; Fávero, 2001; Paiva, 1973). Vários matizes ideológicos e razões muito diferentes teciam todos aqueles envolvimento que aparentemente separavam apenas os defensores da escola pública (estatal) dos defensores da escola privada (confessional ou laica). Mas o conflito, de fato, era muito mais profundo, pois opunha uma resistência à modernização, pelo menos de alguns elementos e instituições da sociedade brasileira, aos favoráveis e partícipes dela.

Desde os anos 30, industrialização e populismo caminharam juntos, potenciando-se reciprocamente. Sua atuação combinada mudou a face do País, porém chegou o momento em que as contradições acumuladas em trinta anos não tinham saída viável nos quadros do regime político liberal inaugurado pela Constituição de 1946. Esta a questão: Poderia a industrialização prosseguir acasalada ao populismo? Ou já era caso de divórcio?

Nos anos 30, termina o domínio republicano da cafeicultura. O setor agrário exportador sofre um baque e perde a primazia, para sempre irrecuperável. Ao prescênio avança a burguesia industrial, que cria um mercado interno cada vez mais amplo também, beneficiando a agricultura produtora de alimentos e matérias-primas industriais. Apoiada no Estado presidido por Getúlio Vargas, a burguesia industrial consolida seu crescimento. Nos anos 40, implanta-se o setor estatal da economia na indústria de base, com Volta

Redonda e outras grandes empresas. Nos anos 50, as dimensões do mercado interno, previamente criado pelo capitalismo nacional, já são da ordem de grandeza que o tornam atrativo às inversões maciças do capital estrangeiro no âmbito da produção industrial. Os investimentos do Estado e do capital estrangeiro serão as alavancas principais do salto industrializante do quinquênio Juscelino Kubitschek.

Até os anos 60, o populismo foi a política do Estado que, bem ou mal, permitiu levar à frente a industrialização pela via dos atoleiros e conflitos. Mas o desenvolvimento alcançou o ponto em que aos trabalhadores interessava ultrapassar o populismo, enquanto à burguesia interessava desfazer-se dele. Do ponto de vista da burguesia, o sedativo populista havia perdido eficácia para o mal específico da luta de classes. (Gorender, 2003, p. 17-18)

Na voz dos Pioneiros da Educação Nova havia surgido o Manifesto de 1932, gritando pela renovação educacional (Cury, 1984). Muitos daqueles pioneiros continuaram em cena por várias décadas seguintes e, perseguidos algumas vezes, outras cooptados, ou simplesmente se mantendo coerentes às suas convicções, levaram adiante a concepção que representavam no que diz respeito às questões educacionais da sociedade em transformação daquele contexto. E, pode-se afirmar, atingiram o ápice da sua expressão no envolvimento com o processo de elaboração da primeira LDB, na elaboração do Manifesto de 1959 e na Campanha em Defesa da Escola Pública (estatal) que antecedeu a aprovação da Lei n. 4.024/61.

O Manifesto de 1959, de certa maneira, dá seqüência ao Manifesto de 1932, o complementa e atualiza, com uma visão histórica mais de vinte anos depois. As rupturas que se fariam com o movimento civil-militar de 1964, atingindo globalmente a sociedade, já se delineavam ao longo dos anos de 1950. Estes anos tinham, então, contraditoriamente, a presença ainda do passado pré-1930, a sua temporalidade própria e o futuro, o pós-64 em construção.

O Manifesto de 1959 é também uma versão da história. Ele expressa um ponto de vista da história com o qual os seus signatários se envolviam, contemplado desde um mirante muito próprio, mas não necessariamente comum entre eles.

Faz-se, a seguir, uma leitura e interlocução com aquele documento que foi publicado pela primeira vez em São Paulo, em 1º de julho de 1959, no jornal *O Estado de S. Paulo* e, simultaneamente, no *Diário*

do Congresso Nacional (Romanelli, 1987, p. 179; Cunha, 1983, p. 123). São inúmeras as suas reproduções posteriores. O texto para as referências encontra-se em Lemme (1988, p. 327-351), apresentado com o título: “Manifesto dos educadores democratas em defesa do ensino público (1959) – Mais uma vez convocados – Manifesto ao povo e ao governo”. Uma nota esclarece que o documento foi elaborado quando da tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024) no Congresso Nacional. Outra nota atribui a autoria a Fernando de Azevedo e, ao seu término, constam quase duas centenas de assinaturas, dentre as quais muitas também se encontram no Manifesto de 1932 (*A Reconstrução Educacional no Brasil, 1932*).

Desde a introdução do novo documento, bem como em suas sucessivas partes, nota-se certa preocupação em apontar continuidades e descontinuidades entre ele e o Manifesto de 1932. Não era possível ignorar que mais de vinte e cinco anos haviam passado, mas também não era demonstrável que o tempo teria sido suficiente para que tudo pudesse ter mudado. Revisitava-se, portanto, o Manifesto de 1932, com olhares tanto do passado como dos novos tempos e com alguma influência dos sujeitos socioeconômicos e políticos em instituição.

O texto em pauta reivindica o princípio de liberdade e o dever como justificativas para apresentar e submeter ao julgamento público os pontos de vista sobre problemas graves e complexos como os da educação. Posiciona-se como uma nova etapa no movimento de reconstrução educacional, considerando ainda o Manifesto de 1932, mas agora com a solidariedade dos educadores da nova geração. Deseja ser menos doutrinário, mais realista e positivo, mas mantendo a mesma linha de pensamento daqueles educadores anteriores. É possível detectar um progressismo conservador, como definido adiante, que

(...) deixava um pouco de lado a preocupação de afirmar os princípios da Escola Nova, para, acima de tudo, tratar do aspecto social da educação, dos deveres do Estado Democrático e da imperiosa necessidade de não só cuidar o Estado da sobrevivência da escola pública, como também de efetivamente assegurá-la a todos. (Romanelli, 1987, p. 179)

Uma rápida avaliação indica que as propostas do Manifesto de 1932 foram para o futuro, e o futuro chegara. O que deixou de ser

feito precisava ser feito agora, imediatamente. Reconhece-se que houve iniciativas, mas isoladas e regionais. Isso torna possível reiterar as marcas do Manifesto de 32: educação democrática, escola democrática e progressista, liberdade de pensamento e igualdade de oportunidades para todos. Conclui-se: a sociedade projetada na visão antecipatória do Manifesto de 1932 ainda não se materializara totalmente nos anos 50 do século XX, mas os anos JK, como se diz hoje, numa referência ao governo do presidente Juscelino Kubitschek, faziam alguma diferença. A nova capital, Brasília, estava prestes a ser inaugurada e a construção do capitalismo industrial associado e/ou dependente, sob a vigilante “ajuda” norte-americana, desde o término da Segunda Guerra Mundial, avançava com certa solidez. Daí a urgência: o que não foi feito, na educação, precisava ser feito imediatamente.

Faz-se mais uma vez o rol, sempre reiterado, das mazelas educacionais: má organização do ensino; organização arcaica, antiquada e deficiente; ensino primário ministrado em dois, três e quatro turnos, reduzido a pouco mais do que nada; escolas técnicas em pequeno número e nível secundário desqualificado; problemas graves na rede física das escolas; professorado de nível primário e médio, geralmente mal preparado cultural e pedagogicamente, na grande maioria leiga e com salários não condizentes; proliferação desordenada e eleitoreira de escolas superiores e particulares (faculdades de filosofia); mais de 50% da população geral analfabeta e menos da metade da população escolar (7 a 14 anos) matriculada (5.700 milhões para um total de 12 milhões). Uma visão realista condizente. O futuro havia chegado, mas não para todos ou para todas as instituições sociais. O nacional-desenvolvimentismo, tornado emblemático pelo slogan que apregoava a necessidade do desenvolvimento de cinquenta anos em cinco, mostrava suas conseqüências. Por outro lado, as teses reformistas crescentes bem revelavam que o “futuro” não estava respondendo às demandas de toda a sociedade (Ianni, 1978).

O populismo foi a forma da hegemonia ideológica por meio da qual a burguesia tentou – e obteve em elevado grau – o consenso da classe operária para a construção da nação burguesa. A liderança carismática e sem mediações formalizadas, adequadas a massas de baixo nível de consciência de classe, constituiu a expressão peculiar do populismo. Não sua essência, concentrada nas idéias de colaboração de classes e paz social (...).

Contudo, se o populismo viabilizou a industrialização nas condições brasileiras, a industrialização, por sua vez, minou as bases sobre as quais o populismo podia vicejar. A classe operária cresceu e fez o aprendizado das reivindicações econômicas e da luta política. A consciência de classe de crescentes contingentes de trabalhadores tornou-se cada vez menos compatível com a expressão populista. Tais contingentes de trabalhadores formularam objetivos incabíveis no leito do populismo e tendentes a transbordar acima das suas fronteiras.

Na outra face, a industrialização pela via do populismo adquiriu feição nacionalista. O populismo foi a variedade dominante do nacionalismo durante trinta anos. Porque o espectro ideológico do nacionalismo é mais abrangente, desdobrando-se em um *continuum* que vai das tendências autoritárias e da inclinação à conciliação com o imperialismo, características da ideologia burguesa, até o extremo oposto das posições antiimperialismo e do democratismo da ideologia pequeno-burguesa. Conforme as conjunturas, o populismo se deslocou por este *continuum*, à direita ou à esquerda. Por isso mesmo, sua trajetória foi acidentada, com altos e baixos espetaculares. (Gorender, 2003, p. 18-19)

Mas, para parte da sociedade, era preciso insistir na consolidação destes novos tempos e administrar o atendimento das suas necessidades objetivas. A educação escolar não podia ficar à margem deste futuro. Mais do que isso: tratava-se de efetuar forte defesa da educação escolar, da instituição pública (estatal),² porque, segundo o texto, esta era a vítima e não a responsável pelo próprio abandono.

E o realismo da análise não se detinha neste ponto, porque as causas reais apontadas na seqüência são: o rápido crescimento demográfico, o processo de industrialização e urbanização, mudanças econômicas e socioculturais. Ao se reconhecer a expansão da oferta quantitativa da escola, afirma-se que ela veio acompanhada do rebaixamento de nível ou qualidade do ensino de todos os graus, pela deficiência de recursos aplicados. Criticam-se, a seguir, os leigos da administração pública, os políticos, os governos e a falta de planejamento, entre outras coisas.

No que diz respeito à expansão quantitativa e qualidade, há um porém a considerar. A expansão da escola pública estatal, para além das próprias elites, não implicava necessariamente democratizar a mesma escola elitizada (nem sempre qualificada) para muitos. Mas, do ponto de vista ideológico, coube, na postura progressista conservadora, uma defesa da qualidade da educação escolar estatal para

todos (Alves, 2004). O novo Manifesto aponta, então, uma dívida do Brasil para com a sua juventude.

Resgatando explicitamente o Manifesto de 32, no que diz respeito ao princípio da organização da educação sob os auspícios do Estado, o texto posiciona-se contra o centralismo e a favor da doutrina federativa. Lembra que unidade não significa uniformidade, orientação acolhida na Constituição de 1934, suprimida na Carta outorgada de 1937 e restabelecida pela Constituição de 1946, também responsável pelo dispositivo para que se fixassem as diretrizes e bases da educação nacional, dando origem ao projeto de lei inicial, de autoria de Clemente Mariani.

O documento considera a seguir que, como o projeto de lei inicial adormecera por dez anos, a sua retomada desencadeou uma ofensiva contra a escola pública (estatal) em nome da liberdade de ensino (Buffa & Nosella, 1991; Buffa, 1979). Ofensiva que, em verdade, traduzia a luta entre a escola religiosa, o ensino confessional e a escola laica, ou o ensino leigo. Questão histórica com um aspecto econômico: recursos públicos para as escolas de iniciativa privada, numa inversão radical e pela qual o ensino público (estatal) seria supletivo às instituições escolares privadas, ficando essas com a garantia dos recursos dos cofres públicos. A direita política defendendo o ensino livre e a esquerda, o ensino público (estatal), estando aquela sob o manto de uma luta religiosa. E, na seqüência, o texto dá uma melhor dimensão ao que chamou de esquerda: “somos fiéis aos mais altos valores da tradição liberal”.

Há menções às conquistas legislativas feitas em outros países, como a Itália e a França, que preservaram os avanços dos princípios consagrados no transcorrer do século XIX: escolas particulares não representam ônus para o Estado; a liberdade de ensino não é de liberdade total e, por outro lado, não se defende o monopólio do Estado. Há uma liberdade disciplinada.

O documento indica que, no Brasil, a liberdade de ensino já foi experimentada,³ mas em um Brasil muito diferente do contexto em que se colocavam os signatários do Manifesto de 1959 e segundo eles mesmos expressavam: antes, um Brasil de economia rural, organização patrimonialista, pouco diferenciado e com um aparelhamento escolar simples, medíocre, constituído de dois sistemas desarticulados. De

um lado o ensino primário, normal e de ofícios, incipientes, para os populares. De outro lado, para as elites, as poucas escolas secundárias e superiores. Hoje, uma sociedade baseada na economia industrial, de estrutura complexa, cada vez mais diversificada sob a dinâmica da industrialização e urbanização, com um conjunto educacional de estrutura complicada, mais rica em escolas, graus e tipos, em fase crítica de crescimento e reorganização.

De fato, uma visão da modernização capitalista que o Brasil vinha vivenciando desde os anos de 1930 orientava a análise contida no Manifesto de 1959. A organização da educação escolar mesma, com a Reforma Francisco Campos e as Leis Orgânicas dos tempos de Capanema, já refletia estas mudanças e buscava a sua nova função em uma sociedade que se diferenciava pouco a pouco daquela sociedade rural que a precedera. O Estado vinha ampliando seu controle sobre a educação e atuando como provedor, cada vez mais, da educação do povo (cidadãos urbanos e assalariados). A liberdade de ensino seria um risco. A liberdade de ensino sem limitações levaria à desordem e à anarquia a educação. Que valesse o mandamento constitucional em vigor: o ensino de diferentes ramos ministrado pelos poderes públicos, a liberdade para que a iniciativa particular também o oferecesse, respeitando-se as leis que o regulavam.

O Manifesto de 1959 é enfático e coerente: afirmava não pregar o monopólio do Estado na educação, mas a liberdade disciplinada. A prova disso era o crescimento contínuo de escolas particulares, já identificadas como ambiciosas quanto aos lucros e atuando como balcões de comércio, sob a indulgência dos poderes públicos. Na ocasião, avaliava-se que o que havia de melhor em educação encontrava-se onde o Estado mais atuava: o ensino fundamental.

Mas, naquele contexto, o embate público (estatal) e privado (Igreja e proprietários de escolas) não é o fundamental, embora pareça ser. Está em questão, isso sim, o papel do Estado nas transformações que a sociedade vivenciava após 1930 e que se aproximavam de um desfecho, embora não se pudesse, por antecipação, prevê-lo. O populismo, já mencionado, com Getúlio Vargas criou a ilusão do bonapartismo do Estado, como árbitro dos interesses de classes e frações de classe, sem vínculos com elas. Vargas foi deposto pela primeira vez. Ao retornar, retomando a industrialização, viu a dissolução

da Comissão Mista Brasil-Estados Unidos (1953), numa oposição do imperialismo ao desenvolvimento industrial do Brasil. O movimento operário, por sua vez, era cada vez menos dócil. Pressionado por forças nada ocultas (representantes da economia agrário-exportadora, representantes de empresários e companhias estrangeiras de eletricidade), Vargas caiu pela segunda e definitiva vez. Café Filho, o sucessor de Vargas, não conseguiu enterrar o populismo.

A industrialização não podia ser detida e, por enquanto, devia prosseguir lastreada na articulação de classes fomentadas pela hegemonia ideológica do populismo.

Expoente da tendência modernizadora no PSD, Juscelino não era populista, mas o aval populista ao seu governo lhe veio por intermédio do vice-presidente João Goulart. Em 1955, amadureciam aquelas condições que faltaram a Getúlio. O Plano de Metas do governo Kubitschek agora já podia receber a participação do capital estrangeiro. Já recuperados da Segunda Guerra Mundial, os países desenvolvidos da Europa ocidental e o Japão implantaram investimentos industriais no mercado brasileiro, o que obrigou o capital norte-americano a mudar de posição e aderir ao maior *boom* industrializante do Terceiro Mundo.

Ao mesmo tempo, apoiadas nas emissões inflacionárias de papel-moeda, expandiam-se as inversões do Estado. A construção de Brasília foi a síntese desse momento de euforia coletiva raras vezes vivida em nossa terra.

O Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) imprimiu o otimismo burguês na copiosa produção intelectual que entronizou as categorias de *nação* e de *desenvolvimento nacional*, delas abstraindo as conotações de classe e da luta de classes. A ideologia do nacionalismo burguês floresceu de maneira impressionante, porém breve. (Gorender, 2003, p. 19-20)

A seguir, depara-se com o eixo central de princípios defendidos pelo Manifesto: a educação pública é a grande conquista da democracia liberal do século XIX e isso não está sob questão; o Estado moderno chamou a si a iniciativa de criar e manter escolas, em especial a escola primária, destinada a formar o cidadão das comunidades nacionais; a história do ensino nos tempos modernos é a da sua inversão em serviço público; a escola pública (estatal) é a única que está em condições de se subtrair à imposição de qualquer pensamento sectário, político ou religioso. Defende-se uma educação liberal e democrática para o trabalho e o desenvolvimento econômico, para o progresso das ciências e da técnica que residem na base da civilização industrial. Ao Estado, visando

à solidariedade entre as diversas partes da comunidade nacional, compete promover a educação pública *universal, obrigatória e gratuita* em todos os graus e *integral*, para assegurar o maior desenvolvimento das capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas de cada criança, adolescente ou jovem. Uma educação fundada na liberdade, no respeito da pessoa, com uma disciplina consciente que fortaleça o amor à pátria, o sentimento democrático, a responsabilidade profissional e cívica, a amizade e a união entre os povos. Deseja-se a formação de homens harmoniosamente desenvolvidos, do seu país e do seu tempo, capazes e empreendedores.

Com todas essas manifestações, fazia-se, de fato, uma exaltação incontida ao processo civilizatório que as sociedades capitalistas vinham apresentando de maneira a, mais uma vez, colocar o Brasil no nível do seu tempo. A sociedade e os valores a serem construídos não mereciam críticas e era preciso pensar também a educação para o trabalho. Daí um objetivo ainda por se explicitar: a educação pública tem que ser reestruturada de maneira que contribua para com o progresso científico e técnico, para o trabalho produtivo e o desenvolvimento econômico. O trabalho é fonte de todas as conquistas materiais e culturais da humanidade. E considera-se o dado muito objetivo: a revolução industrial exige mudanças. Além dos intelectuais, espera-se que cada vez mais competentes, é necessário preparar os jovens para as tarefas comuns da vida, técnicas, complexas e diversificadas. Os objetivos da escola são agora práticos, mais profissionais, da ciência aplicada e menos da ciência pura e desinteressada. Um ensino de experiência e renovação, para a evolução do homem e de seu universo. Que os jovens possam se servir de todos os recursos e instrumentos que a civilização atual lhes disponibiliza.

Clama-se, face aos novos desafios, por uma atuação do Estado e por uma política educacional para que não haja um retorno à Idade Média, com uma liberdade de ensino mantida com recursos do erário público, cobrando ainda dos alunos e mercantilizando as escolas. Estas são as idéias essenciais do documento.

Os breves comentários inseridos nos parágrafos anteriores, enquanto se apresentava de forma sintética o Manifesto de 1959, merecem algumas explicações. Em primeiro lugar, quanto à expressão “progressismo conservador”, não se trata de uma cobrança anacrônica de hoje sobre o passado. O Manifesto de 1959 corresponde muito

fortemente ao seu tempo, mas como um pólo das contradições não-antagônicas possíveis. É progressista ao denunciar o Brasil tradicional, rural, religioso, não-democrático e de baixos índices de escolaridade formal. Uma denúncia coerente, conseqüente, que juntava os sujeitos históricos que se posicionavam em favor da modernização pela via do desenvolvimento urbano-industrial capitalista e o processo civilizatório que ele implica, desde os anos de 1930. É também progressista ao reapresentar os ideais e valores de certo núcleo do liberalismo clássico, exatamente nos aspectos em que este havia se tornado revolucionário face à antiga sociedade feudal. Contudo, é conservador ao ignorar o conjunto de críticas já disponíveis nos anos de 1950, seja mundialmente ou nos movimentos intelectuais e sociais brasileiros quanto à lógica exploratória do trabalho e de alienação que aquele projeto de sociedade impõe à maioria dos homens. Mais ainda: é progressista porque, querendo derrotar o passado, colocava-se no nível da temporalidade presente, mas conservador porque buscava cristalizar o presente como se este fosse o ponto de chegada da história. O presente destinava-se a ser o futuro, como de fato viria a ser, mas conduzido por uma aliança civil-militar e de forças imperialistas que, com o autoritarismo de Estado, executariam a tarefa. Assim como o Estado Novo (1937) freou o movimento escolanovista, mas fez as reformas educacionais, já iniciadas antes com Francisco Campos e continuadas pela Constituição outorgada, pelas Leis Orgânicas e com a criação de instituições civilizadoras da classe operária, o movimento civil-militar imperialista de 1964 também converteria liberais nacionalistas em esquerda, justificando a repressão e para cuidar, a seu modo, da economia, da política e da educação. As rupturas ocasionadas pelo movimento civil-militar de 1964 foram de ordem política e não econômicas.

Quando se utilizou a expressão de que o documento em pauta traz uma visão realista condizente, isto significa que ele defendia um projeto de sociedade, bem como o papel do Estado e da educação no interior desta sociedade. Não era anacrônico para o seu tempo, mas não era revolucionário, visando uma superação da sociedade capitalista. Naquele momento, a União Soviética e a Revolução Cubana já faziam forte contraponto ao imperialismo norte-americano, mas o Brasil encontrava-se, em plena vigência da Guerra Fria, sob a tutela deste.

Fernandes (1966, p. 427), signatário do Manifesto de 1959 e expoente participante da Campanha de Defesa da Escola Pública, esclarece:

(...) nenhum de nós deu precedência às suas convicções íntimas sobre o objetivo comum. Limitamo-nos a defender idéias e princípios que deixaram de ser matéria de discussão política nos países adiantados. Tudo se passa como se o Brasil retrocedesse quase dois séculos, em relação à história contemporânea daqueles países, e, como se fossemos forçados a defender, com unhas e dentes, os valores da Revolução Francesa! É uma situação que seria cômica, não fossem as conseqüências graves que dela poderão advir. A nossa posição pessoal pesa-nos como incômoda. Apesar de socialista, somos forçados a fazer a apologia de medidas que nada têm a ver com o socialismo e que são, sob certos aspectos, retrógradas. Coisa análoga ocorre com outros companheiros, por diferentes motivos. Pusemos acima de tudo certas reivindicações, que são essenciais para a ordem democrática no Brasil. Essa ordem constitui um requisito para qualquer desenvolvimento tecnológico, econômico, político, social etc. – da sociedade brasileira. Ela deve ser, por conseguinte, o objetivo central de todos os que pretendam, por uma via ou por outra, enveredar o Brasil na senda da civilização moderna.

Esta era a questão de fundo: garantir a modernidade, seja com os objetivos dos liberais ou dos de esquerda, em ambas as denominações cabendo muitos matizes.

O projeto educacional reivindicado pelo Manifesto de 1932, reconfirmado e atualizado pelo Manifesto de 1959, traduz, como dito antes, o embate do velho com o novo sem que se sáisse da lógica de ampliação das relações capitalistas locais. Se o nacional desenvolvimentismo e as práticas políticas populistas marcaram fortemente aquela conjuntura, de alguma forma também condicionaram o alcance da visão histórica de muitos sujeitos contemporâneos a eles. Se, por outro lado, outros sujeitos conseguiam ir além dos próprios condicionamentos, viram-se na contingência de defender posições que não avançavam qualitativamente a história, mas para que essa pelo menos não retrocedesse. Para estes, entre o passado, a modernidade e a revolução, era preciso garantir pelo menos a modernidade.

No que diz respeito exclusivamente à educação, os argumentos do Manifesto de 1959 em defesa da escola pública são basicamente clássicos e continuam importando para cá os ideais das sociedades capitalistas mais avançadas e a lógica burguesa, que atribui

ao Estado republicano laico o papel de educar o cidadão trabalhador para a sociedade industrial.

Concomitante e na seqüência da publicação do Manifesto de 1959, se delinearía a Campanha em Defesa da Escola Pública, acontecimento que está por merecer melhor investigação por parte dos historiadores da educação, uma vez que não é ainda possível avaliar sua expressão em nível nacional ou regional. Concretamente, a legislação proposta pela Lei n. 4.024/61 conciliaria interesses dos privatistas e defensores da escola pública (estatal), como era de se esperar de um embate em que os principais envolvidos representavam frações de uma mesma classe social. Os interesses realmente antagônicos estavam sendo forjados no movimento operário, no movimento dos camponeses, em certos setores das camadas médias ou de grupos de intelectuais que foram derrotados na seqüência dos acontecimentos políticos ocorridos no transcorrer dos governos de Jânio Quadros e João Goulart, culminando com a vitória do movimento civil-militar de 1964.

O populismo cederia lugar ao autoritarismo e o Estado capitalista, burguês e militar, auxiliado pela aliança imperialista, traçaria os objetivos da educação que ofereceria às novas gerações. Foram gestadas as Leis n. 5.540/68 e 5.692/71. Um Estado não-democrático impunha a modernidade sobre a qual conservadores, populistas, nacionalistas, desenvolvimentistas, liberais e esquerdas haviam tergiversado (Germano, 1993). A educação proclamada pública, pela via do Estado, continuaria mais do que nunca a educação hegemonicamente para o capital e a alternativa revolucionária seria adiada, embora permaneça em pauta ainda hoje, em tempos chamados neoliberais, e já decorrido mais meio século de história. Impõe-se, portanto, proclamar a educação pública, via Estado, mas que atenda aos interesses do trabalho (Mészáros, 2005). É uma lição que a história nos ensina.

Recebido em junho de 2006 e aprovado em janeiro de 2007.

Notas

1. A conjuntura aqui referenciada pode ser estudada em literatura de fácil acesso. Cf., por exemplo: Ribeiro (1998); Romanelli (1987); Xavier, Ribeiro e Noronha (1994); Ghirdelli Jr. (1990); Cunha (1983) e Hilsdorf (2003).

2. Sobre esta observação conceitual, ver Beisiegel (1984); Sanfelice (2005a, 2005b); Adrião e Peroni (2005); Pinheiro (2001).
3. Referência à Reforma do ministro Leôncio de Carvalho de 1879 e à Reforma Rivadávia ocorrida na 1ª República, durante a presidência de Hermes da Fonseca, consideradas catastróficas quanto aos seus resultados.

Referências bibliográficas

ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.). *O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade*. São Paulo: Xamã, 2005.

ALVES, G.L. *A produção da escola pública contemporânea*. Campinas: Autores Associados; Campo Grande: UFMS, 2004.

BEISIEGEL, C.R. Ensino público e educação popular. In: PAIVA, V. (Org.). *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

BUFFA, E. *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada*. São Paulo: Cortez, 1979.

BUFFA, E.; NOSELLA, P. *A educação negada*. São Paulo: Cortez, 1991.

CUNHA, L.A. *A universidade crítica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

CURY, C.R.J. *Ideologia e educação brasileira, católicos e liberais*. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1984.

FÁVERO, O. (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 2001.

FERNANDES, F. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus, 1966.

GERMANO, J. W. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 1993.

GHIRALDELLI JUNIOR., P. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

GORENDER, J. *Combate nas trevas*. São Paulo: Ática, 2003.

HILSDORF, M.L.S. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thonson Learning, 2003.

IANNI, O. *O colapso do populismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LEMME, P. *Memórias*. Brasília, DF: INEP, 1988.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

PAIVA, V.P. *Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira*. São Paulo: Loyola, 1973.

PINHEIRO, M.F. O público e o privado na educação: um conflito fora de moda? In: FÁVERO, O. (Org.). *A educação nas constituíntes brasileiras: 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 2001.

A RECONSTRUÇÃO educacional no Brasil, ao povo e ao governo: manifesto dos pioneiros da educação nova. São Paulo: Nacional, 1932.

RIBEIRO, M.L.S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. Campinas: Autores Associados, 1998.

ROMANELLI, O.O. *História da educação no Brasil: 1930/1973*. Petrópolis: Vozes, 1987.

SANFELICE, J.L. *Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 64*. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1986.

SANFELICE, J.L. Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M.I.M. (Org.). *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores Associados, 2005a.

SANFELICE, J.L. A problemática do público e do privado na história da educação no Brasil. In: LOMBARDI, J.C.; JACOMELI, M.R.M.; SILVA, T.M.T. (Org.). *O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas*. Campinas: Autores Associados, 2005b.

SAVIANI, D. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. São Paulo: Saraiva, 1975.

XAVIER, M.E.; RIBEIRO, M.L.; NORONHA, O.M. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.