

Tatyana de Amaral Maia

CAMINHOS ENTRELAÇADOS

Os intelectuais na República
e as disputas em torno
do Brasil moderno (1946-1975)

Tatyana de Amaral Maia

CAMINHOS ENTRELAÇADOS

Os intelectuais na República
e as disputas em torno
do Brasil moderno (1946-1975)

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

M217c

Maia, Tatyana de Amaral -

Caminhos entrelaçados: Os intelectuais na República e as disputas em torno do Brasil moderno (1946-1975) / Tatyana de Amaral Maia. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2025.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-450-6

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-450-6

1. Intelectuais. 2. Estado. 3. Políticas públicas. 4. Cultura.
5. Educação. I. Maia, Tatyana de Amaral. II. Título.

CDD 379.06

Índice para catálogo sistemático:

I. Políticas públicas

II. Educação

Simone Sales - Bibliotecária - CRB ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2025 as autora.

Copyright da edição © 2025 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).
Os termos desta licença estão disponíveis em:
<<https://creativecommons.org/licenses/>>.
Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.
O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Estagiária editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini
Estagiária em editoração	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	akomov, EyeEm - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Elizeth, Lavoir
Revisão	Larissa Barbosa Finamore
Autora	Tatyana de Amaral Maia

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosangela Colares Lavand

Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

André Tanus Cesário de Souza

Faculdade Anhanguera, Brasil

Andressa Antunes

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cassia Cordeiro Furtado

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cecilia Machado Henriques

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Christiano Martino Otero Avila

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva

Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues

Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva

Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deilson do Carmo Trindade

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil

Diego Pizarro

Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edilson de Araújo dos Santos

Universidade de São Paulo, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Estevão Schultz Campos

Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrícia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fauston Negreiros

Faustidade de Brasília, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Flávia Fernanda Santos Silva

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Gabriela Moysés Pereira

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehler Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geuciane Felipe Guerim Fernandes

Universidade Federal do Pará, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Joao Adalberto Campato Junior

Universidade Brasil, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jonathan Machado Domingues

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliano Milton Kruger

Instituto Federal do Amazonas, Brasil

Juliano Pizzano Ayoub

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lauro Sérgio Machado Pereira

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil

Leonardo Freire Marino

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Letícia Cristina Alcântara Rodrigues

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Luiz Eduardo Neves dos Santos

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Maikel Pons Giralt

Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Márcia Alves da Silva

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar

Universidade Federal do Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva

Instituto Federal do Piauí, Brasil

Marines Rute de Oliveira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Maurício José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Mauricio José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neide Araujo Castilho Teno

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro

Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Rainei Rodrigues Jadejiski

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tatiana da Costa Jansen

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Tayson Ribeiro Teles

Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Vanessa de Sales Marruche

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Vinicius da Silva Freitas
Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves
Logos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior
Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa
Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis
Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos
Logos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Ubertândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva
Stockholm University, Suécia

Suêlen Rodrigues de Freitas Costa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

*Para Santiago, que
faz tudo valer a pena.*

AGRADECIMENTOS

Ao CNPQ, pelo financiamento dessa pesquisa através da Bolsa de Produtividade, processo n. 308880/2023-4.

SUMÁRIO

Prefácio	13
----------------	----

PARTE 1

INTELECTUAIS DA EDUCAÇÃO	18
--------------------------------	----

CAPÍTULO 1

Caminhos entrelaçados em torno da educação:

Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Darcy Ribeiro (1929–1964)	19
---	----

Uma geração dedicada à construção do Brasil moderno: a agenda da educação pública e laica	24
---	----

Conclusão.....	37
----------------	----

CAPÍTULO 2

A imprensa como arena de ação política:

debates e intrigas nas disputas pela educação nacional (1958–1964)	39
---	----

Introdução	40
------------------	----

As polarizações em torno da educação: o grupo católico e os intelectuais do MEC	43
--	----

Carlos Lacerda e o pensamento antidemocrático.....	55
---	----

A votação da nova LDBEN: “A lei é resultado de uma luta”	65
---	----

Conclusão.....	70
----------------	----

PARTE 2

INTELECTUAIS DA CULTURA73

CAPÍTULO 3

“Otimismo” e “regionalismo”:

um projeto modernista-conservador
para a cultura na Ditadura Civil-Militar (1967-1975) 74

Introdução75

O Conselho Federal de Cultura77

Conclusão..... 89

CAPÍTULO 4

A função cívica da cultura:

o Conselho Federal de Cultura e a noção
de patrimônio na Ditadura Civil-Militar (1966-1975) 92

Introdução 93

O patrimônio cultural brasileiro na ditadura 94

Conclusão.....107

Conclusão

Intelectuais e política: de “guias da nação”
ao “engajamento colaborativo” 109

Referências..... 114

Sobre a autora 123

PREFÁCIO

Ao longo do século XX, no Brasil, os intelectuais contribuíram decisivamente na elaboração de projetos de nação, envolvendo-se em disputas políticas sobre as definições de modernidade e do moderno no Brasil Republicano. As elites intelectuais de diversos espectros políticos – liberais, católicos, integralistas, comunistas, modernistas – se empenharam em propor diferentes projetos e ocupar efetivamente os inúmeros espaços destinados à condução de reformas consideradas necessárias ao ingresso na modernidade.

A definição de intelectuais é polissêmica. Neste trabalho, optamos por incorporar a definição daqueles que, entre os anos de 1920 e 1970, nosso recorte cronológico, identificam-se como elite intelectual e que podem ser sintetizados na expressão “homens de pensamento e ação.” Tal caracterização significa que intelectuais eram homens formados nos tradicionais cursos universitários (sobretudo, direito, mas também medicina e engenharia) e com forte atuação no espaço público, no intuito de exercer influência e impacto social. Foi através de espaços de sociabilidades como cafés, jornais, revistas, associações, institutos históricos, academias de letras que se formaram redes intelectuais intensas entre essa “grande irmandade” que, ao ingressarem no Estado, desempenharam funções executivas das mais diversas. De reformas administrativas à orientação de políticas públicas decisivas, essas personagens ilustres contribuíram decisivamente para o país que temos hoje.

Se a geração de intelectuais de 1870 já refletia ativamente sobre os problemas nacionais, em especial, educação e saúde, e pretendia identificar os males que assolavam o país, contribuindo para a superação dos mesmos, será a partir de 1930 que intelectuais de diferentes clivagens ideológicas ingressariam no interior do Estado.

Há uma larga e consistente historiografia no Brasil dedicada aos intelectuais e à política no período republicano, com destaque especial para os cinquenta primeiros anos da República (Gomes, 1996; Cavalcanti, 1993; Mota, 1980; Miceli, 1979; Miceli, 1984; Pécault, 1990; Schwartzman; Bomeny; Costa, 1984). Dentre os inúmeros espaços de atuação dos intelectuais, destacam-se, na análise historiográfica, aqueles vinculados às áreas da educação e cultura. Os debates acerca da educação das crianças e jovens, futuros trabalhadores nacionais, e da cultura, necessária para formação do espírito nacional mobilizariam dezenas de nossos intelectuais.

Este livro reúne, em quatro capítulos, uma reflexão sobre os principais debates intelectuais realizados no interior do Ministério da Educação e Cultura entre as décadas de 1940 e 1970, ou seja, durante o período-chave de modernização do país, ocorrido através da forte atuação estatal em diversas esferas sociais. A originalidade deste livro consiste em pensar os dois campos, educação e cultura, como partes integradas de debates caros aos intelectuais e seus projetos de modernidade. Mas, claro, retomamos debates já bastante consolidados na História e na História da Educação. No geral, a historiografia tem se dedicado separadamente a esses dois espaços. A atuação dos intelectuais da educação é especialmente investigada por historiadores da educação, enquanto o campo da cultura tem sido tratado por historiadores. A maior parte da historiografia também tem se debruçado sobre o período de 1920–1940, considerado decisivo na construção de políticas de Estado para a educação e a cultura. No entanto, é possível observar que, após a redemocratização, em 1946, e durante a ditadura, tanto a educação quanto a cultura permaneceram sendo objetos de interesse e disputas de grupos intelectuais empenhados em garantir a legitimidade de seus projetos de modernidade para o país.

O campo da educação e o da cultura foram mobilizados por dezenas de intelectuais e políticos interessados na construção do espírito e da identidade nacionais. Nos dois primeiros capítulos,

trataremos dos intelectuais da educação que hastearam a bandeira da educação pública, laica e gratuita como fundamental na formação dos cidadãos. A proposição de um projeto democratizante, capaz de efetivamente incorporar a maioria da população aos benefícios da cidadania, gerou uma feroz reação de grupos conservadores, desejosos por manter o status quo, em nome das tradições privatistas que permeavam o sistema educacional brasileiro. Esse amplo debate ocorreu durante o período democrático, com destaque para os anos anteriores à aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961). Nos dois últimos capítulos, dedicá-
-nos-emos à cultura no período posterior, ou seja, durante a ditadura, quando a suspensão da democracia favoreceu a emergência de discursos conservadores que, apesar de inspirados no modernismo, eram fortemente marcados por uma visão ufanista da cultura nacional, reeditando elementos caros à política cultural do Estado Novo: mestiçagem, herança lusitana, patriotismo.

Portanto, olhando em perspectiva histórica, é possível reconhecer as diferenças cruciais entre uma democracia e uma ditadura. Nos dois primeiros textos, verifica-se um espaço de debates e a possibilidade de construção de uma sociedade mais inclusiva. Nos dois últimos, a interdição do dissenso e a manutenção de posturas conservadoras, que permanecem arraigadas em nossa sociedade, promovem uma modernização com elevado grau de exclusão social.

No campo educacional, os debates se desdobrariam na necessidade de expansão do ensino, na superação do analfabetismo e na formação de mão de obra qualificada para o processo de industrialização e urbanização em curso. É nesse momento que surgem os “educadores profissionais”, preocupados com a necessidade de uma reforma urgente e ampla, que seria capaz de democratizar o acesso à educação através de uma escola laica, pública e gratuita. Ao mesmo tempo, as vozes do conservadorismo não tardariam a emergir e reagiriam às reformas propostas, acusando-as de desconsiderarem nossas tradições católicas e a liberdade das famílias na escolha do

modelo educacional para seus filhos. As disputas entre católicos e educadores profissionais se acirrariam, invadindo o espaço público e sendo mobilizadas por grupos conservadores nitidamente receosos com a possibilidade de expansão da cidadania a toda a população.

No campo cultural, a mobilização em torno da definição da cultura nacional vai envolver modernistas vanguardistas, modernistas conservadores, defensores do nacionalpopular, entre outros. Assim como as políticas educacionais, as políticas culturais foram alvo de inúmeras disputas no interior do Estado. Em comum, a crença do Estado como o principal agente do processo de modernização do país, responsável por guiar o Brasil rumo à modernidade, num país que chegava em meados do século XX com elevados índices de analfabetismo, inúmeras desigualdades sociais, práticas clientelísticas, baixo desenvolvimento científico, crises políticas sucessivas, desorganização administrativa, surtos endêmicos e elevado grau de exclusão social.

Os anos de 1930 e 1970 foram marcados pelas batalhas intelectuais que se autoimbuíram da missão de guiar a nação, numa leitura elitista da incapacidade da população de participar da elaboração de um projeto nacional. Essa geração de intelectuais, independente do alinhamento ideológico, tinha uma visão bastante pessimista das classes trabalhadoras, consideradas incultas e facilmente manipuláveis. Dos intelectuais autoritários àqueles defensores da democracia liberal, o Estado deveria ser conduzido por uma elite esclarecida, capaz de levar o país à modernidade pretendida.

Esse período foi de intensa presença dos intelectuais no interior do Estado, seja em projetos autoritários, como no caso do Estado Novo e da Ditadura Civil-Militar, ou mesmo durante o período democrático, participando da administração pública em diferentes cargos vinculados ao executivo. Trata-se de um período de grande desenvolvimento econômico e industrial, de reformas administrativas importantes, de criação de ministérios e de ampliação da atuação do Estado na condução da modernização em curso.

Ao longo das últimas duas décadas, dediquei-me a compreender a atuação dos intelectuais no interior do Estado no período da República, com destaque especial para o período do pós-guerra. Dos quatro capítulos que formam esta obra, três haviam sido publicados em formato impresso em revistas acadêmicas de baixa circulação, hoje inexistentes, e não estão mais acessíveis ao público. O primeiro capítulo é inédito e não foi publicado em nenhum veículo. Os textos foram originalmente escritos no final dos anos 2000 e no início da década de 2010, revelando um momento intermediário da minha formação intelectual. Decidi publicá-los em conjunto para retomar minhas reflexões iniciais e disponibilizá-las aos interessados na temática. Revisitei-os, com o olhar já amadurecido, após quinze anos de doutorado. Espero poder contribuir com o debate, colocando um tijolo na imensa e potente construção historiográfica sobre os intelectuais e a política no Brasil Republicano.



Parte 1

INTELECTUAIS DA EDUCAÇÃO



CAMINHOS ENTRELAÇADOS EM TORNO DA EDUCAÇÃO:

ANÍSIO TEIXEIRA, FERNANDO DE AZEVEDO
E DARCY RIBEIRO (1929-1964)

Fernando. Ao receberes esta, pára! Bota prá fora qualquer senador que esteja te aporrinhando. Solta o pessoal da sala e atende ao apresentado, pois ele é o nosso grande Anísio Teixeira, a inteligência mais brilhante e o melhor coração que já encontrei nesses últimos anos da minha vida. [...] Bem sabe que há uma certa irmandade no mundo, em que os irmãos, quando se encontram, reconhecem-se. Adeus. Estou escrevendo a galope, a bordo do navio que vai levando uma grande coisa para o Brasil. O Anísio lapidado pela América. (Lobato, 1929 *apud* Vianna; Fraiz, 1986, p. 5).

A carta escrita por Monteiro Lobato, em 1929, ao amigo Fernando de Azevedo, que na época ocupava o cargo de Diretor de Instrução Pública do Distrito Federal, marcaria definitivamente a vida de dois educadores brasileiros: Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. A partir daquele momento, a vida pública e privada desses homens estariam inter cruzadas. Em resposta à carta de Anísio, que relatava o encontro com Fernando, Lobato escrevera:

O que me dizes do Fernando é o que eu esperava. Fernando é em si uma obra d'arte da natureza e tudo o quanto dele sai vem com esse caráter de obra d'arte que com tanta justeza lhe notaste na obra que empreendeu no Rio. Quanto mais a fundo conheceres mais me agradecerás por ter ti revelado esse grande irmão da irmandade. Prevejo que do encontro de ambos bons frutos hão de surgir (Lobato, 1929 *apud* Vianna; Fraiz, 1986, p. 8).

Lobato acertou ao prever a relação de amizade e profissionalismo que se teceria durante o passar dos anos. Tornaram-se amigos inseparáveis! Falar sobre a trajetória pública de um desses homens, dedicados integralmente ao setor educacional e ao desenvolvimento científico, é remeter à história de vida do outro. Caminharam juntos durante o Movimento da Escola Nova, foram diretores de instrução pública em diversos estados brasileiros, lançaram o Manifesto dos Pioneiros, denunciaram as mazelas provocadas pelo analfabetismo, criaram universidades e, sobretudo, partilharam da composição de um

mesmo projeto educacional para o Brasil, que, em suas opiniões, significava lançar as bases para a modernização e a democratização do país.

A década de 1950 ainda nos traz mais uma questão: ambos se dedicaram à criação e ao fortalecimento do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais entre 1956–1964 (CBPE), dirigido por Anísio Teixeira e construído por muitos intelectuais que ali passaram (Xavier, 1999; Brandão; Walescka, 1997). Desses, nem todos tinham a educação como causa, mas o CBPE também não era apenas uma instituição dedicada *stricto sensu* à educação. Alguns, a partir da experiência adquirida durante a gestão de Anísio Teixeira, no Inep/CBPE, jamais se afastariam da política educacional, sejam como administradores diretos, como no inesperado caso de Darcy Ribeiro, ou na luta ideológica e partidária, como Florestan Fernandes, que delinearía o programa educacional do Partido dos Trabalhadores (PT).

Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, pela proximidade intelectual e pelas ações que embrenharam juntos, merecem destaque especial neste artigo. Seria impossível tratar das políticas educacionais sem relatar a presença decisiva desses “educadores profissionais”. Para tal, utilizaremos dois *corpi* documentais: os artigos e discursos produzidos por eles no interior da agência e algumas correspondências trocadas entre 1929 e 1964 – essas últimas publicadas em duas coletâneas¹. Enquanto os artigos e discursos são capazes de explicitar suas opiniões e defesas acerca do projeto empreendido no Ministério da Educação e Cultura e nas Inspetorias, acreditamos que as correspondências reúnam os pontos centrais do pensamento dos dois autores – mesmo sabendo que essas não esgotam a riqueza intelectual deixada na vasta produção dos educadores. Outras personagens que irão aparecer entre essas duas figuras serão Monteiro Lobato e Darcy Ribeiro.

1 As duas coletâneas que publicaram parte das correspondências trocadas entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato e Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo são: Vianna e Fraiz (1986) e Vidal (2000).

O objetivo deste capítulo é refletir sobre a rede de sociabilidade formada pelos “educadores profissionais” e identificada por Monteiro Lobato como a “grande irmandade”. As correspondências e as declarações na imprensa são fontes capazes de iluminar as duas faces que marcam as ações desses intelectuais no interior do Estado: a tentativa de organizar do Estado e de desenvolver a nação através dos padrões modernizadores que pretendiam inserir o país no futuro. Para além das estratégias políticas evidenciadas na documentação burocrática, as correspondências descortinam crenças, tecem alianças e apontam trajetórias. A ideia de que era preciso mudar radicalmente o presente, rompendo com as tradições arcaicas através da educação e cultura mobilizou dezenas de intelectuais. Essa mudança, contudo, dependeria de amplas reformas promovidas pelo Estado e deveria ser conduzida por intelectuais de espírito renovado. Por outro lado, os entraves à qualquer mudança também revelam as dificuldades em romper com o pensamento conservador, baseado numa cultura política que reforçava os espaços privilegiados de uma elite receosa do processo de expansão da cidadania proposto por parte da intelectualidade brasileira – à direita ou à esquerda do espectro político.

As correspondências trocadas entre Lobato e Anísio Teixeira são singulares e explicitam a importância dos Estados Unidos e de São Paulo para o educador baiano. Iremos nos apoiar no texto de Hugo Lovisolo que analisa, a partir dessas correspondências, a relação de dualidade expressa na compreensão da sociedade brasileira e norte-americana. Como propõe o autor, os dois intelectuais construíram uma representação das duas sociedades a partir de oposições radicais, na qual o Brasil era sinônimo de atraso; e os Estados Unidos, o símbolo do progresso (Lovisolo, 1990, p. 11-48). Para além dessa visão dualista que Lobato e Anísio construíram, acreditamos que as correspondências revelam a ampla responsabilidade que os intelectuais dessa geração se imbuíram na construção de um projeto de modernidade para o país e o desafio de enfrentar as estruturas

conservadoras da sociedade, em especial, as elites retrógradas e o catolicismo conservador. O debate acerca da expansão e dos limites do acesso à cidadania atravessaram o Brasil Republicano, em especial, nas esferas da educação e da cultura.

Temos um trio, em que a base é Anísio Teixeira. A troca de cartas entre Anísio e Lobato ocorre entre 1929 e 1947. Esse é um momento crucial na formação do educador e na participação de Anísio em lutas políticas pelas quais ele seria identificado nas décadas posteriores. Outro fator é a diferença marcante entre o grupo de correspondências de Anísio e Fernando e Anísio e Lobato. Com o educador paulista, Anísio, apesar da enorme amizade, irá deter-se em intensas discussões profissionais. Com o escritor Lobato, as cartas são de grande intimidade, nas quais deslizes e desabafos são mais facilmente encontrados. Enquanto com o primeiro, Anísio dividiu o seu amor por um tipo de educação – técnica, laica, pública e gratuita – com o outro compartilhou a paixão pela sociedade norte-americana. Ambos participaram ativamente da vida do baiano de Caetité e marcaram sua trajetória.

A busca por um Brasil moderno, ou seja, republicano, laico e democrático remonta ao final do século XIX e mobilizou centenas de intelectuais ao longo da República. O desafio de promover a expansão da cidadania e dos princípios modernos num país marcado por séculos de trabalho escravo, práticas coronelistas, patrimonialismo era imenso. As resistências aos projetos democratizantes e laicizantes não tardariam, lembrando-nos da forte presença do pensamento conservador entre as elites brasileiras. Ainda que, entre os intelectuais modernizadores, houvesse uma percepção elitista da sua função de orientador dos destinos nacionais, é inegável a contribuição dessa intelectualidade na tentativa de ampliar o acesso da população a bens como educação e cultura, num projeto de democratização da sociedade brasileira através da inclusão plena aos benefícios de um Estado de direitos. Não à toa, segmentos conservadores, como a Igreja Católica, ou políticos identificados como a direita udenista,

tal qual Carlos Lacerda, se empenhariam para afastar Anísio Teixeira dos postos de direção e planejamento da Educação Nacional, acusando-o de infiltrar ideologias exógenas à tradição nacional, inclusive identificando-o como comunista – numa época marcada pelo extenso uso do anticomunismo pelos grupos mais conservadores para a defesa de seus privilégios.

UMA GERAÇÃO DEDICADA À CONSTRUÇÃO DO BRASIL MODERNO: A AGENDA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E LAICA

Com a expressão “O Anísio foi lapidado pela América”, Lobato resumia o que ocorrera com Anísio Teixeira. Sua ida aos Estados Unidos para realizar o curso de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Columbia tornou-o um “novo homem”, “modificado pela América”. De acordo com Lobato, Anísio Teixeira voltava encantado com os aspectos positivos que encontrou no ambiente universitário: o desenvolvimento tecnológico, a democracia norte-americana, a racionalidade e o pragmatismo existentes e, principalmente, com o modelo de ensino implementado pelos norte-americanos. Ao embarcar na sua mais importante viagem, aquela que marcou o seu pensamento, Anísio encontrou em John Dewey seu mestre e interlocutor principal. Para Anísio, Dewey era a “mente mais brilhante” que já conhecera. Além de Dewey, Anísio teceu relações pessoais com outros intelectuais norte-americanos, ampliando suas redes de sociabilidade, que posteriormente lhe abririam espaços de atuação no âmbito internacional (Lovisolo, 1990, p. 24).

O pragmatismo americano tão habilmente utilizado por John Dewey encantava Anísio Teixeira, que via na prática da pesquisa empírica a chave para reformular a educação brasileira e romper

com as estruturas “arcaicas” ainda vigentes no país. Para os filósofos da escola de Chicago, tanto a filosofia como a psicologia deveriam atuar sobre a realidade através da utilização de métodos científicos, como referências teóricas. Dewey se dedicou a implementar, nos centros universitários, escolas experimentais de ensino primário que funcionavam como um laboratório para novas práticas educacionais. Como afirma Alain Coulon, seu pragmatismo defendia uma função de intervenção social para o intelectual, cujo papel central seria contribuir utilmente com a sociedade (Coulon, 1995, p. 24).

Anísio Teixeira fez parte do grupo de intelectuais brasileiros que viajou aos Estados Unidos para completar seus estudos ou realizar negócios, como no caso de Lobato. Vários de seus amigos foram aos Estados Unidos “tomar um banho de América”, experimentar, sentir, conhecer o que eles consideravam a grande nação do mundo. Encantaram-se com o que viram, acreditaram que os EUA eram o melhor símbolo do progresso e da modernização e, incapazes de ver para além da superfície das inovações tecnológicas, voltaram ao Brasil, comparando e identificando as oposições entre os dois países. Se a modernização era relatada através das invenções tecnológicas, os símbolos da modernidade eram encontrados nas instituições da sociedade americana: na democracia, no espírito científico, no discurso de igualdade, na negação para retórica política, no processo eleitoral etc. As representações construídas sobre os Estados Unidos e o Brasil são apresentadas em oposição. Enquanto o primeiro seria marcado pelo desenvolvimento científico e tecnológico, pelo espírito público e pela valorização do indivíduo, o Brasil sofria com a cultura verbal e retórica, com o privatismo, com a tradição católica etc. (Lovisolio, 1990, p. 26).

É interessante observar essa “ida à América” faz parte de uma formação intelectual na qual se ia aos Estados Unidos para “banhar-se”, ou seja, impregnar-se com aquilo que consideravam os mais recentes e valorosos debates na área. Não havia uma perspectiva de troca de experiências, mas uma hierarquia de aprendizados.

Essa perspectiva já indicava a relação subjugada que se estabelecia desde os primeiros contatos desses intelectuais brasileiros com os norte-americanos e a visão negativa de nossa intelectualidade em relação às nossas experiências e nossa capacidade intelectual de produzir um conhecimento pela partilha e valorização dos saberes.

Nas correspondências, é comum a indicação de amigos para uma "temporada" nos Estados Unidos. Muitos desses retornaram para assumir postos nos órgãos públicos; em geral, eram professores universitários, educadores e sanitaristas. O impacto da formação nas universidades e centros de pesquisa norte-americanos para diversos gestores e intelectuais brasileiros que atuaram na elaboração de políticas públicas no Brasil é efetivo e ainda pouco estudado no Brasil. Claro que não há dúvidas do intenso desenvolvimento do conhecimento nos EUA, cujos investimentos científicos são elevados e contínuos. No entanto, chama atenção a visão extremamente deslumbrada e subserviente de intelectuais cujo potencial é indiscutível em relação à intelectualidade norte-americana. Esse apaixonamento obliterou a capacidade crítica de reconhecerem os custos sociais, políticos e econômicos envolvidos no modelo de desenvolvimento proposto.

A importância política de Anísio Teixeira e as relações que mantinha com instituições norte-americanas possibilitaram que o educador participasse de várias comissões internacionais dedicadas a estreitar as relações entre os países da América Latina e os Estados Unidos. Para o educador, era necessário o auxílio norte-americano para garantir o desenvolvimento da América Latina dentro do modelo democrático. Em 1960, participou da delegação brasileira composta por nove integrantes que foram a Washington planejar a Operação Pan-Americana (OPA). Em 1961, durante um discurso comemorativo da Associação dos *Land Grand Colleges*, o educador manifestou-se a favor da "Aliança para o Progresso" como instrumento fundamental para a promoção econômica e social nos países latino-americanos.

O *Jornal do Comércio* transcreveu parte do discurso de Anísio Teixeira a favor da “Aliança para o Progresso”:

Lamentamos que seu País tenha deixado, durante tanto tempo, de oferecer à América Latina as lições que derivaram da própria revolução norte-americana. O erro, agora, é corrigido com a <<Aliança para o Progresso>>. Podem estar certos, também, de que cada um destes países aprecia o interesse manifestado pelos Estados Unidos. É alentador saber que seu País não vai apoiar os reacionários do nosso Continente, os que têm a culpa de a América Latina não ser democrática, os que, mesmo agora, insistem em que devemos continuar aferrados ao regime feudal, impedindo, com isto, o progresso econômico e social (Exaltação [...], 1961).

Em 1962, o jornal *Diário de Pernambuco* publicava nota sobre o encontro entre Anísio Teixeira, Gilberto Freyre e o embaixador norte-americano Lincoln Gordon, provavelmente na tentativa de firmar um convênio entre a Agência Internacional de Desenvolvimento (AID) e o Inep/CRPE de Pernambuco, sob os auspícios da “Aliança para o Progresso” (Com o embaixador [...], 1962). As décadas posteriores serão marcadas pela forte presença econômica e cultural dos Estados Unidos nos países da América Latina, com a influência nos padrões de comportamento, nos movimentos artísticos, no desenvolvimento técnico e científico etc. A capacidade de difusão cultural dos Estados Unidos produziu uma avalanche de meios e mecanismos da produção cultural americana nos países latino-americanos. Pregava-se a ampliação das transações comerciais, das trocas de bens culturais, do trânsito de cientistas e intelectuais entre os dois países. Na prática, essas trocas foram realizadas de maneira desigual. As décadas de 1940 e 1950 foram fundamentais para o predomínio norte-americano em vários setores organizacionais da América Latina (Moura, 1984, p. 8).

As correspondências também revelam outra importante amizade cujo impacto será efetivo na defesa de um projeto moderno

para a Educação a partir da escola pública e laica. A amizade entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, que se conheceram ainda em 1929. Nesse ano, Fernando de Azevedo era diretor da Secretaria de Instrução Pública do Distrito Federal e, por intermédio de Monteiro Lobato, recebeu Anísio em seu gabinete no Rio de Janeiro. Desde o primeiro momento Anísio e Fernando construíram uma amizade e um respeito intelectual demonstrados em suas correspondências e em inúmeros depoimentos. Participaram juntos do Movimento Escola Nova, lançaram o Manifesto dos Pioneiros, em 1932, defenderam a educação pública, compartilhando de vários momentos políticos do país. A luta pela viabilização de um sistema de ensino que atendesse a população em suas diversas faixas etárias permaneceu durante a vida pública desses educadores. Em carta a Fernando de Azevedo, Anísio expõe a dedicação de ambos ao setor educacional:

Há de valer. Pelo menos essa partida é a nossa vocação e a nossa razão de viver e, talvez, a nossa amarga e custosa alegria de viver, única que podemos possuir no loteamento das possibilidades do mundo em que existimos (Teixeira, 1933 *apud* Vidal, 2000a, p. 22).

Com o fim do Estado Novo, os intelectuais proclamavam a defesa da liberdade de expressão e a autonomia frente ao Estado. A bandeira política defendida seria em prol da modernização econômica e tecnológica. Os governos PSD-PTB (Dutra, Vargas e Kubitschek) assumem a função de modernizar o país mantendo o processo de produção capitalista vigente. Durante o governo JK, a intelectualidade paulista vai aproximar-se do “desenvolvimentismo” através do setor educacional.

[...] as suas bandeiras serão o aperfeiçoamento do ensino superior (de que a USP era exemplo no país) e a defesa da escola pública. Assim, enquanto o nacionalismo teórico vazava nos textos do ISEB e nas revistas de tendência esquerdista, à Universidade (bloqueada a simpatia por qualquer projeto nacional-popular) restava a reafirmação dos princípios liberais que tinham como referência central a escola (Bosi, 1980, p. 5).

Fernando Azevedo acreditava que a modernidade chegaria com a educação da população, resolvendo as contradições que marcavam a sociedade brasileira. Um dos principais defensores da educação democrática propunha a escolarização profissionalizante da população como necessária à promoção do desenvolvimento social. Haveria, portanto, uma formação intelectual voltada às elites, através das universidades, e uma formação profissionalizante destinada às camadas populares, em substituição ao modelo escolástico – este último pouco contribuiria com o desenvolvimento tecnológico das sociedades contemporâneas.

O sociólogo paulista propunha a educação como fator de transformação social, opondo-se à educação elitista identificada com a cultura escolástica e retórica prevalecente no país. Assim como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo atribuía à colonização portuguesa e à religião católica as responsabilidades pelos entraves à modernização do Brasil. A mudança de mentalidade provocada pela educação seria essencial para romper com as características arcaicas da sociedade brasileira. Durante sua luta pela organização do setor educacional, defendeu duas questões: a formação de elites dirigentes através da criação de universidades e a educação popular através de escolas profissionalizantes (Penna, 1987, p. 16).

Para Fernando de Azevedo, as políticas de cultura e educação estariam interligadas no propósito de articular o indivíduo e a comunidade. Com formação humanista, defendia o princípio da democracia liberal. Sua abertura para as ideias socialistas era restrita e se tratava de aliar via educação o indivíduo e a comunidade, despertando o respeito do outro e o bem-estar social.

A fidelidade do pensamento de Fernando Azevedo ao ensino laico vai permanecer como paradigma nas campanhas em defesa da escola pública, nos fins dos anos 50, das quais participou ao lado de Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Almeida Júnior, figuras maiores da educação no Brasil Contemporâneo. Figura à sombra das quais

se formaram representantes do pensamento radical no Brasil como Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes, Antonio Candido (Mota, 1980, p. 76).

Ao acompanharmos as correspondências entre os amigos, observamos que Anísio Teixeira articulou várias tentativas de trabalhar com Fernando de Azevedo na administração pública. Em 1934, Anísio Teixeira convidou Fernando de Azevedo para assumir a Diretoria Geral de Educação e Cultura Popular, órgão a ser criado no interior da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Seriam criados quatro órgãos ligados à secretaria: Instituto de Educação, sob direção de Lourenço Filho, Instituto de Pesquisa, dirigido por Delgado de Carvalho, Divisão de Prédios e Aparelhamento, sob direção de J. C. Vidal, e a Diretoria de Educação e Cultura Popular. As secretarias deveriam reunir especialistas em educação capazes de resistir às pressões políticas, formando um quadro técnico de elevado nível. O maior receio de Anísio Teixeira era que as secretarias se tornassem mecanismos políticos, especialmente a de educação. Por isso, organizou as secretarias em quatro setores e escolheu, para a direção, técnicos e intelectuais envolvidos com a educação.

Fernando de Azevedo recusou o convite, informando estar comprometido com a criação da Universidade de São Paulo. Em 1935, Anísio Teixeira refez o convite a Fernando de Azevedo para trabalhar no Distrito Federal. O educador baiano defendia que a reconstrução educacional do país dependia inicialmente da reforma educacional do Distrito Federal. O movimento nacional pela educação popular deveria começar pela capital do país, onde as disputas com os católicos eram acirradas. Nesse período, Anísio Teixeira convidara Fernando de Azevedo para atuar no Conselho Técnico, que o educador chamava de “órgão de inteligência” da administração pública. Em uma correspondência enviada a Anísio Teixeira, em 1935, Fernando de Azevedo assinalou a dificuldade de um conselho técnico diante da assembleia política.

Quem conhece a estreiteza mental, o personalismo feroz e a ausência de escrúpulos de nossos políticos, em geral, sem programa e sem ideais, (as exceções tanto mais brilhantes quanto mais raras são apontadas a dedo), podia deixar de prever sem apreensões, o conflito entre um Conselho, cuja pretensão essencial, senão única, deverá ser a solução racional e técnica dos problemas da administração, e assembleia política, em que tão frequentemente os mais respeitáveis interesses da comunidade são parcial ou totalmente sacrificados aos interesses particulares e partidários, os mais grosseiros e desenfreados? (Azevedo, 1935 *apud* Vidal, 1995, p. 32).

Esses educadores-profissionais observavam, na administração pública brasileira, a permanência dos fatores privados nas escolhas e decisões burocráticas. Descravam o aparelho burocrático como espaço de negociação de interesses partidários, dificultando a intervenção dos gestores públicos. Opondo-se a esse modelo de gestão burocrática, Anísio Teixeira propôs, para administração pública, a utilização do padrão científico como critério racional de organização do sistema estatal. Para o educador, o setor educacional deveria promover a consolidação de uma sociedade democrática e a adaptação da educação ao desenvolvimento tecnológico e científico. Anísio Teixeira adota os pressupostos liberais e, especialmente, a visão pluralista e pragmática, na qual

[...] parte da pressuposição da legitimidade do capitalismo, da aceitação da doutrina liberal e da consequente crença da razão como motor da história. Assumiu a posição de técnico que utilizava em seu trabalho de métodos científicos e autorrotulou-se de politicamente neutro [...] (Gandini, 1980, p. 44).

Para Fernando de Azevedo, a criação do Conselho Técnico representava a execução de um programa de governo pautado no espírito público, numa clara defesa do modelo republicano moderno. A ideia de espírito público era concebida como o controle estatal dos setores sociais através da racionalização dos mecanismos de

intervenção social. A atuação de órgãos técnicos no interior do aparelho estatal expressava, para ambos, a racionalização dos serviços públicos e a mudança radical nos processos de gestão administrativa. Contudo, Fernando de Azevedo optou por continuar em São Paulo trabalhando na organização da Universidade de São Paulo. Com a destituição de Anísio Teixeira do cargo de diretor de instrução pública, o projeto de criação do Conselho Técnico não se concretizou. É interessante observar como o projeto de modernidade do país passava também por uma ampla reforma administrativa, consolidando, no interior do Estado, a ideia da qualificação técnica, das decisões amparadas na racionalidade científica, na isonomia burocrática em substituição às práticas privatistas que dominavam o interior do aparelho estatal. O espírito republicano movia essa intelectualidade.

Anísio Teixeira só conseguiu trabalhar ao lado de seu amigo na administração pública quando criou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (1956–1964). Em 1956, Fernando de Azevedo assumiu a direção do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, tornando a agência regional o braço direito dos trabalhos realizados pelo Centro Brasileiro. Para o educador baiano, em São Paulo, o espírito científico e o valor do trabalho estavam consolidados, tornando-se o lugar mais apropriado para a montagem do principal núcleo regional. A escolha de São Paulo, por Anísio Teixeira, para montar o principal Centro Regional do país, articulado à USP e com estreitas relações com o Centro Brasileiro, pode ser explicada pela admiração do educador baiano pelo estado de São Paulo – que considerava o motor da modernização brasileira – e a amizade com Fernando de Azevedo. Anísio Teixeira construiu uma rede de relações intelectuais e políticas, acreditando que os homens de São Paulo eram os porta-vozes da modernidade no país.

O CRPE/SP foi inaugurado em 12 de junho de 1956, através de um convênio com a USP, e contou com a presença do ministro da educação Clóvis Salgado. A articulação com a Universidade de São Paulo garantiu ao CRPE/SP um quadro de funcionários e

pesquisadores altamente qualificados (Freitas, 2000). Fernando de Azevedo esteve à frente do CRPE/SP até o início da década de 1960. Nesse período, redigiu um novo manifesto sobre o problema educacional, lançado em 1959 sob o título “Mais uma vez convocados”, uma alusão ao Manifesto dos Pioneiros, em 1932. Os manifestos foram concebidos sob orientação sociológica e forjaram os modelos de reformas educacionais propostas pelos educadores-profissionais (Couto, 2000, p. 39).

Foi também nos anos de 1950 que Anísio Teixeira se aproximou de Darcy Ribeiro. A relação profissional construída entre Anísio e Darcy fez do antropólogo um militante educacional e, principalmente, um importante ator político durante sua trajetória pública. O próprio Darcy Ribeiro, em entrevista ao CPDOC/FGV, nos conta como se deu essa aproximação. O antropólogo dizia que no início havia uma hostilidade permanente entre ele e Anísio. O educador baiano, segundo Darcy, jamais compreendera como “um homem inteligente poderia se dedicar apenas a 0,02% da população” enquanto a maioria encontrava-se em péssimas condições de vida. Contudo, a inicial incompreensão transformou-se em amizade durante a década de 1950.

E eu fui seduzido totalmente por um cara chamado Anísio Teixeira. Era um pequenininho. O homem mais inteligente que eu já vi. E o Anísio meio que me detestava. Falavam de mim com ele e ele dizia: “Esse cara mexe com índios.” (Ribeiro, 1985, p. 19).

Por intermédio de Charles Wagley, Darcy Ribeiro assume a direção da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPES), transferindo para o CBPE seu programa de pósgraduação, o Curso de Formação de Pesquisadores Sociais. A ideia de Darcy Ribeiro era elaborar uma base ampla de estudos capazes de contribuir para o conhecimento da realidade brasileira, construindo um grande acervo de pesquisas dedicadas às mudanças provocadas pelo processo de urbanização e industrialização no Brasil. O projeto de organização de

cinco cidades-laboratórios nas diversas regiões do país, estruturado por Oracy Nogueira, recebeu vários cientistas sociais dedicados à análise das condições sociais e culturais de cada localidade. Segundo o próprio antropólogo, dos trinta e dois estudos programados apenas quatorze conseguiram êxito e foram publicados.

[...] cooperei com Anísio, também, no campo da minha especialidade. Principalmente na organização e direção, para o Ministério da Educação, do mais amplo programa de pesquisas sociológicas e antropológicas realizado no Brasil. Seu propósito era proporcionar aos condutores da política educacional brasileira toda a base informativa indispensável sobre a sociedade e a cultura brasileira, bem como sobre o processo de urbanização caótico e de industrialização intensiva a que ela vinha sendo submetida (Ribeiro, 1997, p. 226).

O convívio com Anísio Teixeira e as relações que mantinha com a cúpula do governo JK possibilitaram a Darcy Ribeiro uma participação ativa nas questões educacionais. Darcy conhecia o chefe da Casa Civil, Vítor Nunes Leal, com quem trabalhou na Universidade do Brasil, e o subchefe para assuntos de cultura e educação, Cyro dos Anjos. Darcy Ribeiro e Cyro dos Anjos escreviam as mensagens presidenciais sobre educação enviadas anualmente ao Congresso Nacional. Para Darcy, as mensagens não retratavam o que era feito pelo Ministério da Educação, mas o que eles pretendiam para o setor educacional (Ribeiro, 1997).

A proximidade de Darcy Ribeiro com a cúpula do executivo possibilitou alguns encontros do antropólogo com o presidente JK, que o incumbiu de elaborar junto, com Cyro dos Anjos e Oscar Niemeyer, a Universidade de Brasília. Durante meses, a intelectualidade brasileira reuniu-se no CBPE para discutir e elaborar o plano de criação da universidade. Membros da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência e intelectuais do CBPE trabalhavam juntos na concepção do projeto. A partir de 1960, vários foram os artigos publicados, na Revista do Centro, sobre a construção da nova Universidade.

E, no ano de 1961, foi veiculado um número dedicado integralmente às discussões sobre a nova instituição de ensino superior.

Além da Universidade de Brasília, o CBPE/Inep planejou o sistema escolar da nova capital do país, aprovado pelo ministro e encaminhado à Comissão Urbanizadora da Nova Capital (NOVACAP). O sistema escolar elaborado pelo CBPE seguia as orientações utilizadas na criação das escolas de demonstração.

Sua amizade com Anísio Teixeira e com políticos de prestígio na esfera federal garantiu ao sociólogo uma rápida ascensão aos postos-chaves do governo federal, sendo convidado pelo então ministro-chefe da Casa Civil, Hermes Lima, para o cargo de ministro da educação. Posteriormente, assumiu o cargo de chefe da Casa Civil, deixado por Hermes Lima, durante a presidência de João Goulart (1961–1964). Nesse período, a presença de Anísio Teixeira no cenário político ainda era constante. O ministro baiano Hermes Lima era amigo de Anísio Teixeira desde a década de 1930, fazendo parte, segundo o educador, daquela irmandade de inteligência no mundo, da qual falava Monteiro Lobato.

Com a saída de Darcy Ribeiro da reitoria da Universidade de Brasília, Anísio assume seu lugar e se divide entre a reitoria e o Conselho Federal de Educação, órgão criado por Darcy Ribeiro para elaborar a reforma no sistema de ensino, desde o nível primário até o superior, e reorientar a distribuição dos recursos orçamentários destinados à educação. Com o golpe de 1964, ambos são aliados do poder.

Meu querido mestre Anísio:

Só agora ousou escrever-lhe pelo temor que tinha de ainda mais comprometê-lo. Uma das coisas que mais me doeu de tudo que passou foi ver repetir-se, pela segunda vez, sobre sua cabeça, a onda de despotismo. [...] se me perguntassem pelo encontro mais importante de minha vida, eu diria que foi o nosso encontro. O senhor não avaliará

o quanto eu lhe devo e como sou consciente de que em educação nada mais fiz do que pôr meu dínamo de agitação, zumbindo em torno de suas ideias (Ribeiro, 1964).

A influência exercida por Anísio Teixeira na atuação de Darcy Ribeiro na esfera educacional permaneceu até o término de sua vida pública, especialmente, como administrador. Darcy afirmava que se tornara educador a partir de sua presença no quadro burocrático do Inep. Foi no exercício de tarefas administrativas que Darcy Ribeiro se fez educador. A ação política ocorria interior do aparelho estatal, sendo este o mecanismo considerado eficaz para as reformas pretendidas.

As disputas pelo controle das diretrizes que orientavam o aparelho educacional tornaram-se o principal meio de ação política para grupos intelectuais de diferentes correntes ideológicas. A recente formação do campo educacional e científico tornou esse espaço altamente politizado, sendo interpretado como um instrumento político privilegiado de organização social.

Reli ontem, por acaso, à noite, um pouco de Jefferson, em sua correspondência, nos começos do século XIX. Que fôlego, que visada no futuro, que confiança! E aqui estamos hoje rodeados de muito do que sonhou o grande democrata e atolados em ideiazinhas, interessezinhos e politiquinhas de padres e soldados (Teixeira, 1959 *apud* Vidal, 1995, p. 126).

Para os educadores remanescentes do Movimento da Escola Nova, o aparelho educacional não seria organizado através de decisões políticas e sim do aperfeiçoamento das técnicas de intervenção e organização do sistema. O processo político era valorizado, nesse sentido, à medida que adotava os modelos institucionais propostos pelos “órgãos de inteligência”. Por outro lado, criava-se uma visão negativa das negociações (mediações) políticas, identificadas com interesses privados e elitistas. Defensores do pensamento liberal não propuseram a supressão dos mecanismos representativos e das disputas partidárias, como os representantes do pensamento político-autoritário; entretanto, compartilhavam do ideal da opção técnica como ato de consolidação do espírito público.

CONCLUSÃO

A historiografia brasileira dedicada à atuação dos educadores profissionais pode ser dividida em duas correntes: a de origem marxista, marcante durante a década de 1980 e que associava a ação desses educadores às tendências tecnocráticas; e as novas pesquisas elaboradas nos cursos de pós-graduação durante a década de 1990, que apresentam o projeto educacional desses intelectuais com propostas humanistas e democráticas defendidas, especialmente, por Anísio Teixeira, afastando-se das teses marxistas da década anterior (Gandini, 1980; Monarcha, 1990; Brandão; Mendonça; Waleska, 1997; Freitas, 2000).

Neste capítulo, procuramos demonstrar que essas duas análises são dois aspectos necessários e não obrigatoriamente excludentes entre si. Minha proposta é que ambas compõem a atuação política desses intelectuais, que incorporam as duas formas de intervenção. O projeto do CBPE e dos Centros Regionais, talvez, seja o melhor exemplo da postura dual, mas complementar, existente na ação desses homens.

Essas duas orientações, técnica e ideológica, tradicionalmente opostas, eram possíveis, pois cada uma delas estava direcionada para uma área de intervenção, respectivamente, a organização do Estado e o desenvolvimento da nação.

A dupla percepção da função a ser desempenhada pelo CBPE – ou seja, a definição de dois lugares e, portanto, a realização de posturas intervencionistas distintas – fez que a ação e, principalmente, o discurso daqueles intelectuais oscilassem entre a defesa da técnica, da racionalidade e da ciência na orientação das políticas públicas, por um lado, e a crença num certo tipo de educação definido por postulados ideológicos, por outro.

Essa dupla intervenção marcou a ação desses intelectuais no Estado. No que tange à questão do Estado, a postura técnica aparece como a melhor forma de defesa do “espírito público”. Contudo, para os debates políticos relacionados à orientação do sistema educacional, prevaleciam as análises ideologicamente definidas e que demonstram o alinhamento desse grupo às propostas modernizadoras vigentes naquele período. Em síntese: para o Estado, tecnocratas; para a nação, ideólogos.



2

**A IMPRENSA
COMO ARENA
DE AÇÃO POLÍTICA:**

DEBATES E INTRIGAS NAS DISPUTAS
PELA EDUCAÇÃO NACIONAL (1958-1964)

INTRODUÇÃO

O ano de 1958 tornou-se um marco nos debates educacionais do período 1945–1964. Os bispos católicos do Rio Grande do Sul enviaram um Memorial ao presidente da República Juscelino Kubitschek solicitando o afastamento do educador Anísio Teixeira do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) e de todos os seus assessores do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Os bispos receberam o apoio do deputado federal Carlos Lacerda, que passou a promover um insistente ataque ao educador baiano e sua equipe até as vésperas do Golpe Civil-Militar, em 1964. A imprensa tornava-se, então, o palco privilegiado de ataques, acusações, defesas, manifestos, monções, debates, sendo acionada como estratégia política de mobilização da opinião pública.

A imprensa, entre 1958 e 1964, funcionou como um cenário político por excelência, em que os principais atores envolvidos com a questão educacional, polarizados em dois grupos, promoveriam um debate intenso sobre os rumos da educação nacional. Os artigos publicados pelos intelectuais escolanovistas atuantes no MEC e pelos defensores do projeto católico funcionavam como estratégias de ação política ao promoverem a divulgação de suas respectivas propostas, naquele período, visto que os ideais de modernização e desenvolvimento conjugaram as atitudes de intelectuais, políticos, artistas, empresários etc.

O objetivo deste trabalho é investigar como os artigos publicados pelo educador Anísio Teixeira compõem um dos cenários da batalha política travada nos anos anteriores a votação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961) e estão articulados a outros espaços de enunciação. Partimos da hipótese que os artigos publicados por Anísio Teixeira entre 1958 e 1964, clímax do debate educacional do período 1945–1964, podem ser compreendidos através de um jogo de táticas-estratégias, sendo parte integrante

da arena de disputa formada em torno da educação. Dessa forma, a análise da ação de Anísio Teixeira através dos periódicos pressupõe considerar a imprensa como uma arena política por excelência. Assim, surgem questões como: quantos dos artigos de Anísio contrastam ou reafirmam as “teses” expostas nas obras do educador? Os “bastidores” da cena teórico-conceitual de Anísio Teixeira encontram motivação tendencial nos seus embates políticos-institucionais? Ou a sua recíproca?

Nos artigos destinados ao debate político, Anísio Teixeira expõe a incapacidade da organização social brasileira – elitista, patriarcal e autoritária – em responder ao processo de modernização vigente. A cultura oral e iletrada, na qual persistia o cunho teológico, deveria ser substituída por ações que promovessem a escolarização e a secularização das instituições políticas e sociais brasileiras, em que a democracia, enquanto sistema político, só estaria completa quando a “democratização da cultura” permitisse à população uma “tomada de consciência” capaz de promover o espírito público e a participação política das classes sociais.

Considerar a imprensa uma arena política nos obriga a analisar os embates discursivos travados entre os artigos de Anísio Teixeira e seus colaboradores e seus opositores, no caso, o grupo católico e o deputado federal Carlos Lacerda. Nessa perspectiva, o procedimento metodológico utilizado neste trabalho está baseado na análise do discurso dos dois principais grupos envolvidos no debate educacional desse período através da imprensa: os educadores do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), órgão pertencente ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) e o grupo católico.

Podemos separar os artigos e as entrevistas de Anísio Teixeira, diretor do CBPE/Inep, em três temáticas: os artigos nos quais Anísio responde às acusações e ataques que vinha sofrendo dos grupos contrários às suas propostas e ações no Inep; os artigos dedicados a

questões acadêmicas e que demonstram as matrizes filosóficas com as quais Anísio se identificava; e, por fim, os artigos aparentemente técnicos, em que o educador salientava o quadro do sistema educacional brasileiro e apresentava ao público as possíveis soluções. Os artigos podem ser observados como parte da cena discursiva montada por Anísio Teixeira para validar seus pressupostos e orientações políticas.

A relação estabelecida entre os três “tipos” de artigos circunscreve-se às questões políticas com as quais o educador se identificava. Essa opção metodológica, escolhida para a análise do corpo documental, não está rigidamente distribuída por temáticas específicas. Frequentemente, há uma interseção entre os temas retratados nos três “tipos” de artigos; porém, podemos perceber a predominância de uma temática sobre as demais em decorrência do *lugar* que o educador fala. Há, na prática discursiva do educador, uma heterogeneidade enunciativa, compreendida através das várias posições ocupadas por Anísio Teixeira no cenário educacional – seja como funcionário do governo, educador e ator político. Dessa forma, o ato de enunciação está marcado por múltiplas vozes presentes nos textos, e que são associadas aos diversos espaços onde Anísio Teixeira atuava. Tais vozes presentes e atuantes no enunciado expõem as formas nas quais o texto se engendra, suas articulações com outros espaços de enunciação.

Os artigos demonstram como, no campo da batalha política, Anísio utilizou conceitos abstratos como modernidade, democracia e cultura para a valorização da educação como instrumento de consolidação do sistema organizacional capitalista. Dessa forma, Anísio Teixeira adotou, como tática política, o discurso dos valores culturais modernos como garantia do desenvolvimento da sociedade brasileira e do fortalecimento do modelo político democrático. Do outro lado do cenário, o arcebispo gaúcho Dom Vicente Scherer, principal opositor do grupo de Anísio Teixeira, utilizará a imprensa como veículo para acusar o educador baiano e sua equipe de materialistas políticos e marxistas. Para o arcebispo, esses intelectuais representavam uma

ameaça ao país ao proporem uma educação laica e de orientação estatal. A defesa da escola pública e do ensino religioso facultativo era considerada pelos católicos uma clara orientação comunista e desvirtuava dos ideais históricos da sociedade brasileira.

AS POLARIZAÇÕES EM TORNO DA EDUCAÇÃO: O GRUPO CATÓLICO E OS INTELECTUAIS DO MEC

Dom Vicente Scherer, aproveitando as comemorações do 11º aniversário de sua sagração, discursou, no dia 23 de fevereiro de 1958, na Catedral Metropolitana, sobre a questão educacional. O discurso, intitulado “Pela liberdade do ensino”, dirigia-se abertamente ao ministro da educação Clóvis Salgado e afirmava que era preciso observar a força de grupos ateístas que promoviam “a ação destruidora das forças da negação e do mal”. O arcebispo alertava para a ação desse “grupo poderoso” que, no interior do MEC, renunciava à “consciência cristã e católica do país” e promovia a laicização do ensino e o materialismo da vida, através de uma “campanha ardilosa” contra o ensino privado, ou seja, o ensino promovido pelas instituições católicas. O arcebispo defendia que cabia às famílias o direito natural e inalienável de decidirem sobre a educação dos filhos. Portanto, ao Estado ficaria a responsabilidade de garantir a liberdade de escolha dos pais, ficando interdita qualquer tentativa estatal de sobrepor-se aos desejos familiares. O monopólio estatal da educação rompia com os direitos naturais da família e demonstrava o caráter totalitário do Estado (Scherer, 1958a).²

2 O mesmo discurso do arcebispo também foi replicado em outros jornais como *O Diário* (Scherer, 1958b), *Diário de Notícias* (Scherer, 1958c), *Correio do Povo* (Scherer, 1958d).

A ideia de liberdade de escolha das famílias aparece em oposição ao papel interventor do Estado no conjunto da sociedade. Haveria uma interdependência entre o indivíduo e a sociedade expressa através do núcleo social básico, a família. No discurso do arcebispo, qualquer tentativa de interferir nas decisões individuais indicava o totalitarismo presente nos Estados comunistas, que suprimiam os direitos individuais e políticos, atuando de forma controladora nas instâncias econômicas e sociais e ameaçando a existência do Estado democrático.

O Estado moderno, para o arcebispo estava ameaçado pelo avanço do comunismo e pelas tendências totalitárias. Durante o discurso de Sherer, prevalece a sua preocupação sobre a ameaça das disputas ideológicas no cenário internacional no cotidiano harmônico do país. Contudo, além da retórica política, duas ações concretas da União foram motivadoras do discurso inflamado do arcebispo: a primeira, a mensagem presidencial enviada ao Congresso Nacional sobre o papel da escola pública; e a segunda, o congelamento pela COFAP das anuidades escolares, interpretado como hostilidade de certos grupos ao ensino particular. Para ele, era inaceitável que o MEC não garantisse as verbas necessárias para a manutenção das escolas privadas e privasse os pais da livre escolha sobre a educação de seus filhos.

No caso da pasta de educação, as mensagens enviadas anualmente ao Congresso Nacional pelo presidente Juscelino Kubitschek na abertura de cada sessão legislativa eram escritas por Cyro dos Anjos (ministro-chefe da Casa Civil) e Darcy Ribeiro (diretor do Departamento de Estudos e Pesquisas Sociais do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais). A mensagem enviada no início de 1958 não deixava dúvidas quanto às diretrizes propostas pelo governo e à questão do financiamento público ao ensino privado:

As escolas privadas apelam cada vez mais para o erário, em busca de recursos, reduzindo, assim, fundos notoriamente escassos para o custeio da rede escolar a cargo

dos Poderes Públicos. O custeio da educação elementar deve caber totalmente à sua clientela. O auxílio do Estado à escola privada só se justifica sob a forma de bolsas a estudantes pobres (Oliveira, 1958, p. 249).

Esse posicionamento do governo estava alinhado às propostas defendidas pelo grupo de intelectuais do Inep sob a liderança de Anísio Teixeira e despertava, nos líderes católicos, uma insatisfação com a possibilidade do governo cortar grande parte dos recursos destinados à iniciativa privada. Além disso, a mensagem apresentava outros itens defendidos pelos intelectuais do Inep como: o aumento dos recursos ao fundo destinado ao ensino primário; o aperfeiçoamento do magistério; a instalação dos centros educacionais e das escolas-piloto de demonstração e experimentação etc. Alinhando-se a esses fatores, o congelamento das anuidades escolares foi considerado o princípio da vitória dos intelectuais laicos do MEC. A reação foi imediata.

O pronunciamento de D. Vicente Scherer foi publicado nos dias 24 e 25 de fevereiro de 1958 em vários jornais gaúchos, tornando-se central nas disputas entre o grupo de intelectuais do Inep e o grupo católico. A oração do arcebispo foi publicada nos jornais do Rio de Janeiro, em 9 de março, ganhando projeção em vários estados da federação (Scherer, 1958a, 1958b, 1958c, 1958d). O discurso foi rapidamente transformado num Memorial dos Bispos Gaúchos, publicado nos Anais da Câmara Federal, a pedido dos deputados federais Nestor Pereira e Coelho Souza e imediatamente endereçado ao presidente da República.

O Memorial citava diversos trechos da Constituição Federal alegando que o grupo liderado por Anísio Teixeira rompia com os princípios constitucionais que garantiam a liberdade de ensino e impunha decisões contrárias à tradição do país. Alternando trechos da Constituição com trechos do último livro de Anísio Teixeira, *Educação não é privilégio*, e das suas entrevistas na imprensa, o arcebispo tinha como estratégia demonstrar os disparates do

pensamento do educador na orientação educacional, acusando-o de pregar uma revolução social que teria como meta a instalação do socialismo no seio da sociedade brasileira. Os termos “monopólio da educação”, “laicização do ensino”, “estatização”, “revolução social” eram constantemente repetidos na tentativa de comprovar as premissas socialistas do diretor do Inep. O Arcebispo metropolitano e os bispos assinavam o Memorial exigindo do presidente da República uma solução definitiva para expurgar dos quadros oficiais aqueles que procuravam desestabilizar o país (Scherer, 1958e).³

Nos dias 14 e 17 de abril, o *Jornal do Comércio* publicou a resposta de Anísio Teixeira às acusações expressas no Memorial. O educador começou explicando que não havia perseguição contra o ensino particular, já que o governo auxiliava a iniciativa privada com verbas consideráveis. Na tentativa de esvaziar o Memorial dos eclesiásticos gaúchos, Anísio Teixeira desmembrou todas as suas citações publicadas naquele documento, salientando o caráter democrático e reformista de seu pensamento, justificando sua ação à frente do Inep como orientada pelas decisões da Organização dos Estados Americanos e da UNESCO. Além disso, concluía que tais premissas tiveram a aprovação do delegado do Vaticano e do papa. O educador afirmava claramente que era contra: a situação de analfabetismo que assolava milhões de brasileiros, o ensino elitista e excludente, o menosprezo do Estado pela educação primária etc. Todas essas denúncias de Anísio Teixeira sobre a situação do país eram iniciadas pelos verbos “chocar”, “contristar”, “revoltar”, “escandalizar” e “lamentar”, sugerindo a indignação do educador pela situação em que se encontrava a população brasileira em idade escolar e sua preocupação aparentemente voltada mais para questões práticas do que para os debates ideológicos. Em seguida, o educador definia

3 Assinavam o Memorial: *Vicente Scherer*, Arcebispo Metropolitano de Porto Alegre; *Antônio Reis*, Bispo de Pelotas; *Benedito Zorzi*, Bispo de Caxias; *Claúdio Colling*, Bispo de Passo; *Luís de Natal*, Bispo de Uruguaiana; *Frei Cândido Maria*, Bispo Auxiliar de Caxias; *Luís Vitor Santori*, Bispo Coadjuutor de Santa Maria; *Edmundo Kunz*, Bispo Auxiliar de Porto Alegre.

sobre o que era a favor: a escola primária organizada em seis anos, o ensino médio, a educação para o desenvolvimento e o governo aplicando os recursos de tal forma que garantisse o ensino básico tal como previa a Constituição (Cientistas [...], 1958; Responde [...], 1958; Teixeira, 1958a).

Durante todo aquele conturbado período, Anísio Teixeira fez questão de frisar o caráter de ordem e progresso de sua obra. Manteve-se firme às críticas ao caráter verbalístico e enciclopedista do sistema de ensino que, voltado para a ilustração, excluía de seu aparelho a formação do homem trabalhador comum. Ainda naquele ano, ele publicou quatorze artigos dedicados somente à questão educacional, reiterando suas ideias sobre o papel da educação no mundo moderno e o arcaísmo da escola brasileira. O objetivo era esclarecer a opinião pública sobre suas ideias e como elas deveriam ser implementadas.

O modelo de educação defendido por Anísio Teixeira era apresentado como depositário dos interesses da sociedade moderna, assim como da civilização industrial e urbana. Dentro dessa lógica, na qual a escola é a promotora dos ideais da modernidade e responsável pela manutenção do desenvolvimento capitalista, o papel do ensino primário era destacado das outras instâncias de ensino. A função da escola primária seria educar toda a população para os ideais da vida urbana dentro da ordem capitalista.

A tática de Anísio de apresentar a defesa da escola pública como a proposta do governo, tornando-a a orientação oficial do Estado em relação ao processo de modernização, está inserida na estratégia do educador em esvaziar as posturas ideológicas divergentes e apresentar os defensores da escola privada como defensores dos grupos elitistas, contrários aos interesses da nação e do governo brasileiro. O ideal da escola pública é apresentado dentro dos direitos constitucionais sendo, assim, associado aos interesses de toda a população e automaticamente garantido pelo Estado. A Campanha em Defesa

da Escola Pública é apresentada por Anísio como a campanha do governo, estando associada às metas de educação definidas pelos Ministros de Educação da América Latina e pela UNESCO. Anísio apresentava seus pressupostos políticos, vinculando-os diretamente às ideias constitucionais, republicanas e democráticas.

A campanha, se campanha se pode chamar, o modesto esforço do Inep pela recuperação da escola pública, [...] não é, campanha do Inep nem de Anísio Teixeira, mas campanha do Governo Brasileiro, do mais elementar sentido constitucional, e objeto hoje do esforço não só do Brasil, mas, de todo o Continente, estimulada e apoiada por uma reunião de Ministros de Educação de toda a América, realizada em Lima, Peru, sob os auspícios da Organização dos Estados Americanos, e da UNESCO (Teixeira, 1958).

Anísio Teixeira fazia questão de separar as entrevistas concedidas para responder às acusações que vinha sofrendo daquelas dedicadas apenas à problemática educacional. Na tentativa de solucionar a incrível confusão organizada pelos bispos gaúchos, o educador enviou uma carta a Dom Augusto, importante clérigo baiano, agradecendo-lhe os votos da Páscoa e insistindo no caráter democrático de suas ideias e propósitos. O educador reafirmava a inexistência de qualquer hostilidade à escola privada no interior do Inep e ressaltava que seu cargo não possibilitava ações da esfera executiva, apenas prestava esclarecimentos e sugestões (Teixeira *apud* Vidal, 2000b, p. 114).

O educador finalizava a carta com uma observação sobre a reunião de bispos e arcebispos brasileiros que seria realizada em Goiânia, no próximo mês de junho, informando que o Cardeal de São Paulo avisara o presidente da República sobre a Monção que seria redigida naquela reunião solicitando sua demissão.

Como é natural, o presidente deseja evitar esse escândalo e já me fez sentir o desejo que tem de que lhe evite tal constrangimento. Estou vacilando em pedir demissão, diante da responsabilidade que tenho, como educador

brasileiro, perante os demais educadores. Sinto que estão em jogo a liberdade de pensamento e a separação entre Igreja e Estado, princípios ambos que governam a minha ação e a minha vida (Teixeira *apud* Vidal, 2000b, p. 117).

O Memorial dos bispos gaúchos suscitou vários artigos a favor da tese católica sobre o ensino e, sobretudo, contra a ação de Anísio Teixeira no Inep. O Centro Cristóforos do Brasil enviou à redação d'O *Jornal* uma denúncia contra os livros comprados pela CALDEME, acusando o Inep de optar por obras de autores materialistas e irreligiosos. O principal ataque foi à compra da revista *Anhembi*, distribuída nas faculdades de filosofia do país e considerada ameaçadora às doutrinas católicas. O artigo solicitava à população que enviassem telegramas ao ministro da educação denunciando a gestão do educador baiano e reafirmando a mentalidade católica presente na sociedade brasileira.

Católicos brasileiros, entremos na realidade! O Sr. Anísio Teixeira, como diretor do Inep, é o homem que, a nosso ver, tem o maior poder, (depois do Presidente da República), para descristianizar o Brasil. Ele ocupa o posto-chave de maior penetração: O ENSINO. [...] E agora, leitor católico em face do exposto, certamente você irá fazer 'alguma coisa' para impedir tais abusos. ACENDA UM FÓSFORO! Passando um telegrama ao Sr. Ministro da Educação, que talvez ignore a situação materialista de um de seus colaboradores... em cargo de confiança! Lembre-se de que, até terminar o quinquênio, ainda teremos muitos desses "presentes" do Diretor do Inep... se não houver enérgica e pronta reação! (Teixeira, R., 1958).

A repercussão das acusações contra o diretor do Inep continuou por todo o ano de 1958 e o debate na imprensa atraiu adeptos de ambos os lados. No dia 16 de abril, o *Correio da Manhã* publicou simultaneamente dois artigos a favor de Anísio Teixeira. O primeiro, também publicado no *Diário de São Paulo*, foi assinado e enviado como Memorial por dezessete professores da Universidade de São Paulo, Fernando de Azevedo, Lourival Gomes Machado, Florestan Fernandes, J. Cruz Costa, Egon Schaden, Fernando Henrique Cardoso,

Marialice Foracchi, Gilda de Mello e Souza, Antonio Candido de Mello e Souza, Octávio Ianni, Paula Beiguelman, Gioconda Mussolini, Lívio Teixeira, Maria Isaura Pereira Queiroz, Renato Jardim Moreira, Dante Moreira Leite e Joel Martins. Tais intelectuais afirmavam que a defesa pela escola pública não significava a proposição de uma política de escola única (Trabalhar [...], 1958). No segundo artigo, intitulado *Apoio*, o próprio jornal denunciava a “catastrófica” situação educacional do país e afirmava que “o remédio está no programa educacional de Anísio Teixeira”. O jornal propunha a necessidade de implementação da “Operação Anísio Teixeira”, ou seja, a execução da reforma educacional tal como delineada pelo educador e seus colaboradores no interior do Inep (Apoio, 1958).

Ainda no dia 16 de abril, a *Folha da Noite* publicava uma crônica de Rubem Braga sobre os rumores acerca da renúncia de Anísio Teixeira dos cargos de diretor do Inep e da Capes. O educador estaria sendo pressionado a solicitar sua renúncia em face ao Memorial dos bispos gaúchos. Para Rubem Braga, a campanha dirigida contra Anísio Teixeira era uma campanha contra a *intelligentsia* brasileira.

Instigados não sabemos por quem, os senhores bispos do Rio Grande do Sul assinaram um documento em que se pede ao governo da República a demissão de Anísio Teixeira. Esse documento é impertinente e injusto. Está claro que os bispos, como quaisquer outros cidadãos, podem opinar sobre o que bem quiserem; mas que o façam coletivamente, como autoridades eclesiásticas, sobre um assunto que foge à sua alçada, isso me parece um precedente perigoso e intolerável, tão intolerável como seria um ministro do governo que amanhã resolvesse opinar sobre a nomeação de um bispo (Braga, 1958).

A tentativa de afastar Anísio Teixeira da direção do Inep e da Capes mobilizou vários grupos intelectuais que exigiam a sua permanência e atestavam a importância do educador na esfera pública, concluindo que o educador contribuíra para o desenvolvimento de políticas dedicadas aos setores científicos e tecnológicos

do país, logo, ele era considerado um representante incontestável da luta pelo progresso da ciência. Uma outra monção foi assinada por vários cientistas brasileiros e publicada no *Jornal do Comércio*, em 20 de abril, dentre os quais citamos César Lattes, José Leite Lopes, Jaime Tiomno, Cristóvão Cardoso, Darcy Ribeiro, Oracy Nogueira, Mário Vianna Dias etc. Além desses cientistas, foi publicado um manifesto com o nome de cento e nove intelectuais como Gilberto Freyre, Agripino Grieco, Manuel Bandeira, Olegário Mariano, Cassiano Ricardo, Rachel de Queiroz, entre outros. Até o escritor católico Afrânio Coutinho participou da defesa pública ao educador. Ele conclamava para a Associação Brasileira pela Liberdade da Cultura se mobilizar em apoio ao educador. A Associação Brasileira de Educação (ABE), a União Nacional dos Estudantes (UNE), as Associações de classe do magistério paulista e os professores da Escola de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP) também publicaram monções em diversos jornais. Várias personalidades políticas enviaram telegramas à imprensa, como Otávio Mangabeira, a favor da permanência de Anísio Teixeira no Inep (Cientistas [...], 1958a; Cientistas [...], 1958c; Cientistas [...], 1958d; Moção [...], 1958; Solidariedade, 1958; Coutinho, 1958).

Os artigos publicados em defesa do educador insistiam no caráter democrático do pensamento de Anísio Teixeira e reiteravam que a obra *Educação não é privilégio*, inúmeras vezes citada pelo Memorial dos bispos, não apontava para uma escola única ou para o monopólio do Estado, mas tinha como intuito garantir a educação para toda a população, tornando-a obrigatória e gratuita, sem oposição ao ensino privado. Em menos de vinte dias, milhares de telegramas e monções de apoio se acumulavam na mesa do então diretor do Inep, Anísio Teixeira.

No dia 17 de abril, os integrantes do CBPE enviaram um importante relatório à imprensa detalhando suas atividades no Inep e as ações de Anísio Teixeira na direção daquela instituição. Informavam às autoridades eclesiásticas que, ao contrário do pregado pelos

bispos gaúchos, não havia hostilidade nenhuma dos intelectuais e técnicos do Inep ao ensino privado ou aos valores cristãos, apenas tentavam preservar a liberdade de debates, ideias e opiniões dentro do Ministério da Educação e Cultura. Afirmavam que o diretor do Inep garantia a inteira liberdade de opinião e de decisão aos seus comandados e citava que importantes membros da equipe professavam a religião católica.

Assim, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais é dirigido por um católico - Péricles Mardureira Pinho; suas três divisões estão entregues a católicos - Aparecida Joly Gouveia, da Divisão de Pesquisas Sociais, Jaime Abreu, da Seção de Pesquisas Educacionais e Lúcia Marques Pinheiro, da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério. Nas demais chefias - Seção de Documentação, Biblioteca e Seção de Audio-Visuais se encontram católicos - Elza Rodrigues Martins, Elza Nascimento Alves e Letícia Maria Santos de Faria (Depoimentos [...], 1958).

O artigo continuava citando os intelectuais católicos que atuavam nos projetos do CBPE e dos CRPEs, incluindo as escolas experimentais que ofereciam curso de religião aos alunos. A insistência em evidenciar o grande número de funcionários católicos que trabalhavam ao lado de Anísio Teixeira no MEC era associada à ideia da inexistência de correntes socialistas no interior do Ministério ou a qualquer perseguição aos católicos. No plano prático, o Inep auxiliava várias construções de instituições de ensino católicas, como a Cruzada de São Sebastião, a Escola Normal de Açu e o Instituto de Formação e Cultura da Bahia, além das verbas para a compra de materiais didáticos e para a concessão de bolsas de estudo aos professores da rede privada de ensino. As ações em defesa ao educador continuariam utilizando tal estratégia contra o Memorial dos bispos gaúchos, citando a Constituição e trechos dos livros e artigos de Anísio Teixeira. Por fim, propunha a harmonia entre os católicos e o Inep através da reprodução dos discursos de ambos os grupos e encerrava a discussão com a seguinte estrofe retirada da obra de Anísio Teixeira, *Educação e a crise brasileira*:

Possamos nós descobrir os modos e meios de coordenar todas essas energias e canalizá-las para um grande e patriótico esforço nacional, autêntico, planejado e vigoroso. [...] Não só a iniciativa particular, como a todas as três ordens de governo serão mobilizadas para o grande esforço comum, em um regime de livre participação e de responsabilidade, sem imposição de modelos rígidos e uniformes, mas em sadia emulação, em que ao lado do bom se ergue o melhor e um e outro mutuamente se fertilizem, para o progresso e a vitalidade contínua do ensino (Teixeira, 1958b).

Com a repercussão provocada pelo Memorial dos bispos e as mensagens de apoio ao educador, o deputado Fonseca e Silva afirmou que a intenção dos católicos não era provocar a demissão de Anísio Teixeira. O deputado disse desconhecer um movimento em prol do afastamento do “ilustre homem público”, o diretor do Inep Anísio Teixeira. O deputado afirmava que o Memorial visava apenas advertir às autoridades e à opinião pública sobre a “Campanha do Absolutismo do Estado Pedagógico” orientada contra a escola privada. Para ele, não havia discordância quanto ao fato do diretor do Inep ser a favor da educação democrática, mas insistia que Anísio, na tentativa de atender a seu projeto político, combatia as escolas privadas restringindo as subvenções federais. O deputado concluía afirmando que o intrigava a mensagem presidencial enviada ao Congresso, na qual o presidente da República parecia ter adotado as premissas de Anísio ao afirmar que o financiamento da escola particular caberia apenas aos seus alunos (Silva *apud* Depoimentos [...], 1958).

Diante das inúmeras manifestações de apoio ao educador, o ministro Clóvis Salgado declarava em entrevista coletiva que “como educador e pensador, todos sabemos que é eficiente e como funcionário do Ministério da Educação nada temos contra o professor Anísio Teixeira” (Lacerda, 1958).

Os jornais publicavam a distribuição das verbas federais no ano de 1957, aproximadamente 6 bilhões e 30 milhões de cruzeiros,

ressaltando o descaso com o ensino primário e legitimando a importância com a educação básica (O custo [...], 1958):

Tabela 1

Distribuição das verbas	CR\$ Milhões	%
<i>Ensino Primário</i>	447	7,13
<i>Ensino Médio</i>	1.223	19,48
<i>Ensino Superior</i>	3.236	51,54
<i>Auxílios e Subvenções</i>	568	9,04
<i>Instituições de Cultura</i>	372	5,92
<i>Pesquisas e Aperfeiçoamento Pessoal</i>	105	1,68
<i>Campanhas extraordinárias</i>	36	0,57
<i>Custeio</i>	291	4,64
Total	6.278	100,00

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

A questão de como o governo seria capaz de custear a educação pública com o ritmo crescente de matrículas em todos os níveis de ensino causava preocupação entre aqueles que acompanhavam o cenário educacional. Ao analisar o crescimento entre os anos de 1947 e 1957, era possível observar um crescimento de mais de 50% em todos os níveis, com o crescimento das matrículas do ensino superior sendo de quase 100%.

Tabela 2

Níveis de ensino	1947	1957	%
<i>Primário</i>	3.616.367	5.408.577	49,6
<i>Médio</i>	514.899	905.082	57,3
<i>Superior</i>	41.111	79.505	93,4
Total	4.172.377	6.393.164	53,2

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

CARLOS LACERDA E O PENSAMENTO ANTIDEMOCRÁTICO

No meio desse turbilhão de acusações e defesas, despejadas na opinião pública através da imprensa, uma personagem irá demarcar seu espaço no debate educacional: o deputado federal Carlos Lacerda. O deputado não tinha em seu histórico muitas manifestações sobre o setor educacional. A educação não parecia causar-lhe grandes interesses; entretanto, parece que o burburinho na imprensa e o acirramento das disputas despertaram no parlamentar a atenção pelas causas educacionais.

Carlos Lacerda publicava um artigo, em 6 de junho de 1959, no jornal *Tribuna da Imprensa*, definindo os intelectuais dirigidos por Anísio Teixeira como “os donos da educação”. O discurso de Lacerda era contundente e tinha como alvo principal o educador Anísio Teixeira, acusando-o de corroborar com a ineficiente rotina do Ministério da Educação.

Na educação, as pessoas que nada entendem do assunto convencionaram que o sr. Anísio Teixeira é ‘o’ entendido de educação. Daí a ser dono dela, foi um pulo – que o sr. Anísio deu gostosamente. Fez-se proprietário do assunto. Espalhou-se em livros, conferências, artigos nos quais a sua concepção filosófica mistura um picadinho de John Dewey (na versão taquigráfica de discurso recente na Câmara chamado Due e Diu) com um ataque agudo de laicismo ‘faisandé’ desses que são menos uma expressão da inteligência do que da psique inflamada. De horror à religião e de estatismo reacionário. [...] Atualmente ele dispõe de uma verba, que emprega como muito bem entende, no Ministério da Educação, superior aos orçamentos de mais de 10 Estados brasileiros somados. Essa posição lhe assegura, além da patente de invenção da educação, que registrou para o mercado brasileiro,

uma importância superior à sua razoável e incontestável importância, uma ascendência superior à sua compreensível e aceitável autoridade na matéria (Lacerda, 1959b).

O ataque ao educador abriu espaço na imprensa para Lacerda apresentar seu próprio anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN). Em 1958, o deputado enviou à Câmara um substitutivo ao anteprojeto elaborado na gestão do ministro da educação Clemente Mariani, durante o Governo Dutra. O substitutivo apresentado por Lacerda tornava-se a fonte dos principais debates entre 1958 e 1961. De acordo com o deputado,

O nosso projeto, entretanto, avança nos setores educacionais. Estes, pouco a pouco, despertam. O cardeal do Rio de Janeiro, o grão-rabino israelista, autoridades da Igreja Protestante, educadores, leigos, agnósticos, pronunciavam-se em favor do projeto. Milhares de telegramas chegam à Câmara. O próprio sr. Kubitschek, pondo por um momento de lado a sua odiosa discriminação, disfarçada em palavras, mas sempre confirmada em fatos, manifesta-se favoravelmente ao nosso projeto (Lacerda, 1959a).

Durante uma conferência realizada em Belo Horizonte, o deputado udenista Carlos Lacerda apresentava os principais pontos de seu substitutivo como a garantia de recursos do Estado à iniciativa privada, considerando esse o melhor modo de garantir a toda população o acesso ao sistema educacional. Além disso, valorizava o papel do ensino religioso nas escolas. O projeto foi elaborado por uma equipe composta pelos educadores Carlos Flexa Ribeiro e Sandra Cavalcanti e o Reitor da Universidade Católica do Distrito Federal.

Os representantes do Ministério da Educação condenavam o substitutivo Lacerda pelos altos custos de seu projeto educacional – em torno de quarenta e dois milhões de cruzeiros anuais. Contudo, Lacerda contra-atacava afirmando que a construção de Brasília era um desperdício absurdo, enquanto seu anteprojeto buscava garantir o desenvolvimento efetivo do país. Ao terminar a conferência

ressaltou o nefasto papel exercido por Anísio Teixeira no Inep, afirmando que o monopólio da educação pelo Estado era proposto pelos “superburocratas” que trabalhavam no MEC.

O meu amigo, professor Anísio Teixeira é o arauto da estatização do ensino brasileiro. É um *defroqué* que não concorda que o Estado subvencione o ensino confessional. É um fruto do pragmatismo, que quando fecundado acentuou um jesuíta americano, origina o Marxismo. Eu, por mim, prefiro “uma cabeça bem formada a uma cabeça recheada” (Lacerda, 1959a).

Em resposta à Carlos Lacerda, Anísio Teixeira publicava uma carta-resposta na *Tribuna da Imprensa*, em 10 de junho de 1959, afirmando que, em toda sua vida pública, sempre foi um vencido em educação e estranhava o fato do Inep, do CBPE e dos CRPES serem alvos de inúmeros ataques, pois não tinham nenhum poder executivo, somente prestavam consultoria técnica aos órgãos do governo (Teixeira, 1959).

O projeto apresentado por Carlos Lacerda tinha como principais propostas a equiparação do ensino público e privado, garantido pelo direito de escolha da família; o fim do “controle” público sobre as instituições privadas; a representação das escolas privadas nos órgãos de direção do ensino do governo federal; a manutenção do ensino primário em quatro anos; e a fixação de regras para o financiamento de qualquer estabelecimento de ensino através do Conselho Federal de Educação (Lacerda, 1960).

O substitutivo Lacerda acirrou os debates sobre a educação no Congresso Nacional e em diversos espaços dedicados à educação. Durante uma conferência realizada na Faculdade Nacional de Filosofia, em 24 de abril de 1959, e, posteriormente, publicada no jornal *A Notícia*, o professor Raul Bittencourt declarava que o substitutivo apresentado por Lacerda foi uma estratégia para desarticular o anteprojeto de Lei encaminhado pelo ministro Clóvis Salgado e manter o quadro educacional do país nas mãos da iniciativa privada.

Desde o tempo de D. João VI que se elaboram planos de educação, neste país. São 12, ao todo. O único, porém, destacado como exequível, arrasta-se há 11 anos pelo Congresso Nacional, praticamente sem solução. Agora, com o magnífico substitutivo do sr. Clóvis Salgado ao projeto de Diretrizes e Bases, preconizando o ensino primário, de controle regional, e os demais, de orientação nacional, que poderia ser aprovado de imediato, com esplêndidos resultados para a mocidade estudantil brasileira, vem o mesmo de ser tumultuado por outro dispositivo, de origem duvidosa, cujo objetivo é sacrificar o povo em benefício de gananciosos proprietários de colégios (Bittencourt, 1959).

Estavam presentes na Conferência o ministro da educação Clóvis Salgado, o educador Anísio Teixeira, o deputado Rui Ramos e muitos outros professores e parlamentares. O professor Raul Bittencourt apelava ao deputado Rui Ramos para apoiar o projeto de lei do Ministério da Educação na Câmara dos Deputados. Após o discurso do professor Bittencourt, seguiram-se as apresentações de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Jayme de Abreu e Almir Castro. O educador baiano acusava a iniciativa privada de “mandatários fantasmas”, pois se autointitulavam representantes dos interesses da coletividade. Os discursos apresentados por esses intelectuais enfatizavam o caráter democrático da escola pública e denunciavam o substitutivo Lacerda como um projeto de defesa exclusiva dos interesses financeiros das escolas particulares, que recebiam anualmente do governo cerca de vinte e cinco milhões de cruzeiros. Assim, após a declaração de Jayme Abreu de que “os pobres ficarão sem escolas, se for aprovado o substitutivo Lacerda”, Almir de Castro afirmava que “o substitutivo Lacerda é uma fábrica de diplomas e uma guitarra de dinheiro”, enquanto Darcy Ribeiro encerrava seu discurso declarando que “só a escola pública é democrática” (As escolas [...], 1959).

Os jornais noticiavam que o país aguardava há treze anos por uma nova LDBEN que garantisse educação à população brasileira. O projeto apresentado pelo ministro Clóvis Salgado, que recebeu um

grande impulso em 1959, agora entrava em disputa com o substitutivo Lacerda, representado por duas tendências: a primeira, o controle estatal; e a segunda, a livre iniciativa subsidiada e disciplinada pelo governo. A imprensa publicava dezenas de dados estatísticos fornecidos pelo Inep, na tentativa de denunciar o equívoco da legislação brasileira que despendia inúmeros recursos financeiros no nível secundário e superior e relegava a educação primária ao segundo plano num país com alto índice de analfabetismo.

Em 1956, nas despesas globais com o ensino em todo o país, a quota atribuída à educação elementar foi de apenas 43,2% contra 60,3% registrados em 1948. Enquanto isto, no mesmo período, as despesas com o ensino médio subiram de 27,3% para 30,8%, ao passo que as do ensino superior se elevaram de 12,4%, em 1948, para 26%, em 1956. [...] como ainda releva o professor Anísio Teixeira, para manter cinco milhões de crianças nas escolas elementares, a nação (Municípios, Estados, União) despendeu a soma de 6 bilhões de cruzeiros, com um “per capita”, portanto, de Cr\$ 1.200,00. No mesmo ano, para 800.000 adolescentes matriculados no ensino médio (primeiro e segundo ciclo), foram gastos 4 bilhões e 300 milhões de cruzeiros, dando um “per capita” de 5.300 cruzeiros, enquanto que, no ensino superior, para instruir 70 mil estudantes, o país desembolsou 3 bilhões e 700 milhões de cruzeiros ou sejam 52.000 cruzeiros por aluno matriculado. A desproporção é gritante. Evidencia uma tendência, de fundo nitidamente oligárquico, que abandona a massa da população do país na ignorância para cuidar apenas, com finalidades mais de manutenção de “status” do que de eficiência social, da formação de uma reduzida elite dominante (Ensino [...], 1959).

A inversão desse quadro, segundo os especialistas, só seria possível com uma nova legislação que passou a ser debatida como o único recurso disponível para mudar a situação educacional brasileira. As disputas em torno da LBDEN giravam entre a proposta dos educadores do Inep, apresentada por Clóvis Salgado à Câmara dos Deputados, e o substitutivo Lacerda. O projeto de lei apresentado por

Clóvis Salgado e defendido pelos intelectuais do Inep foi elaborado pelos educadores José Augusto Carneiro Leão, J. Faria Góis, Abgar Renault, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Almeida Júnior (relator), Raul Bittencourt e Anísio Teixeira, que, segundo o próprio educador, foi vencido nas suas propostas, estando o projeto mais ligado à proposta inicial do governo do que aos seus ideais. O jornal *Gazeta do Povo* acusava o projeto de Lacerda de propor o monopólio da educação nas mãos do ensino privado e de tentar extinguir o ensino oficial do país, além de salientar a crise no ensino privado provocada pelo aumento das mensalidades e pela greve dos professores da rede particular que exigiam a equiparação dos salários com os professores da rede pública.

O que fará o substitutivo, caso seja aprovado, será permitir a monopolização do ensino por estabelecimentos dirigidos por grupos interessados exclusivamente em ganhos fáceis. Veja-se, agora, em exemplos de nossos dias, a luta que travaram os estudantes de todo o país, pela redução das anuidades escolares, aumentadas, imoderadamente, pelos proprietários de colégios. Veja-se, ainda, a greve de professores, terminada ontem, feita com o sentido de melhorar os salários de mestres de estabelecimentos particulares. Nesses desajustes, o ensino privado já mostrou que sozinho não pode ficar, na legislação (Diretrizes [...], 1959).

O substitutivo Lacerda encontrava-se nas mãos da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados para uma análise detalhada. Durante o “XVI Congresso Metropolitano de Estudantes”, no qual participaram Anísio Teixeira, o deputado Santiago Dantas e o ministro da educação Clóvis Salgado, o embate entre os dois grupos foi inevitável. Enquanto o educador baiano acusava o projeto de lei de ser um retorno ao período colonial, em que um grupo particular detinha o poder público e privado, o deputado Santiago Dantas afirmava que o projeto de lei apresentado na Câmara era o mais democrático possível ao estabelecer o paralelismo entre o ensino público e o particular, respeitando a Constituição. Anísio Teixeira,

Darcy Ribeiro e Jayme de Abreu condenaram, durante três horas, o substitutivo Lacerda e defenderam o projeto apresentado pelo Ministério (Substitutivo [...], 1959).

Em nome de que liberdade, de que princípios, declara-se que a escola pública não tem capacidade de educar? Qual a escola mais capaz de atender à família brasileira, sem distinção de cor, ideologia ou religião? O que se discute é o rateio das verbas públicas! O que se discute é se o povo brasileiro deve multiplicar o Pedro II ou financiar as escolas particulares. Não queremos dar liberdade para as escolas darem diplomas, e sim para darem educação ao povo brasileiro. Todo pai está ciente da deficiência gritante do ensino secundário e qualquer pessoa, com os mínimos conhecimentos de História Contemporânea ou de Ciências Sociais, verifica a mentira da alegação de que a escola pública é ineficaz (Ribeiro, 1959).

No dia 1º de julho de 1959, os intelectuais da educação publicavam, nos principais jornais do país, um novo manifesto em defesa da educação pública. O primeiro manifesto (1932) baseava-se na crença utópica do futuro como espaço para novas práticas educacionais a serem implantadas no país. Em 1959, as dificuldades em implementar um sistema educacional que atendesse aos anseios da população ainda não haviam sido ultrapassadas, permanecendo as mesmas críticas esboçadas no manifesto anterior. Em ambos os manifestos, podemos observar alguns dos aspectos políticos centrais defendidos por esses educadores, como a defesa do ideário liberal associado à modernidade, a racionalidade técnica substituindo as práticas políticas tradicionais na organização do Estado, a reconstrução educacional como fator de transformação social e, por fim, a descentralização estatal como fator de democratização do país (Couto, 2000, p. 39).

O Manifesto integrava-se à Campanha em Defesa da Escola Pública, tornando-se um documento célebre na luta pelo direcionamento do sistema educacional brasileiro. O discurso debatia os

principais tópicos defendidos pelos intelectuais modernizadores evidenciados como subtítulos do Manifesto: “Pela educação liberal e democrática”, “Educação para o trabalho e desenvolvimento econômico”, “Deveres para com as novas gerações” e “A escola pública em acusação” (Azevedo, 1959).

No dia 1º de setembro de 1959, iniciava-se o Simpósio sobre Problemas Educacionais Brasileiros no Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo. No simpósio, uma das principais mesas foi composta por: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Milton da Silva Rodrigues, catedrático de Estatística da Faculdade de Filosofia e coordenador do simpósio, Moreira de Sousa, representante do prof. Gilberto Freire e do Centro Regional de Pernambuco, Jayme de Abreu e Mário Casasanta.

Anísio Teixeira destacou o papel decisivo desse Centro ao propor medidas educacionais pautadas em questões científicas, destacando a importância da ação prática dos educadores a partir do espírito científico. Em sua conferência, ressaltou que só a escola pública era capaz de resolver dois problemas graves no país: o desnível do desenvolvimento socioeconômico existente entre as diversas regiões do país e o elevado índice migratório que provocava o crescimento desordenado da Região Sudeste. Após a exposição de Anísio, seguiu a apresentação de Mário Casasanta afirmando que a escola pública se encontrava ameaçada pelas disputas políticas no Congresso.

Nesse simpósio, Florestan Fernandes apresentou seu trabalho “Ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada”, cujo objetivo era ressaltar a importância do CBPE ao associar o trabalho de sociólogos e educadores na proposição de políticas educacionais com o intuito de superar o subdesenvolvimento do país. A esse debate, seguiram-se exposições sobre a relação entre a psicologia e a educação de Dante Moreira Leite: “A investigação psicológica em face dos problemas educacionais brasileiros”; a administração e a educação do prof. José Querino Ribeiro: “O problema da administração na formação e no funcionamento do

sistema educacional brasileiro”; filosofia e educação do prof. João Eduardo Vilalobos: “O problema dos valores da formação e no funcionamento do sistema educacional brasileiro”; sociologia e educação do prof. Renato Jardim Moreira: “A investigação sociológica em face dos problemas educacionais brasileiros”.

Ao final do simpósio, foi debatido sobre a improvisação das políticas educacionais, fruto de uma “política obscurantista” que atendia aos interesses políticos partidários em detrimento do interesse público. O congresso enfatizava a dicotomia da política partidária associada a interesses privados e a política científica realizada a partir de pesquisas empíricas e voltada para as necessidades de toda a coletividade, ou seja, imbuída do espírito público. Esse discurso enfatizava o papel decisivo dos centros de pesquisa associados ao Inep na elaboração de políticas sociais, consolidando a associação entre ciência e política (Professores [...], 1959).

No ano de 1960, tramitavam, no Senado Federal, os dois projetos de lei: o enviado pelo Ministério da Educação sob a chancela dos intelectuais do CBPE/Inep e o substitutivo Lacerda. Os principais jornais do país publicavam dezenas de artigos a favor do projeto do Ministério, enfatizando que o projeto de lei corrigia a distorção do ensino no país ao criar a educação unificada. Para os intelectuais do Centro, a possível aceitação do substitutivo Lacerda era analisada como um retrocesso aos avanços do sistema educacional brasileiro ao reafirmar a tendência discriminatória e privatista de velhos grupos no poder. Como afirma Anísio Teixeira, em entrevista ao Diário de Notícias,

Guardamos o velho vinco, o velho hábito, a antiga mazela e eis que ressurge ela agora na lei básica da educação nacional. Vale a pena rápida reconstituição histórica, para marcar a forma com que a velha deformação nacional vem repontar no quadro o sistema público de educação brasileira. [...] Todos sabemos - salienta - com que resistência o Estado, no Brasil, vem cumprindo a obrigação constitucional de ministrar a Educação. Na Monarquia, podemos dizer que não passamos da ação accidental

de criar e manter alguns Institutos de Educação, com o caráter que se poderia chamar de “exemplar”. Ao Estado, cabia a ação de estímulo, no máximo de organizar as instituições “modelo”, “padrão”. Com a República, tivemos modesta exaltação da consciência pública e lançamos as bases de um sistema dual de educação: a escola primária e profissional para o povo, a escola secundária e superior para a elite (Projeto [...], 1960a).

Anísio publicou vários artigos e concedeu diversas entrevistas sobre a importância da nova legislação, condenando o substitutivo Lacerda e buscando o apoio da opinião pública para o projeto do MEC (Projeto [...], 1960a). Ao defender o projeto de lei enviado pelo Ministério como a expressão dos ideais de um Estado Moderno, polarizou as discussões em torno da escola pública, identificando-as com os debates gerais sobre os desafios do país em vias de modernização. Aproximando-se da atmosfera intelectual dos anos 50, em que as matrizes dualistas foram a base das leituras sobre as condições sociais do Brasil, o educador propôs o modelo de ensino escolanovista como solução aos desafios do país e à superação dos arcaísmos. Anísio, assim como outros intelectuais do CBPE, acreditava que a superação do atraso econômico e do clientelismo político ocorreria através da difusão da cultura pela escola pública. A visão dualista adotada nos artigos publicados na *Revista Educação e Ciências Sociais* valorizava o projeto educacional dos intelectuais modernizadores do CBPE, apontando-o como intrinsecamente ligado à sociedade moderna e condenando a posição do grupo católico ao associá-la às estruturas arcaicas ainda presentes na sociedade brasileira (Lambert, 1959).

O papel da ciência e do planejamento educacional presentes no pensamento daqueles intelectuais não reduz suas ações às de simples burocratas ou técnicos. É preciso esclarecer que a utilização do conceito de ciência nos artigos desses homens adquire o status de valor. A própria noção de ciência aplicada presente nas décadas de 1950 e 1960 ganhou novos traços na análise sociológica e apontava para a necessidade do

arcabouço teórico e da experimentação, gerando uma interdependência entre teoria, prática e experimentação científica (Fernandes, 1976).

A ciência como valor corresponderia à “mudança cultural provocada” e possibilitaria a “democratização da cultura”. Esses conceitos tão caros aos intelectuais da década de 1950 representavam a consolidação da estrutura social capitalista e a efetivação dos valores modernos. É nesse sentido que devemos compreender o papel da ciência e do planejamento proposto pelos intelectuais do CBPE. Em seus artigos, a ideia da intervenção racional não produziria um sistema educacional pautado em bases tecnocratas, ao contrário, prevaleceria o espírito de valorização das demandas de cada localidade. Aos especialistas caberia identificar quais as demandas sociais específicas e propor possíveis soluções para adequar a instituição escolar às necessidades da população.

A VOTAÇÃO DA NOVA LDBEN: “A LEI É RESULTADO DE UMA LUTA”

Em 1961, o governador do estado da Guanabara, Carlos Lacerda, dedicava-se à votação da LDBEN e foi acusado de tramar o afastamento de Anísio Teixeira do Inep. Aproveitando-se da viagem de Anísio Teixeira aos Estados Unidos, em que foi convidado para presidir uma reunião sobre ensino superior, patrocinada pelas fundações Ford e Rockefeller, Carlos Lacerda e Flexa Ribeiro (Secretário de Educação do Estado da Guanabara) articularam a demissão do educador baiano. O afastamento de Anísio da direção do Inep não ocorreu, mas o educador enfrentaria, ao lado dos intelectuais do CBPE, a disputa pelo projeto vitorioso da LDBEN (Mauro, 1961).

Quando retornou da viagem aos Estados Unidos, em março de 1961, Anísio Teixeira foi a uma audiência com o presidente da

República Jânio Quadros, acompanhado do prof. Darcy Ribeiro. A imprensa publicava os rumores sobre a possível nomeação de Anísio Teixeira para o cargo de ministro da educação e cultura no lugar de Brígido Tinoco. Após duas horas de audiência com o presidente, o educador baiano declarava que essa era a oportunidade de Jânio Quadros ser o “presidente da educação”, referindo-se à necessidade de um programa educacional organizado pelo Estado e da urgência na votação da LDBEN. Contudo, o educador declarava que não havia nenhum convite do presidente para ele assumir o Ministério e que tudo não passava de “uma onda da imprensa”. A imprensa noticiava a reforma parcial dos ministérios anunciada por Jânio Quadros como uma possibilidade de reformulação política e de formação de uma sólida base governamental (Anísio [...], 1961). Em 30 de abril de 1961, o presidente Jânio Quadros publicava uma nota no Correio Paulistano demitindo o ministro Brígido Tinoco e anunciando o seu desejo de convocar Anísio Teixeira para o cargo.

Ao Ministro da Educação. Excelência: 1. Percebo, ao longo de relatórios, que V. Exa., sobre ser inatual, ignora, profundamente, os problemas concernentes à pasta. 2. Confirmando que, de fato, nos últimos dias, meu assessor, e dos mais autorizados, e dos mais idôneos, tem sido o Prof. Anísio Teixeira. Fá-lo-ei ministro de Estado tão logo V. Exa. compreenda que é corpo estranho na máquina administrativa da União. 3. Existem, e só, duas dificuldades para concretizar a nomeação do Prof. Anísio Teixeira: a) o veto do sr. Carlos Lacerda; b) a oposição frontal da Igreja, através dos seus líderes mais preeminentes (Quadros, 1961).

Contudo, havia rumores que a nomeação de Anísio Teixeira estaria sendo vetada pelo Cardeal D. Jaime Câmara, refletindo o pensamento da Igreja que se opunha drasticamente às propostas do educador baiano. A crise política de 1961 inviabilizou qualquer possibilidade de nomeação de Anísio, e o presidente Jânio Quadros decidiu nomear Oliveira Brito para o cargo. A crise política que atravessou o país em 1961 paralisou a votação da LDBEN no Congresso Nacional. A retomada das discussões ocorreu num clima

de instabilidade política, o que provocou uma postura moderada do governo federal diante da proposta inicial do Ministério da Educação e Cultura de favorecer a escola pública como única beneficiária dos recursos da União. Por isso, o ministro Oliveira Brito declarava à imprensa que o projeto a ser aprovado ampararia tanto a escola pública quanto a escola privada.

O ministro - em declaração à imprensa - esclarecera que o projeto será aprovado dentre de poucos dias mas tanto a escola pública como a particular nele são amparadas, considerando que a Nação não pode arcar com o ônus de manter somente escolas públicas (Anísio [...], 1961).

A Lei Nacional de Diretrizes e Bases foi aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo presidente da República em 20 dezembro de 1961, sendo recebida com reservas e restrições pelos intelectuais no interior do MEC. Para o professor Almir Castro, diretor de programas da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, "não é a lei ideal, aquela com que poderia o Brasil responder daqui por diante, ao desafio do seu próprio desenvolvimento e das transformações sociais que o acompanham". O próprio Anísio Teixeira foi quem melhor traduziu o sentimento de incapacidade de ação daqueles intelectuais, ao declarar,

[...] não está à altura das circunstâncias em que se acha o País e não deixa de ser um retrato de perplexidades e contradições em que nos lança esse próprio desenvolvimento do Brasil, pois é na escola que se trava a última batalha contra a resistência de um país à mudança (Lei de [...], 1961).

A Lei expressava algumas das propostas defendidas pelos intelectuais do CBPE/Inep; contudo, atendeu algumas das solicitações do grupo católico, como a igualdade entre a escola pública e a privada; a garantia de um representante da iniciativa privada no Conselho Federal; a liberdade da família de escolher o sistema educacional dos filhos; e a manutenção do ensino primário em

quatro anos. A Lei também não definiu qual parcela do orçamento da União seria destinada à educação e nem mencionava a questão do ensino religioso.

Art. 2º. Parágrafo único. À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.

Art. 3º. O direito à educação é assegurado:

pela obrigação do poder público e pela liberdade da iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma da lei em vigor; [...]

Art. 5º. São assegurados aos estabelecimentos de ensino público e particulares, legalmente autorizados, adequada representação nos conselhos estaduais de educação, e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos neles realizados. [...]

Art. 8º. Parágrafo 1. Na escolha dos membros do Conselho, o Presidente da República levará em consideração a necessidade de neles serem devidamente representadas as diversas regiões do País, os diversos graus do ensino e o magistério oficial e particular (Brasil, 1962, p. 85).

O jornal *Diário de Notícias* realizava uma série de inquéritos sobre temas nacionais em sua coluna "Comentário", questionando intelectuais e políticos sobre diversos temas, inclusive sobre educação. No dia 13 de maio de 1962, o jornal publicava a resposta de cinco educadores a respeito da eficiência da Lei, questionando se essa seria capaz de atingir principais as metas da educação: promover a democracia e auxiliar na superação do subdesenvolvimento (Teixeira, 1962a).

Anísio Teixeira respondeu ao inquérito reafirmando sua preocupação com o aperfeiçoamento das escolas e destacando a importância de intensificar a formação de profissionais técnicos e de nível superior para o processo de desenvolvimento do país. Para ele, a Lei apresentava, mesmo que de forma tímida, a descentralização

administrativa necessária para o alcance das metas, garantindo uma variedade e flexibilidade capaz de substituir o ensino verbalístico pela “verdade educativa”, ou seja, uma educação voltada para as necessidades econômicas de cada região.

Para Clóvis Salgado, ministro da educação no Governo Juscelino Kubitschek, a nova Lei garantia os recursos necessários para o investimento e a expansão das escolas ao designar 12% da renda tributária da União à pasta de educação, ou seja, 2% a mais do que exigia a Constituição. O orçamento destinado à educação foi dividido igualmente entre os três fundos (ensino primário, secundário e superior), garantindo uma distribuição igualitária entre os três níveis de ensino. O professor Deolindo Couto, vice-reitor da Universidade de Brasília, também enfatizava a melhor distribuição de recursos como o principal avanço da Lei. Por fim, José Barreto Filho, professor de psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, e Josué Montelo, diretor do Museu Nacional, defendiam o caráter democrático da Lei ao conjugar os esforços do ensino privado e público.

Quando João Goulart assumiu a presidência da República, Anísio Teixeira vislumbrou a possibilidade de concretizar as propostas educacionais defendidas pelo CBPE através de uma grande reforma educacional inserida no Plano Trienal. Para o educador, a proposta apresentada pelo presidente contava com recursos suficientes para o setor educacional e obedecia a um certo planejamento e sistematização necessários à reforma pretendida pelos intelectuais do Inep. O governo federal se comprometia a construir 40 centros de treinamento nos próximos oito anos e pretendia inaugurar os dezoito primeiros em três meses, para realizar o aperfeiçoamento do magistério e investir na escola primária. O Ministério da Educação e Cultura, através de suas agências e da experiência de seus integrantes, ficaria responsável por conduzir esse projeto (Teixeira, 1962b).

Em 1961, começaram os deslocamentos das principais lideranças do CBPE, e muitos daqueles intelectuais passaram a ocupar lugar de destaque na burocracia federal e nas instituições superiores de ensino. Fernando de Azevedo é empossado secretário municipal de educação de São Paulo; o sociólogo Darcy Ribeiro é empossado reitor da Universidade de Brasília, permanecendo no cargo até 1963, quando se tornou chefe do Gabinete Civil da Presidência da República. Em seu lugar, ficou Anísio Teixeira, que já ocupava o cargo de vice-reitor da Universidade. Em 1962, foi criado o Conselho Federal de Educação, com cargos de conselheiros nomeados pelo presidente da República, dentre os quais estavam: Anísio Teixeira, Abgar Renault, com mandato de seis anos, e Newton Sucupira com mandato de quatro anos.

O último número da *Revista Educação e Ciências Sociais* foi publicado em 1962. A partir desse ano, o Inep publicou os artigos e as pesquisas realizadas pelos intelectuais do Centro na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Com as principais lideranças do CBPE afastadas de seus cargos para ocuparem outros na máquina burocrática, houve um esvaziamento do Centro, até a sua total reformulação com o golpe de 1964. Com os militares no poder e a intervenção no Ministério da Educação e Cultura, o CBPE tornou-se uma divisão burocrática no interior do Ministério, perdendo o seu caráter científico e, especialmente, político. Contudo, os militares utilizaram os dados coletados e analisados durante a direção de Anísio Teixeira para a reformulação das diretrizes educacionais.

CONCLUSÃO

Dentre as muitas leituras sobre as relações entre os intelectuais e a política no Brasil, entre 1930–1964, as dedicadas àqueles intelectuais envolvidos na questão educacional e no Ministério da

Educação e Saúde, posteriormente subdividido no Ministério da Educação e Cultura e no Ministério da Saúde, ocupam parte significativa da produção historiográfica. As “chagas nacionais”, ou seja, educação e saúde, tiveram lugar preponderante nos escritos desses homens, provocaram indignações, protestos, manifestos, debates intermináveis, preencheram centenas de páginas dos grandes periódicos, foram transformadas em disputas políticas, ou melhor, sinônimo de força política. A ideia da educação e da saúde como chaves de mudança, como o centro nervoso de toda sociedade capaz de identificar o atraso ou a modernização do corpo social, de manter ou subverter a ordem despertou em nossos intelectuais uma responsabilidade e uma missão, consideradas, adormecidas: organizar o país.

Na prática, nenhuma instância da federação era capaz de atender eficazmente todos aqueles que necessitavam e procuravam pelo sistema educacional e nem de financiar o sistema já existente. Porém, a questão estava muito mais centrada no debate político do que na análise técnica do problema. Tratava-se de qual sentido político a questão do subsídio da escola particular tinha para os intelectuais do Inep e, no caso do grupo católico, o peso da aceitação da escola pública como o principal modelo educacional do país. A mobilização em torno dos debates educacionais expressava qual projeto de Estado e de desenvolvimento da nação cada grupo defendia para o país, mais do que a viabilidade de seus respectivos anseios. Os poucos recursos destinados à educação dificultavam a execução de qualquer projeto que negasse seja a escola particular ou a escola pública. Além disso, o presidente Juscelino Kubitschek tinha como modelo de governabilidade a negociação política com os vários grupos de pressão do país. O rompimento com a Igreja causaria um desgaste delicado para aquele momento, marcado pela instabilidade política. Contudo, nesse tipo de disputa, a radicalização e oposição das propostas aparece como elemento essencial na demarcação de cada projeto e na demonstração aos possíveis adeptos das diferenças entre cada uma delas.

Para os católicos, era fundamental comprovar a tese socialista e revolucionária presente no Inep. Em contrapartida, para os integrantes do CBPE, era fundamental corroborarem a ideia do arcaísmo e do elitismo presentes no projeto católico do ensino. Para os intelectuais do Centro, ávidos por conquistarem as opiniões decisivas das crescentes camadas urbanas, ansiosas pelos títulos de bacharéis, a associação de suas propostas aos ideais modernizantes tornava-se imperativo para a conquista de espaço político.

A retomada dos debates sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a utilização da imprensa como mecanismo de mobilização da opinião pública tornavam os discursos de Anísio Teixeira fundamentais no processo de cooptação da sociedade para a defesa do projeto educacional liderado pelo educador. Naquele momento, ficava claro aos participantes da disputa educacional que a mobilização da opinião pública seria fundamental para a aprovação de seus projetos. Ora, foi essa mobilização que garantiu o cargo do educador na direção do Inep, que chegou a ser ocupada por João Roberto Moreira. O governo recuou na demissão de Anísio Teixeira após as dezenas de manifestações públicas a favor do educador. A luta política pela definição das diretrizes educacionais não se definiu apenas pelas pressões advindas da imprensa; contudo, o apoio da opinião pública foi um instrumento importante para as inevitáveis e necessárias demonstrações de força política.



Parte 2

INTELECTUAIS DA CULTURA



3

**“OTIMISMO”
E “REGIONALISMO”:**

UM PROJETO MODERNISTA-
CONSERVADOR PARA A CULTURA
NA DITADURA CIVIL-MILITAR (1967-1975)

INTRODUÇÃO

A atuação dos intelectuais, a partir de 1930, no aparato burocrático ou nos círculos de debates sobre as “questões nacionais” tornou esses atores personagens relevantes na construção de projetos para o Brasil. Dentre as muitas leituras sobre as relações entre os intelectuais e a política no Brasil, as dedicadas àqueles intelectuais envolvidos nas disputas políticas e no aparato burocrático entre 1930-1964 ocupam parte significativa da produção historiográfica. Contudo, observamos que a atuação dos intelectuais no universo político e, especialmente, no interior do Estado ultrapassa esse período e atravessa os governos militares, preservando a relativa autonomia desses atores em relação ao direcionamento político empreendido pelo Estado.

Dos diversos setores em que os intelectuais atuaram, o Ministério da Educação e Saúde, posteriormente subdividido em Ministério da Educação e Cultura e Ministério da Saúde, foi palco de inúmeros embates e polêmicas, acirrando rivalidades entre os grupos concorrentes. A concepção de “organização da nação através da organização da cultura” tornou-se uma bandeira para os atores envolvidos com os debates culturais. A crença difundida entre a elite intelectual de que seria portadora da “missão” de elevar a consciência da população, de guiar os menos favorecidos e de, assim, orientar e planejar os rumos do país mobilizou dezenas de nossos intelectuais.

A “construção institucional” de uma política cultural nos governos militares, no Brasil, ocorreu no final de 1960 e durante a década de 1970, especialmente, nas gestões dos ministros da educação e cultura Tarso Dutra, Jarbas Passarinho e Ney Braga. A criação de núcleos e grupos-tarefas dedicados a implementar, no país, políticas de preservação do patrimônio e de auxílio aos diversos setores da produção cultural possibilitou a dinamização da área cultural no interior do Ministério da Educação e Cultura. O estabelecimento de

políticas culturais que abrangessem o território nacional só foi possível com a montagem de vários organismos dispostos a produzir e difundir a cultura (Ortiz, 1986, p. 78). Esse período marcou a participação do Estado como agente financiador e organizador de projetos culturais, tornando-o “o grande mecenas da cultura brasileira dos anos de 1970” (Holanda, 1980).

Para Ortiz, o Estado compreendeu a importância de atuar junto às esferas culturais dominadas pela esquerda. Por isso, foi incentivada a criação de várias instituições e de grupos dedicados às políticas culturais. A presença do Estado a partir desse período deve ser compreendida, por um lado, pela repressão ideológica e política e, por outro, como um momento decisivo na produção e difusão de bens culturais de massa (Ortiz, 1988).

No final de 1966, o presidente Castelo Branco instituiu o Conselho Federal de Cultura com o objetivo de elaborar o Plano Nacional de Cultura e coordenar as atividades culturais do MEC, definindo o que seria a cultura nacional. O Conselho, instalado no Rio de Janeiro, ficou responsável por reequipar as principais instituições culturais do país – isto é, o Museu Histórico Nacional, o Museu Nacional de Belas Artes, a Biblioteca Nacional, o Instituto Nacional do Livro – e elaborar as diretrizes de atuação desses lugares de memória.

Este artigo busca compreender a ação realizada pelo Conselho Federal de Cultura na organização das políticas culturais, no Brasil, entre 1966 e 1975. O período, marcado pela Ditadura Civil-Militar, possibilitou a emergência de grupos intelectuais responsáveis pela orientação das diretrizes culturais. Assim, trata-se de investigar como o passado foi apropriado pelos intelectuais que participavam do CFC, tornando-se o principal elemento na elaboração das políticas culturais. Nossa hipótese é que as políticas culturais tinham no “otimismo” e no “regionalismo” as suas bases norteadoras.

O CONSELHO FEDERAL DE CULTURA

O Conselho Federal de Cultura era composto, principalmente, por literatos, historiadores e antropólogos oriundos, em geral, de dois espaços consagrados: a Academia Brasileira de Letras e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Além disso, vários dos intelectuais fundadores do Conselho exerceram cargos de direção nas instituições nacionais de cultura, como Rodrigo Mello de Franco Andrade (Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico), Adonias Aguiar Filho (Biblioteca Nacional) e Josué Montello (Biblioteca Nacional e Museu Histórico Nacional); outros eram próximos do presidente Marechal Castello Branco, como Hélio Vianna, cunhado do presidente, Arthur César Ferreira Reis, ex-governador do Amazonas, e Raquel de Queiroz, amiga do Marechal. Ainda compõem a lista intelectuais importantes, como Afonso Arinos de Mello e Franco, Ariano Suassuna, Cassiano Ricardo, Djacir Lima Menezes, Gilberto Freyre, Gustavo Corção, Manuel Diégues Junior, Pedro Calmon, Roberto Burle Marx, Octávio de Faria etc. Nesse sentido, podemos analisar a ação desses intelectuais a partir da formação de redes de sociabilidade que favoreciam a legitimação do grupo no interior do aparelho estatal.

O Conselho inicialmente tinha o caráter normativo, consultivo e fiscalizador, atuando na assessoria ao Ministro e sendo responsável pela distribuição dos recursos destinados às instituições culturais ligadas ao MEC. Ao Conselho cabia atuar nas instituições nacionais e estaduais de Cultura, nas universidades federais, nos institutos particulares desde que reconhecidos pelo Conselho e atender prioritariamente a Biblioteca Nacional, através do “1º Plano de ação do CFC”.

O CFC editava mensalmente a revista *Cultura* como meio de divulgação das diretrizes do Ministério e dos artigos dos membros do Conselho. Contudo, a grande quantidade de dados relativos aos pareceres e eventos públicos realizados pelo MEC sufocou a divulgação dos artigos dedicados à “cultura nacional”, acarretando um

descontentamento generalizado entre os intelectuais do CFC. Em 1969, o CFC criou o seu segundo periódico, a *Revista Brasileira de Cultura*, cujo objetivo era publicar exclusivamente os artigos relativos às manifestações culturais e artísticas do país. Essa publicação trimestral buscava alinhar-se à tradição de revistas como *Revista Brasileira* de José Veríssimo, *Contemporânea* de Otávio Tarquínio de Souza, *Americana*, *Terra de Sol* e a *Revista do Brasil* que representavam a vida cultural do país. Assim, o Conselho passava a divulgar sua atuação institucional e seu pensamento intelectual em dois periódicos bem distintos, porém complementares. As revistas traduzem o universo de ação desses homens e demonstram essa atuação em dois lugares bem definidos: primeiro, na intervenção nas políticas de Estado e nas instituições dedicadas à cultura; e segundo, nas disputas pela orientação dos elementos que expressavam a “cultura nacional”.

A criação do CFC marca a importância da esfera cultural para o Estado brasileiro no período ditatorial, no qual o Estado aparece como o organizador, o financiador e o difusor de vários projetos culturais. Cabe ressaltar que as políticas promovidas pelo CFC não incorporavam as ações culturais realizadas pela sociedade civil ao longo da década de 1960.⁴ As políticas culturais orientavam-se a partir da ideia de defesa do patrimônio e da difusão dos aspectos regionais. A historiografia dedicada à ação dos governos militares na esfera cultural tem como foco de análise o caráter patrimonialista, elitista, tradicionalista e conservador das políticas culturais. A intervenção do Estado ocorreria essencialmente na preservação do patrimônio e na orientação de políticas alinhadas à “ideologia de segurança nacional” (Miceli, 1984). Consideramos que essas leituras sobre as políticas culturais só compreendem parcialmente a ação intelectual promovida durante a ditadura militar.

4 As décadas de 1960 e 1970 são marcadas por uma grande efervescência cultural em diversos setores artísticos que contestavam o regime civil-militar. Tais manifestações foram “silenciadas” nas ações do Conselho Federal de Cultura. Ver: Holanda (1980), Holanda e Gonçalves (1986), Holanda e Pereira (1980) e Kucinski (1991).

As políticas culturais estabelecidas pelos intelectuais do CFC orientavam-se a partir da ideia de defesa do patrimônio e da difusão dos aspectos culturais regionais. A participação de vários grupos no interior do MEC e a relativa autonomia do setor cultural, até 1975, possibilitaram a existência de projetos identificados por outras matrizes que diferem da “ideologia de segurança nacional”. Na análise da documentação do Conselho, essas duas ideias-força só aparecem em discursos pronunciados em momentos específicos, em geral, cerimônias públicas que contavam com a presença de representantes do executivo; em documentos como atas de reunião e pareceres essas ideias não estão presentes. Assim, “segurança nacional” e “desenvolvimento” são conceitos adotados como estratégia política, muitas vezes, ressignificados ao associarem essas ideias à necessidade de defesa da cultura. Reconhecemos que o período em questão é marcado pelo autoritarismo, cujo marco será o Ato Institucional nº 5, decretado em 1968. Contudo, a excessiva homogeneização da ação estatal tem dificultado uma análise mais específica das disputas internas e das orientações teóricas existentes no MEC. Dessa forma, acreditamos que os projetos culturais organizados pelos intelectuais do CFC só podem ser compreendidos à luz das orientações teóricas do grupo, da rede de sociabilidade a qual eles pertenciam e de suas inter-relações com os setores concorrentes no interior do Ministério.

A produção intelectual realizada por esses homens e divulgada nas revistas *Cultura* e *Revista Brasileira de Cultura* não se esgota nas relações estabelecidas com o espaço político – mesmo que esse definisse quais as temáticas preferenciais; paralelamente a isso, há toda uma disputa interna entre as correntes intelectuais pela demarcação de uma determinada linha de pensamento sobre a “cultura nacional” (Miceli, 1984, p. 102). É somente nessa dupla relação que podemos compreender as ações e os empreendimentos realizados pelas redes de intelectuais nesse período.

O projeto desenvolvido pelos intelectuais do CFC para o setor cultural estava diretamente relacionado com a ideia de

“cultura nacional” defendida pelo grupo. Assim, é necessário compreendermos a correlação do conceito de cultura nacional com suas propostas políticas. A noção de cultura nacional é polifônica e está intrinsecamente conectada às correntes intelectuais e aos períodos históricos nos quais essa noção foi elaborada. Naquele período, a análise do conceito integrava as concepções substancialistas da cultura que procuravam defini-la pela busca incessante de sua essência geradora, daquilo que foi constitutivo na sua formação. Essa abordagem tinha seu aspecto central na definição da cultura como conjunto de valores e comportamentos homogeneizados por um passado comum. A percepção objetivista da cultura tem, na valorização do passado, um pilar fundamental de ação. Nas políticas culturais, essa percepção reveste-se na preservação do patrimônio associada à existência de uma “memória nacional” que precisava ser reorganizada, como afirmou o presidente do Conselho Arthur Cezar Reis.

Diz-se que a memória nacional está comprometida no negativismo ou no irrealismo, ou ainda no esquecimento que a desfigura, desilustra, diminui, incompatibiliza com a potencialidade que nosso país está alcançando em vários setores de sua capacidade criadora (Reis, 1968, p. 15).

Dessa forma, era preciso recuperar a memória nacional, reorganizá-la a partir de atos e personagens que efetivamente ilustrassem o passado, tornando-a compatível com “a potencialidade de nosso país”, ou seja, com o desenvolvimento em curso. A associação entre memória e desenvolvimento nacional compreendida como função do Estado só poderia ser realizada através da institucionalização da cultura, conforme o Editorial da revista *Cultura*:

Com a institucionalização da cultura brasileira pelo poder público, entrou o país num novo período em que aquela passou a integrar-se no próprio processo de desenvolvimento nacional (Conselho Federal de Cultura, 1969, p. 5).

A questão do desenvolvimento presente nos discursos oficiais precisava ser integrada às diversas instâncias do aparelho

estatal. Nesse caso, constrói-se um entrelaçado jogo entre a memória nacional e o desenvolvimento num hábil esquema que destacava os personagens históricos e as grandes obras da literatura como registros positivos do nosso passado e anunciadores da potencialidade do país na marcha do desenvolvimento. Aqui a reorganização da “memória nacional” é fundamental na previsão de um futuro glorioso.

A cultura nacional profundamente associada à construção de um passado comum capaz de garantir aqueles elementos simbólicos desenvolvidos na origem de uma determinada sociedade e, por isso, imutáveis, converge para a importância do português, do negro e do índio na constituição da cultura brasileira. A noção de mestiçagem, tal como elaborada pelo sociólogo Gilberto Freyre, tornou-se fundamental nas discussões sobre as características culturais do país no interior do CFC.

A participação de Freyre no CFC e a difusão de suas ideias desde a década de 1930 foram decisivas para o desenho de um tipo de interpretação da “cultura brasileira”, especialmente, no interior do Conselho. O discurso elaborado por Arthur Cezar Reis para o lançamento do “Programa de Ação em favor da Cultura” é representativo das questões enfatizadas pelo grupo. Arthur Cezar Ferreira Reis afirma que a cultura brasileira tem como característica principal o caráter mestiço:

Não devemos esquecer que constituímos um povo mestiço, que se elaborou por obra inicial de três *stoks* culturais e étnicos diferentes. [...] E se formos ao exame do que se verificou posteriormente, com a entrada e a incorporação de outros *stoks* étnicos e culturais, [...], sustentaremos com segurança maior que somos realmente uma sociedade e uma cultura mestiçada [...] (Reis, 1969, p. 11).

Esse caráter mestiço associava-se à ideia do regional como parte integrante da cultura nacional. Assim, o regionalismo compreendido como pluralidade cultural garantia o substrato constitutivo de nossa cultura. Entre os membros do CFC não havia contradição

entre a “cultura nacional” e a “cultura regional”. As possíveis tensões existentes entre o nacional e o regional eram eliminadas à medida que a cultura nacional só podia ser definida a partir de seus aspectos regionais e “[...] esse regionalismo não era desintegrador, mas orgânico” (Reis, 1969, p. 14). Dessa forma, a realização de políticas culturais estabelecidas pelo Ministério dependia de uma “tomada de consciência da política a adotar-se com o sentido de regional e global” (Montello, 1967). Josué Montello, fundador e primeiro presidente do CFC, afirmava que o ponto de partida do CFC era elaborar políticas culturais a partir da cultura regional.

A defesa do regionalismo como elemento constitutivo da cultura brasileira surgiu na década de 1920 com a publicação do *Manifesto Regionalista* de Gilberto Freyre, na cidade do Recife (PE). O movimento regionalista nordestino buscava deslocar a visão pessimista do Nordeste e, sobretudo, do interior, considerados exemplos do atraso e da estagnação do país, substituindo-a por uma percepção otimista marcada pela noção de “pureza e autenticidade culturais”. Dessa forma, o movimento regionalista nordestino elaborou uma prática discursiva alicerçada nas palavras chaves “região” e “tradição”.

Para o intelectual nordestino em busca de afirmação no plano nacional, não se tratava de encontrar linguagens artísticas revolucionárias para exprimir um mundo em acelerada transformação, mas de procurar apoiar-se na riqueza das tradições culturais e artísticas locais para fazer de sua revalorização, bandeira de luta (Almeida, 2003, p. 321).

O regionalismo nordestino, ao valorizar a tradição popular, o folclore e a língua em nome da pureza cultural ameaçada pela presença de elementos alienígenas à nossa cultura, carregava consigo o substrato necessário aos grupos nacionalistas e ufanistas que atravessaram os movimentos culturais do período. O regionalismo como base da cultura nacional não seduziu apenas os intelectuais nordestinos, mas foi uma corrente de ideias que atravessou vários grupos

intelectuais dedicados a fornecer ao país sua identidade nacional. Já em 1919, é possível ver manifestações que buscam a unidade nacional através da valorização das tradições e tem no espaço geográfico a base para ler o Brasil.

A preocupação com a valorização de nossas tradições culturais e folclóricas é plenamente encampada pelos modernistas. Recupera-las significa construir a identidade brasileira, sem a qual seria impossível ao país afirmar sua autonomia no panorama internacional (Velloso, 1993, p. 93).

Após o lançamento do manifesto regionalista, o grupo modernista paulista verde-amarelo incorporou parte dos ideais defendidos pelo regionalismo nordestino como a crítica à universalização da cultura e ao cosmopolitismo das metrópoles. Além disso, prevalece no discurso uma visão otimista sobre o Brasil: país continental, ordeiro e harmônico. Constrói-se uma prática discursiva que compõe a relação regionalismo-nacionalismo. No regionalismo paulista, a ideia de regional fortalecia a percepção, na nação, de unidade. Assim, o modernismo inseriu novos elementos ao regionalismo nordestino, incorporando traços do discurso ufanista e nacionalista ao movimento. A ideia do regionalismo como expressão da unidade cultural possibilita uma leitura atemporal das práticas culturais populares, vistas como autênticas representantes da cultura nacional. A noção de espaço torna-se o centro da análise dos modernistas paulistas, e eles definem o estado de São Paulo como a região predestinada a guiar a nação (Velloso, 1993, p. 96).

O regionalismo associado ao nacionalismo se manteve presente no ideário político e intelectual brasileiro até o final da década de 1970. No Conselho Federal de Cultura, representantes do movimento regionalista nordestino, como Gilberto Freyre, e paulista, como Cassiano Ricardo, voltariam a se encontrar e a defender, como cerne das políticas culturais, o regionalismo. Nesse momento, as ações intelectuais não se restringem aos movimentos culturais, como na década de 1920, tornando-se imprescindível estar no interior da

burocracia, misturar-se com a política e os políticos, assim como decidir e administrar os rumos da cultura brasileira através do Estado.

O Conselho Federal de Cultura incorporou as características gerais do regionalismo nacionalista e observava, na organização política do país, os traços comprobatórios da identidade regional como marca da nacionalidade. O editorial da revista *Cultura*, periódico oficial do CFC, de janeiro de 1968, dedicado à I reunião do Conselho Federal de Cultura com os conselhos estaduais de cultura, informava que a política brasileira era fruto da realidade regional, por isso a criação de conselhos estaduais. Dessa forma, o regionalismo não se limitava à esfera cultural, mas perpassava as demais esferas sociais.

A realidade regional é consagrada pela federação política. Essa realidade tem o seu matiz cultural próprio e os problemas que lhe são peculiares; daí a necessidade da implantação dos Conselhos Estaduais de Cultura. A I reunião Nacional dos Conselhos de Cultura [...] tem por propósito auscultar as aspirações e reivindicações que decorrem das realidades regionais [...] (Conselho Federal de Cultura, 1968, p. 5).

Esse regionalismo nacionalista associado à valorização da mestiçagem permitia a construção de um discurso otimista sobre o Brasil e sua relação com as outras nações. O pluralismo que definia a sociedade brasileira não era excludente, não causou rupturas, ao contrário, visto do plano externo, irmanava as mais diferentes regiões do país, edificando a nação. Os intelectuais do CFC estão integrados a uma corrente de pensamento que atravessou, resguardando as diferenças entre os grupos e suas práticas de inserção do aparato político, os diversos setores que trabalhavam no direcionamento de políticas culturais e educacionais: o “otimismo ultraconservador”. Arthur Cezar Ferreira Reis ressalta novamente a importância do regionalismo na constituição da nacionalidade:

Nação – continente e arquipélago ao mesmo tempo, se examinarmos a condição de gigantismo geográfico, espacial que nos marca no mundo físico e a regionalização

que nos proporciona uma existência não-global, mas em unidades mais ou mesmo autônomas, que compõe o arquipélago, social, econômico, cultural, e, porque não concluir também, político, mesmo que se procure justificar esse arquipélago político pela existência de um sistema federativo em sua concepção realística [...] o Brasil, na sua regionalização, não se comprometeu com qualquer sistema divisionista. Ao contrário, nessa variedade, nessa pluralização, vamos encontrar justamente toda a seiva que, pela política de interligação, de intercomunicação, de vinculação mais forte do pensamento e da ação social, há matéria-prima admirável para a transformação do continente arquipélago em continente global, total, unitário, com esse unitarismo em nada se prejudicando as variantes que tanta cor e tanta riqueza asseguram ao contexto nacional, sob qualquer ângulo por que o busquemos (Reis, 1969, p. 11).

No otimismo ultraconservador, tal como proposto por José Carlos Reis, a memória é reduzida a episódios de construção do Estado. Baseado no historicismo romântico alemão a corrente otimista entre as décadas de 1930 a 1970, incorporou as análises antropológicas de Freyre, cuja função da história é apenas retratar os valores inatos da sociedade. Para os defensores dessa visão sobre a identidade brasileira:

[...] Somos um povo unido, com caráter bem definido, com bom quinhão territorial, sem rupturas, para nossa expressão, para a nossa integração, para a nossa felicidade brasileira. [...] A identidade brasileira é definida geográfica e geneticamente e está impressa no corpo-alma do brasileiro de forma inescapável, insuprimível, inalterável (Reis, 2006, p. 37).

Esse discurso “otimista” foi habilmente incorporado como política de Estado e pode ser observado nas propagandas políticas, nas políticas culturais e nas obras destinadas à educação, buscando reforçar, no imaginário social, uma ideia do Brasil como um país unido, pacífico e em desenvolvimento. Assim, o passado

garantia a inevitabilidade de nossa ascensão ao seleto grupo das grandes potências mundiais.

a propaganda política da época procurou consolidar como tradição incontestável uma certa tendência de fato já forte naquela ocasião de leitura sobre o Brasil: a vinculação entre os brasileiros, e a unidade na identidade, dar-se-ia através de uma cultura brasileira, mesclada com uma promissora visão do futuro (Fico, 1997, p. 24).

A elaboração de um discurso que construísse um passado comum da nação tornava a cultura nacional um instrumento preponderante para demonstração de nosso desenvolvimento e atravessou diversos setores estatais. Nesse sentido, afirmamos que o governo civil-militar elaborou um sistema de representações com o objetivo de caracterizar a nação a partir de ideias-força como cultura, memória e identidade. Como afirma Carlos Fico, a Ditadura Civil-Militar buscou uma imagem sobre o Brasil que vislumbresse, na longa duração, aspectos geradores de *esperança e otimismo* (Fico, 1997, p. 19).

Ora, na medida em que as memórias estão constantemente em disputa, é necessário reforçar os aspectos afetivos capazes de garantir a adesão do grupo através de mecanismos simbólicos, cuja função será valorizar as experiências compartilhadas ou desejadas pelo próprio grupo. No caso da construção de memórias oficiais, o problema é o de "sua credibilidade, de sua aceitação e de sua organização" (Pollak, 1989, p. 8). A construção de uma memória nacional passa pelo enquadramento das memórias coletivas em favor de determinados interesses que não podem negligenciar os elementos referenciais do grupo. Assim, as memórias nacionais são construídas a partir do enquadramento da memória com o intuito de reforçar o sentimento de pertencimento e as referências que precisam ser compartilhadas para garantir identificação com as diretrizes definidas pelo Estado. De acordo com Pollak, "todo trabalho de enquadramento de uma memória de grupo tem limites, pois ela não pode ser construída arbitrariamente. Esse trabalho deve satisfazer certas exigências de justificação" (Pollak, 1989, p. 9).

A valorização da memória nacional ocorreria através da institucionalização da cultura e da revitalização do patrimônio histórico e artístico, cujos maiores exemplos são a criação de um calendário cultural e o investimento na recuperação do patrimônio. Ambos representavam a consagração dos elementos considerados constitutivos da cultura, em geral, encontrados em duas faces: por um lado, nas figuras proeminentes nas diversas áreas culturais e, por outro, nas manifestações folclóricas e nas expressões artísticas populares. Essas últimas eram as únicas capazes de caracterizar nossa nacionalidade. Desse modo, o trabalho de enquadramento da memória buscava alternar a exaltação de grandes vultos e obras com a valorização da arte regional e popular, consideradas como elementos de reinterpretação do passado. A memória nacional construída através de um passado comum terá na questão da mestiçagem e no valor das três raças uma de suas principais diretrizes.

Esse discurso político sobre o papel do Estado na cultura e sua importância na defesa dos valores nacionais tem na apropriação do passado um pilar fundamental. Assim, o discurso oficial do Conselho ressaltava a importância dos lugares de cultura, verdadeiros templos da memória nacional, guardiões da essência do povo brasileiro. Aqui, a valorização da memória ocorreria através da elaboração de calendários culturais, comemorações históricas e centenários. Mas quais personagens históricas mereceriam ser lembradas? Quais ilustres figuras são as verdadeiras representantes da “cultura nacional”?

Pelo levantamento inicial das fontes, observamos que as figuras consideradas heroicas para a nação eram Pedro Alvarez Cabral, navegador português que descobriu o Brasil, o diplomata Barão do Rio Branco, considerado o responsável pela segurança e integridade nacional, o padre Manoel da Nóbrega, Osório Duque Estrada, assim como importantes escritores, tais quais José de Alencar, Manuel Bandeira, Raul Pompéia, ou ainda, as instituições dedicadas à cultura, como as universidades, a Academia de Artes no Rio de Janeiro etc.

No Brasil, a construção da memória oficial esteve relacionada aos grandes atos heroicos e aos momentos supostamente vitoriosos da nação. Raramente encontramos passagens que demonstram as feridas históricas, as mazelas do país, ou mesmo lutas internas que ameaçassem a cordialidade e a unidade do “povo brasileiro”. A visão do povo alegre, cordial, esperançoso e, sobretudo, vitorioso deve muito à valorização dessas ideias nas diversas expressões artísticas e na literatura, que são habilmente exaltadas no discurso oficial, nas instituições educacionais e nos lugares de memória.

Contudo, havia uma enorme dificuldade de popularizar esses mitos fundadores e construir esses lugares de memória. A inexistência desses mitos fundadores é explicável pela própria trajetória política cujo marco principal é o alijamento político da maioria da população o que dificulta a incorporação de práticas cívicas e a própria construção da cidadania. Para José Murilo de Carvalho, a única figura próxima a noção de herói nacional é Tiradentes, herói-mártir que surgia como uma vítima da tirania metropolitana. A população, entretanto, reconhece em nomes das artes e do esporte seus verdadeiros heróis nacionais (Carvalho, 2003, p. 408).

Para esses intelectuais, a cultura brasileira só pode ser definida através de uma investigação cultural que contemple o estudo da formação histórica da sociedade. A identidade cultural remete à origem de um determinado grupo que supostamente caracterizaria o indivíduo de maneira autêntica. Tal compreensão da identidade cultural como reflexo das raízes constitutivas de um grupo social aparece tanto nas leituras “naturalistas” como nas “culturalistas” realizadas pelas ciências sociais. Nesse caso, interessa-nos, sobretudo, as leituras culturalistas da formação de determinada identidade cultural.

Em uma abordagem culturalista, a ênfase não é colocada numa herança biológica, [...], mas na herança cultural, ligada à socialização do indivíduo no interior do seu grupo cultural. Entretanto, o resultado é quase o mesmo, pois segundo esta abordagem o indivíduo é levado a

interiorizar os modelos culturais que lhe são impostos, até o ponto de se identificar com o seu grupo de origem. Ainda assim a identidade é preexistente ao indivíduo. Toda identidade cultural é vista como consubstancial com uma cultura particular (Cuche, 1999, p. 179).

Nesse enfoque, a definição da identidade resulta de uma série de determinantes objetivos, como a origem comum, a língua, a religião, o território etc. A identidade seria resultado da essência cultural de um grupo, cabendo aos intelectuais o papel de difusores dessa identidade pela investigação dos elementos formadores da cultura. A própria divisão das Câmaras do Conselho indica essa compreensão: Artes, Ciências Humanas, Letras e Patrimônio Histórico e Artístico. As Câmaras foram definidas de acordo com as áreas consideradas essenciais na composição da “cultura nacional”, reunindo as personagens de proeminência de cada especialidade.

A associação entre identidade cultural e a nação, realizada prioritariamente pelos Estados-nação modernos, possibilitou a ingerência do aparelho estatal sobre a identidade cultural de um grupo, apresentada como sinônimo de identidade nacional. A orientação da identidade nacional variou entre os Estados e entre os períodos históricos, mas sempre definida pela exaltação dos elementos escolhidos para caracterizar essa identidade. Os integrantes do CFC vinculavam a identidade nacional às comemorações históricas, à defesa do patrimônio e às manifestações artísticas populares.

CONCLUSÃO

O Conselho se apropriava de elementos nacionalistas característicos do período ditatorial, criando um cenário marcado pelo binômio cultura nacional – invasão estrangeira. A cultura nacional estaria ameaçada pela consolidação da indústria cultural

de massas que introduzia no país elementos estranhos à nossa formação social. Para impedir a descaracterização da cultura nacional, que ameaçava a segurança nacional, era fundamental reconstruir uma memória nacional que valorizasse os heróis do passado e os elementos folclóricos.

A valorização desses bens simbólicos era essencial na preservação cultural do país, considerada ameaçada pelo aparecimento e consolidação da *mass media*. O desenvolvimento da indústria cultural de massas no país nas décadas de 1960 e, especialmente, 1970 era considerado um movimento “alienígena” à nossa cultura. As concepções teóricas adotadas pelos intelectuais do CFC tornavam qualquer ação em favor da cultura de massas um ato de violência e transgressão de nossa cultura. Nesse cenário, o grupo era contrário ao financiamento do Estado para esse tipo de produção artística.

Assim, a cultura brasileira só existe no interior da nação e só é verdadeira quando corresponde aos interesses de todos os setores sociais, ou seja, é marcada pelo *desinteresse*, pois não serve a nenhum grupo em particular, respondendo aos elementos condicionantes e dinâmicos que a promovem. Nesse sentido, toda cultura tem um caráter nacional, pois seu desenvolvimento depende de fatores geográficos, da herança étnica, dos momentos históricos e da linguagem vivenciados por um grupo social. De todos esses fatores, apenas a linguagem é considerada um elemento dinâmico da cultura, ocorrendo através da fala e da interação entre os sujeitos históricos.

As concepções substancialistas que definem a cultura e, logo, a identidade a partir de elementos como a língua, o território e um passado comum são amplamente utilizadas pelos Estados para descrever a singularidade de uma nação. Os grupos intelectuais que partilhavam dessas concepções são facilmente incorporados pelo Estado brasileiro, especialmente, em momentos em que os governos utilizam do autoritarismo para conter a população, afinal, a legitimidade de suas ações precisa estar ancorada numa suposta “defesa de

interesses da nação". A descrição objetiva dos elementos simbólicos que compõem e singularizam a nação é mais eficiente quanto maior a capacidade de gerar percepções homogêneas do grupo ao qual se pretende consolidar o sentimento de pertencimento, ainda que esses elementos possam ser contestáveis através de um olhar cuidadoso – por exemplo, as populações que compartilham a mesma língua podem criar sentidos diferenciados em sua prática discursiva.

O CFC representava a defesa do patrimônio histórico e artístico nacional e possibilitava a elaboração de um Plano Nacional de Cultura associado ao desenvolvimento nacional. A participação dos intelectuais na esfera burocrática tornava-se indispensável na concretização de políticas culturais e demonstrava a importância dada à área cultural pelos governos militares. Para a cúpula do executivo, a participação de intelectuais na esfera estatal legitimava as diretrizes políticas impostas pela ditadura. Por outro lado, a atuação desse grupo no interior do Estado possibilitava a elaboração de políticas culturais que generalizavam as considerações particulares do grupo sobre a cultura nacional, promovendo a circulação de suas ideias e favorecendo a construção de um discurso preponderante sobre os processos de difusão cultural, assim como os métodos de pesquisa, as correntes teóricas, o seu papel social etc. no interior do campo intelectual.

4

A FUNÇÃO CÍVICA DA CULTURA:

O CONSELHO FEDERAL DE CULTURA
E A NOÇÃO DE PATRIMÔNIO
NA DITADURA CIVIL-MILITAR (1966-1975)

INTRODUÇÃO

O Golpe Civil-Militar de 1964 promoveu uma drástica mudança na relação entre o Estado e a sociedade civil. Aliados de qualquer iniciativa política, os movimentos sociais, há muito organizados, foram sofrendo com as constantes censuras, perseguições e mortes provocadas pelo Estado brasileiro. A sucessão de Atos Institucionais, cujo mais emblemático seria o AI-5, sufocou os movimentos sociais por reformas de base e substituiu a ideia de cidadania pela de civismo. As liberdades individuais e políticas garantidas pela constituição de 1946 foram suspensas em nome da “segurança nacional”. Ao lado de todo um aparelho repressor e de censura, os governos militares criaram e financiaram importantes setores na construção de imagens ufanistas que se incorporadas ao imaginário social legitimariam a atuação repressora e autoritária de seus governos (Gomes, 1996; Miceli, 1984; Mota, 1980; Ortiz, 1986; Pécault, 1990).

O Conselho Federal de Cultura (CFC) foi criado como órgão consultivo, normatizador e de assessoria ao ministro da educação e cultura no final de 1966. O Conselho teve um duplo objetivo: primeiro, a orientação da função política da cultura e do papel estatal no setor; segundo, uma disputa no interior do campo cultural pela definição do conceito de cultura e de identidade nacionais.

A proposta de criação de um Conselho no interior do Ministério dedicado exclusivamente ao setor cultural e com funções similares ao Conselho Federal de Educação foi de Josué Montello, que assumiria sua presidência, durante um encontro com presidente Castelo Branco na Academia Brasileira de Letras. Os membros do Conselho foram divididos entre as câmaras de acordo com sua formação e experiência profissional. O Conselho era composto por intelectuais atuantes no aparelho burocrático desde a década de 1930. Os principais membros do CFC nesse período foram: Adonias Aguiar Filho, Afonso Arinos de Mello Franco, Arthur Cezar Ferreira Reis,

Ariano Suassuna, Cassiano Ricardo, Clarival Prado Valladares, Djacir Lima Menezes, Gilberto Freyre, Gustavo Corção, Hélio Vianna, José Candido de Andrade Muricy, Josué Montello, Manuel Diegues Júnior, Octávio de Faria, Pedro Calmon, Raymundo Moniz de Aragão, Raquel de Queiroz, Raymundo Faoro, Renato Soeiro e Rodrigo de Mello e Franco.

Ao observarmos a configuração desse grupo, destacamos três componentes fundamentais para a compreensão das políticas culturais e da noção de patrimônio propostas: a maioria desses intelectuais pertencia aos quadros da Academia Brasileira de Letras e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, exerceu cargos de direção das principais instituições culturais do país e participou do Movimento Modernista. Esses fatores influenciaram decisivamente a orientação dada ao Conselho Federal de Cultura, que incorporou o projeto desenvolvido por esses intelectuais desde os anos 1930, com ênfase na noção de patrimônio e na ação centralizadora do Estado.

O objetivo desse capítulo é compreender como a noção de patrimônio utilizada pelo CFC foi forjada a partir da associação dos ideais modernistas das décadas anteriores com os discursos políticos sobre o civismo e o desenvolvimento nacional do período. Dessa forma, os projetos orientados por essa intelectualidade desde os anos de 1920 puderam ser efetivados de forma centralizada e correspondiam às expectativas do regime ditatorial sobre o papel do setor cultural.

O PATRIMÔNIO CULTURAL BRASILEIRO NA DITADURA

Na cerimônia de instalação do Conselho Federal de Cultura, em 1967, o presidente Marechal Humberto Castelo Branco destacou que a cultura era o setor mais tranquilo e o que causava menos

convulsões sociais, se comparado às inquietações provocadas pelo setor educacional. O ministro Tarso Dutra, por sua vez, ressaltou que a instalação do Conselho Federal de Cultura (CFC) começava a atender a falta de infraestrutura do setor cultural, enfatizando que a política cultural a ser realizada pelo Ministério da Educação e Cultura estaria dentro da realidade democrática do país, com o objetivo de construir uma nação desenvolvida e harmônica. Assim, caberia ao CFC elaborar políticas associadas ao projeto desenvolvimentista dos governos militares, valorizando na cultura aqueles elementos considerados representativos de uma nação que gloriosa no seu passado construía um futuro majestoso.

Nos períodos autoritários, a cultura adquire um papel central na busca pela legitimidade que, no caso brasileiro, agregou ideias em torno da identidade cultural como lócus do civismo. Nesses momentos, a ação estatal na cultura ocorreu, por um lado, através da repressão e da censura e, por outro, com maciços investimentos financeiros e políticos na produção cultural (Falcão, 1984). A criação de diversos setores na burocracia dedicados à cultura nacional, à propaganda e à educação demonstra como a construção de discursos legitimadores é imprescindível para a manutenção dos projetos autoritários. Nesse caso, prevalecem os discursos nacionalistas e otimistas que valorizam o passado heroico e indicam um futuro vitorioso através de um Estado centralizador.

A atuação desses setores não foi uníssona, na medida em que eram constituídos por grupos distintos e com funções específicas definidas em lei, mas é possível observar algumas características semelhantes na produção ideológica desses setores. Durante a Ditadura Civil-Militar observamos a criação de diversos órgãos para a elaboração desse material simbólico que serviria como instrumento de coesão social amparado em diretrizes autoritárias e excludentes.

Para exemplificar o papel do Estado no direcionamento das políticas culturais, foi convocada à I Reunião Nacional dos Conselhos

de Cultura. O decreto nº. 62.256, de 12 de fevereiro de 1968, assinado pelo presidente da República, convocou para a I Reunião Nacional dos Conselhos de Cultura, realizada em Brasília entre os dias 22 e 24 de abril de 1968, os membros do Conselho Federal de Cultura, os diretores das instituições nacionais de cultura vinculadas ao Conselho e os representantes dos Conselhos Estaduais de Cultura ou seus similares. Foram convidadas outras autoridades do MEC e dos Ministérios do Planejamento e Relações Exteriores, além das comissões de educação e cultura do Senado Federal e da Câmara dos Deputados. Ao CFC coube coordenar todas as atividades da reunião cujo objetivo central seria o “estudo das questões pertinentes à articulação, coordenação e execução do Plano Nacional de Cultura” (Brasil, 1968, p. 67).

A I Reunião Nacional dos Conselhos de Cultura teve a participação de vinte e dois representantes dos Conselhos estaduais, muitos dos quais foram criados sem estrutura ou verba definida, existindo apenas para cumprir a exigência federal e disputar os poucos recursos dados pelo governo federal ao CFC. Os Conselhos estaduais deveriam estar alinhados às diretrizes gerais do Conselho Federal, mas a autonomia de cada conselho foi preservada. Alguns representantes do Conselho Federal participavam dos conselhos estaduais, como o Conselho Estadual de Pernambuco, que contava com a presença de Gilberto Freyre (presidente) e Ariano Suassuna.

No discurso de abertura da Reunião, o ministro Tarso Dutra reforçou a ideia da criação do CFC, pelo já falecido Marechal Castelo Branco, como uma demonstração ao país de uma das funções daquilo que nomeou de “Revolução de 1964”. Segundo o ministro, “após assegurar o restabelecimento da ordem no país, (a suposta Revolução) incluía entre os seus superiores objetivos a instituição de um órgão destinado a orientar o governo nas providências fundamentais em favor da cultura” (Dutra, 1968, p. 7). O ministro insistiu no discurso sobre a “vocação democrática do país”, assegurada pela Constituição Federal.   curioso observarmos como o discurso de

Tarso Dutra incorpora as linhas de ação propostas pelos intelectuais do CFC, como a valorização dos aspectos regionais, a importância dos conselhos estaduais na construção de uma infraestrutura capaz de gerenciar os problemas do setor, a necessidade de um levantamento dos problemas da cultura em busca de soluções e, principalmente, o aspecto centralizador das instituições nacionais de cultura. Essa proximidade entre os discursos do Conselho e do Ministro ressalta a importância do CFC no interior do Ministério. Cabe destacar que Josué Montello, além de criador e presidente do CFC, prestava assessoria ao Ministro, foi diretor do Museu Histórico Nacional por oito anos e da Biblioteca Nacional. Montello acreditava no papel de destaque das instituições nacionais que funcionariam como irradiadoras da cultura para as demais instituições, promovendo a sua democratização.

A atuação do Conselho Federal de Cultura também está diretamente relacionada à percepção do papel do Estado no setor cultural. A ingerência estatal na esfera cultural foi intensificada a partir de 1930 através da criação do Ministério da Educação e Saúde e de diversos órgãos de legalização e controle do setor, especialmente, nos períodos autoritários (1937–1945 e 1964–1985). Nesses períodos, foram institucionalizadas diversas áreas da cultura, como teatro, livro, folclore, patrimônio artístico, cinema, radiodifusão educativa, além dos setores dedicados à censura. A crescente importância da cultura está relacionada com o processo de centralização do Estado, que passa a gerir os conflitos entre os setores sociais e a necessidade de os governos legitimarem seus projetos através de construções simbólicas capazes de agregar os indivíduos em torno do ideal de nação (Gomes, 1996, p. 72).

Tomamos os discursos dos membros do CFC como integrantes do discurso estatal sobre o seu papel e a função da cultura, ainda que, em alguns momentos, haja uma tensão entre a proposta do CFC e as orientações da cúpula do executivo. Para o Conselho, a intervenção do Estado na cultura era essencial na produção de bens culturais

e na preservação do patrimônio. O Estado era o único agente capaz de criar uma infraestrutura que assegurasse as condições necessárias para a liberdade criadora nas diversas formas de expressão artística. Nesse sentido, o Estado não aparece como um censor da produção cultural, ao contrário, ele garante que o setor cultural não sofrerá qualquer pressão que oriente, subordine ou limite sua produção.

O que pretendemos afirmar e concluir, no entanto, é que somos ainda parte do mundo subdesenvolvido, de que nos esforçamos para sair, e que ainda não é possível prescindir da intervenção do Estado na movimentação da cultura e na criação de uma infraestrutura capaz de assegurar condições que lhe permitam realizar-se plenamente, liberta de qualquer interferência que lhe perturbe, limite ou discipline a evolução. Nos países novos ou que ainda não lograram uma participação maior nos grandes lances da civilização universal, o papel do Estado é fundamental, o que não significa a contenção da criatividade ou seu condicionamento a fórmulas e postulados ideológicos, impostos pelo poder público como sucede em algumas nações (Reis, 1973, p. 13).

As funções centrais do CFC foram definidas e hierarquizadas já no documento de sua criação: preservar o patrimônio e elaborar uma política nacional para o setor. É no âmbito do patrimônio que o Estado exerce uma das suas principais ações na cultura, e essa definição foi reelaborada pelos ideólogos do Conselho. O conceito de patrimônio cultural, nesse momento, além de incluir as obras arquitetônicas, incorporava em larga medida a produção intelectual e considerava ainda que pontualmente a natureza.

Define-se, pois, a Política Nacional de Cultura como conjunto de diretrizes [...] que visam a conservar o patrimônio cultural – constituído das tradições históricas e dos hábitos e costumes estratificados; das criações artísticas e literárias mais representativas do espírito criador brasileiro; das realizações técnicas e científicas de especial significação para a humanidade; [...] das paisagens mais belas do território pátrio; das ideias e dos ideais partilhados pelos brasileiros (Conselho Federal de Cultura, 1973).

Essa amplitude dada ao conceito de patrimônio cultural possibilitava que o Conselho promovesse uma ação editorial constante e fundamental na preservação dos escritos dos homens de cultura. O Conselho lançou coleções como “Centenário”, que reunia obras completas de consagrados intelectuais, e projetos como o do Atlas Cultural do Brasil e da História da Cultura Brasileira, também financiou várias publicações de obras já esgotadas, inclusive escritas pelos próprios conselheiros, assim como revistas das academias de letras e institutos históricos mediante convênios. Ou seja, atuou fortemente na edição e reedição de obras consideradas essenciais no pensamento social e na literatura brasileiras e que nem sempre eram viáveis no incipiente mercado editorial brasileiro.

O conceito de cultura brasileira proposto pelo Conselho Federal de Cultura está ancorado nas análises antropológicas que destacam o seu “sentido particular”, e sua função política é atuar na formulação de identidades (Serra, 1991). Nesse “sentido particular”, a própria cultura de caráter nacional torna-se um patrimônio formado desde o processo de conquista e colonização portuguesa, sendo, portanto, definida por aspectos de longa duração e singulares que permitem a distinção do Brasil em relação às demais nações.

O patrimônio nacional, tal como proposto pelo CFC, incluía as obras artísticas e arquitetônicas de valor histórico, os museus, as bibliotecas, os teatros, as academias de letras e os institutos históricos, as cerimônias cívicas, as grandes obras da literatura, as festas populares, os centros históricos, a produção intelectual e científica. O patrimônio é toda atividade cultural que enfoca a “comemoração do passado legítimo” e os aspectos da verdadeira “essência nacional”. O patrimônio torna-se, então, o representante máximo da nacionalidade. Investir no patrimônio é investir na cultura nacional; afinal, cultura e patrimônio eram indissociáveis, ou melhor, só era cultura aqueles referenciais simbólicos que compunham o patrimônio.

As únicas operações possíveis – preservá-lo, restaurá-lo, difundi-lo – são a base mais secreta da simulação social que nos mantém juntos [...]. A perenidade desses bens leva a imaginar que seu valor é inquestionável e torna-os fontes do consenso coletivo, para além das divisões entre classes, etnias e grupos que cidem a sociedade e diferenciam os modos de apropriar-se do patrimônio (Canclini, 2000, p. 160).

Essa visão do patrimônio está relacionada à concepção substancialista da cultura presente nos discursos dos intelectuais tradicionalistas. São esses homens que definiram o “alto valor de certos bens culturais: os centros históricos das grandes cidades, a música clássica, o saber humanístico. Incorporaram também bens populares sob o nome de folclore [...]” (Canclini, 2000, p. 161)

A questão do patrimônio tornou-se a grande bandeira de atuação do Conselho Federal de Cultura. A cultura brasileira era um patrimônio ameaçado pela falta de infraestrutura e investimentos. A tarefa principal do Conselho, e que considero vitoriosa, era centralizar as ações no setor cultural, tornando-o uma área de permanente atuação do Estado através de políticas culturais.

O Conselho Federal de Cultura não fará episódios de cultura, pequenas atuações individuais. Não promoverá a montagem de um único espetáculo teatral (Montello, 1967, p. 22).

Dessa forma, todos os esforços iniciais foram dedicados à criação de uma rotina de cultura com o intuito de produzir uma ação sistemática no setor. Para articular as ações do Ministério e instituir um conjunto de práticas orientadas especificamente para o setor cultural, foi criada a Comissão de Legislação e Normas. A Comissão era constituída, com exceção de Gustavo Corção, por membros da Câmara do Patrimônio Histórico e teve um papel decisivo em quase todas as ações do CFC. Os anteprojetos de lei, os convênios, as regras para a distribuição de verbas, o regimento interno, entre

outros eram redigidos pela Comissão. A Comissão era composta por Afonso Arinos de Mello e Franco, Gustavo Corção, Hélio Vianna, Pedro Calmon Moniz Bittencourt e Rodrigo Mello Franco de Andrade. A presença maciça de representantes da Câmara de Patrimônio na constituição da Comissão pode ser analisada a partir de duas sentenças: primeiro, a importância do patrimônio para o Conselho; segundo, a experiência bem-sucedida das políticas de preservação do patrimônio instituídas pelo Estado desde a década de 1930 e a continuidade dessa política preservacionista na Ditadura Civil-Militar, agora incorporando a publicação de grandes obras literárias.

O patrimônio histórico e artístico nacional é a memória de todas as gerações brasileiras que nos cumpre guardar e aproveitar, transferindo-a, sempre mais enriquecida, às novas gerações (Motello, 1967, p. 8).

No interior do Ministério da Educação e Cultura, a instituição cultural melhor aparelhada era o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), criado por Gustavo Capanema em 1937, sob a direção de Rodrigo Mello Franco de Andrade. O SPHAN, atualmente, Iphan, foi o órgão responsável pela definição de uma inédita política de preservação federal. A longa gestão de Rodrigo Mello e Franco é considerada um marco na orientação político-burocrática desse órgão. Na década de 1930, Rodrigo de Mello e Franco é convidado pelo ministro da educação e saúde Francisco Campos para ocupar a chefia do gabinete do Ministério. Permaneceu no cargo até 1967 e contou com a colaboração de Manuel Bandeira, Gilberto Freyre, Afonso Arinos, Arthur Cesar Reis, Renato Soeiro entre outros (Falcão, 1984). Se, por um lado, a presença desses modernistas no interior do MEC privilegiou a adoção de medidas no campo da preservação do patrimônio de “pedra e cal”, tão questionadas a partir de 1980, por outro, evitou que prevalecessem ações de caráter fascistas existentes no Estado Novo (Cavalcanti, 1993). O discípulo de Rodrigo Mello Franco de Andrade, Renato Soeiro substituiu-o no Iphan e, após 1969, passou a ocupar seu lugar no Conselho Federal de Cultura.

Após a Reforma Administrativa do Ministério em 1971, Soeiro tornou-se diretor do Departamento de Assuntos Culturais (DAC), o embrião do Ministério da Cultura.

O Iphan não foi o único órgão criado na década de 1930 para tentar organizar e ampliar a participação do Estado na esfera cultural, tampouco o único setor da área da cultura que despertou o interesse estatal. Contudo, foi o órgão que respondeu de forma mais eficaz às demandas do executivo.

[...] o Iphan, ao preservar o patrimônio histórico e artístico, deveria responder a pelo menos três desafios. Primeiro, ao desafio político de estimular e canalizar a participação social na preservação cultural. Segundo, ao desafio ideológico de identificar e forjar um “patrimônio cultural brasileiro” [...]. Finalmente, ao desafio administrativo de cunhar e consolidar uma estrutura estatal burocrático-cultural, nacional e eficiente (Cavalcanti, 1993, p. 27).

Ao longo dos trinta primeiros anos, o Iphan conseguiu consolidar uma estrutura administrativa e uma noção de preservação do patrimônio, apesar dos recursos insuficientes destinados àquela instituição. A gestão de Rodrigo Mello Franco de Andrade foi pautada por discursos nacionalistas de defesa do patrimônio, cujo traço principal é a valorização do passado como elemento singular da identidade cultural brasileira diante das demais nações. O caráter tradicionalista presente na produção discursiva do diretor do Iphan compõe o cenário autoritário e modernizador projetado pela ditadura varguista.

Este projeto era implementado por uma nova elite de bases urbanas – em oposição às velhas elites agrárias – que veio a dirigir o país sob a orientação modernizadora, após a revolução de trinta. Nessa ideologia, assume o primeiro plano o projeto de construção de uma nova nação, através da modernização das estruturas econômicas, político-administrativas e culturais. Esse projeto veio a ser implantado por meio de uma burocracia estatal e centralizada e autoritária, controlada a partir de um pacto entre segmentos das velhas e novas elites (Gonçalves, 1996, p. 39).

O Iphan cristalizou uma concepção de cultura nacional a partir da preservação expressa nas obras arquitetônicas e nos centros históricos. Nessa perspectiva, a modernização só seria consolidada com o conhecimento e o resgate do passado, afinal, era singular a trajetória brasileira que nos garantiria um lugar no espaço das potências civilizadas. Os conceitos de patrimônio e identidade são concebidos como tradutores da essência nacional, sendo integrados aos valores modernos da nacionalidade. Essa visão estabelece laços ambíguos com a modernidade ao renovar um conjunto de bens e práticas tradicionais que geram o sentimento de pertencimento dos indivíduos a uma nação.

Muitos propunham a valorização do “tradicional” e do “regional” na construção de uma imagem nacionalista singular do Brasil. Acreditavam que, para identificar ou redescobrir o Brasil, o país teria de retornar aos seus mais autênticos valores nacionais, os quais estavam supostamente fundados no passado, assim como em valores regionais. A arte e a literatura eram instrumentos privilegiados para a definição da brasilidade (Gonçalves, 1996, p. 42).

Essa visão do patrimônio como elemento indispensável à civilização e à modernidade, institucionalizada na gestão de Rodrigo Mello e Franco, foi claramente apropriada pelos integrantes do CFC e incorporada às suas práticas. A valorização das tradições como aspecto *suis generis* da cultura só é eficaz quando são elaboradas ações capazes de naturalizá-las. Assim, “o patrimônio só existe como força política na medida em que é teatralizado: em comemorações, monumentos e museus” (Canclini, 1999, p. 160). Esse aspecto de continuidade ganharia dois novos elementos: o caráter cívico exercido pela cultura e seu papel no desenvolvimento nacional.

Em 1970, foi realizado, por iniciativa do ministro Jarbas Passarinho, o primeiro “Encontro Sobre Defesa do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional”. A gestão de Jarbas Passarinho foi marcante para o setor cultural no período da Ditadura Civil-Militar.

O Encontro, realizado em Brasília, entre 1 e 3 de abril, foi dirigido por Arthur Cezar Ferreira Reis e Pedro Calmon. A revista *Cultura* nº 33 foi inteiramente dedicada ao evento, que contou com a participação do vice-presidente da República Almirante Augusto Radmaker, do ministro Jarbas Passarinho, do presidente do Tribunal de Contas da União, ministro Iberê Gilson, do presidente do CFC, Arthur Cezar Ferreira Reis, do presidente do IHGB e da Câmara de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Pedro Calmon, do conselheiro e diretor do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Renato Soeiro, do arcebispo de Brasília, D. José Newton, além de governadores, em sua maioria militares, representantes dos governos dos estados e outras autoridades.

No discurso inaugural, Jarbas Passarinho ressalta que aquele encontro trataria o patrimônio em suas diversas ramificações, ou seja, “não só o patrimônio artístico, não só o patrimônio histórico, não só o patrimônio cultural, não só o patrimônio natural, mas todo o patrimônio da Nação e da gente brasileira [...]” (Passarinho, 1970, p. 8). Para o ministro, além dos poucos recursos destinados à preservação, o descaso do brasileiro com sua história aliado à falta de civismo impediam o culto aos monumentos, verdadeiros documentos da nação brasileira. Era para solucionar o descaso das autoridades públicas e da população, que não só ameaçava como já comprometia o patrimônio com perdas irreparáveis, que aquelas autoridades se encontravam reunidas. O ministro esperava, com isso, responder aos constantes ataques da imprensa, lembrando que um periódico dominical informara a respeito do patrimônio: “Brasil, um passado sem futuro”.

O diretor do DPHAN, conselheiro Renato Soeiro, ficou responsável por apresentar aos presentes os pontos centrais do Encontro, lembrando da atuação de Rodrigo Mello e Franco na diretoria daquele órgão.

Habituaamo-nos a não fazer distinção entre Patrimônio e Rodrigo. As duas imagens para os seus Companheiros de trabalho e amigos se confundem em uma só (Soeiro, 1969, n.pn.).

Dessa forma, a ideia de patrimônio presente naquela reunião seguia as diretrizes cristalizadas pela ação de Rodrigo de Mello e Franco durante os trinta anos em que dirigiu o DPHAN. E o patrimônio brasileiro contava com uma avançada legislação criada a partir de 1937 que seria completada se o Congresso Nacional votasse o projeto do CFC que previa uma série de controle sobre os usos dos acervos e conjuntos arquitetônicos considerados históricos e a criação de estímulos financeiros destinados à sua preservação. Além de uma legislação adequada às necessidades preservacionistas, era fundamental conscientizar a população da importância do patrimônio através da educação. A tarefa caberia às disciplinas “Moral e Cívica”, no ensino básico, e “Problemas Brasileiros”, no ensino superior. O patrimônio cultural do país era considerado indispensável na formação do civismo nacional. Para Soeiro, o desenvolvimento era perfeitamente conciliável com a proteção e valorização do patrimônio.

O período de 1967–1975, no qual a atuação desses intelectuais na orientação do setor cultural foi marcante, observamos que várias das ações culturais implementadas no setor já eram produzidas por essa intelectualidade em outros espaços. A criação do calendário cultural, a homenagem aos grandes homens da cultura, o estímulo à publicação dos suplementos literários, a comemoração de centenários e a publicação de obras completas funcionavam como lugares de memória em que a visão otimista do Brasil pode ser forjada. Além disso, a preservação do patrimônio de *pedra e cal* não se limitava à manutenção ou restauração dos prédios considerados monumentos. Buscava-se uma revitalização desses espaços também a partir do seu uso, incentivando nesses locais a instalação de casas de cultura, academias de letras, arquivos, bibliotecas e museus. Essa estratégia de revitalização pela reforma e pelo uso tinha como objetivo construir uma

memória sobre o espaço a ser preservado e dar-lhe uma utilidade que garantisse efetivamente sua monumentalidade.

Os participantes do Encontro assinaram o “Compromisso de Brasília”, redigido por Pedro Calmon e considerado o documento-síntese dos trabalhos realizados. O documento ressaltava a necessidade de estados e municípios complementarem a ação federal na proteção dos bens culturais e naturais do país através da criação de órgãos específicos, da elaboração de legislação estadual e municipal para o setor, da ampliação dos recursos orçamentários, da formação de mão de obra especializada sob orientação da Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e do Arquivo Nacional etc. Além desses itens, outra questão ganharia destaque no documento: o papel do ensino, em todos os níveis, na construção de uma consciência cívica associada ao valor da tradição.

9. Sendo o culto do passado elemento básico da formação da consciência nacional, deverão ser incluídos nos currículos escolares, de níveis primários, médio e superior, matérias que versem o conhecimento e a preservação do acervo histórico e artístico, das jazidas arqueológicas e pré-históricas, das riquezas naturais e da cultura popular [...]. 12. Recomenda-se a instituição de museus regionais, que documentem a formação histórica, tendo em vista a educação cívica e o respeito da tradição (Calmon, 1970, p. 113).

Além desse primeiro encontro, ocorreram outros: o II Encontro de Governadores para a Preservação do Patrimônio Histórico Artístico Arqueológico e Natural Nacional, em Salvador, no final de 1971, quando foi assinado o Compromisso de Salvador, complementando o Compromisso de Brasília, e a Reunião Conjunta do Conselho Federal de Cultura e dos Conselhos Estaduais de Cultura, em 1971. Os acordos e compromissos assumidos nesses encontros associados ao Plano Nacional de Cultura, elaborado pelo CFC em 1969, produziram as “Diretrizes da Política Nacional de Cultura”, lançadas em 1973. Essas diretrizes tornaram-se norteadoras dos Planos de Ação

Cultural implementados pelo DAC, órgão responsável pelas ações executivas do Ministério e que concentrava sob sua órbita as instituições nacionais de cultura. As “Diretrizes” foi o principal documento elaborado pelo Conselho para implementação de uma política setorial planejada exclusivamente para o setor. O documento fixou os três objetivos que deveriam nortear todas as ações do MEC na área da cultura: preservação do patrimônio cultural; incentivo à criatividade; difusão das criações e manifestações culturais. A execução desses objetivos dependia da mobilização de recursos dos governos federal, estadual e municipal. Dessa forma, era incentivada a elaboração de planos de cultura estaduais e municipais para a tomada de consciência cívica necessária a promoção do desenvolvimento.

CONCLUSÃO

A ideia de civismo como elemento-chave na construção da consciência nacional estava ancorada no resgate do passado. Assim, o passado deveria ser cultuado através do ensino e da cultura. Esse culto era identificado com o patriotismo necessário à construção do imaginário social, ao estabelecimento de laços de solidariedade e à reciprocidade existente entre o Estado e a sociedade civil. Essa geração de intelectuais, identificados com as matrizes nacionalistas e otimistas ultraconservadoras, desde a década de 1930, promoveu uma releitura do passado capaz de garantir uma trajetória particular ao país. Conforme propõe Angela de Castro Gomes, o passado, ao apontar as especificidades da formação social brasileira, funcionava como um grande orientador das ações políticas. Além disso, segundo Gomes, para essa intelectualidade, o passado atendia a duas proposições: um passado que responde às tradições e está continuamente presente no cotidiano, dado seu caráter atemporal, e um “passado histórico”, que destacava os fatos e acontecimentos singulares.

A valorização do passado deveria responder a esses dois lugares: aos eventos únicos e ao conjunto de elementos que formavam a sociedade brasileira. Essas duas faces do passado caracterizavam o “espírito de nacionalidade” (Gomes, 1996).

O processo de “reinterpretação do passado”, proposto por Angela de Castro Gomes, pode ser associado à noção de “perda do patrimônio”, definida por José Gonçalves. O passado, fruto da simbiose entre as tradições e os eventos singulares, estaria ameaçado pelo descaso com o patrimônio, desfigurando a nação. A “retórica da perda” (Gonçalves, 1996) articulada à necessidade de “recuperação do passado” pressupõe que a identidade brasileira é identificada por elementos concretos e objetivos, procurando, numa suposta essência nacional, os referenciais que precisam ser reorganizados e resguardados. Dessa forma, a valorização do passado e a denúncia da perda do patrimônio compõem o mesmo cenário: a necessidade de centralização das ações estatais através de um discurso conservador sobre a cultura e a política.

Se, para os intelectuais, a elaboração de políticas culturais sistemáticas era fundamental para a definição e preservação do patrimônio e da memória nacional, para os governos militares, essa visão conservadora e otimista da cultura poderia fornecer as bases na construção do civismo. Assim, o papel político da cultura seria realçar os elementos que compõem a identidade nacional e demonstrar o papel cívico ao qual todos os brasileiros deveriam estar submetidos. Como, nesse período, a ideia de civismo sobrepõe-se ao ideal de cidadania, qualquer ação do Estado em defesa da nação se encontra legitimada. No civismo, os direitos políticos, civis e sociais dos cidadãos podem ser restringidos em favor da harmonia social e da segurança nacional (Carvalho, 2007; Penna, 2000). O conceito foi habilmente utilizado para redefinir a relação entre o Estado e o cidadão, num período marcado por Atos Institucionais que, se feriam os princípios da cidadania, estavam perfeitamente ajustados aos princípios do civismo.



CONCLUSÃO

INTELECTUAIS E POLÍTICA:
DE "GUIAS DA NAÇÃO" AO
"ENGAJAMENTO COLABORATIVO"

A presença dos intelectuais nos debates sobre os rumos da nação, a modernização e o ingresso na modernidade remontam a geração de 1870. No final do século XIX, com o fim da escravidão e o advento da República, os intelectuais alçariam a condição dos representantes dos interesses nacionais, atores fundamentais na elaboração de projetos políticos e sentidos para a jovem República. Nos anos de 1920, embalados pelo nacionalismo e pelas vanguardas europeias, produziriam leituras sobre o país e diagnósticos nacionais.

A crise da Primeira República e a Revolução de 1930 acirrou os debates intelectuais sobre o modelo republicano mais adequado à realidade nacional. A crise de 1929 e o surgimento de um nacionalismo radicalizado após a Primeira Guerra foram detonadores dos fascismos europeus, cujo desdobramento foi a crença na adoção de governos autoritários e corporativistas, afastando qualquer possibilidade de uma política de caráter liberal. No Brasil, o debate se desdobrou entre regionalismo e centralização envolvendo grupos intelectuais católicos, liberais, vanguardas modernistas, modernistas-conservadores, integralistas, comunistas, entre outros.

As disputas entre esses grupos se acirravam ao longo da década de 1930, com a vitória do modelo autoritário-corporativista consolidado como forma de governo a partir do Estado Novo (1937–1945). No interior do Estado, em suas diferentes esferas (municipais, estaduais e federal), ainda havia disputas setorializadas. No campo da educação, católicos e liberais disputavam acirradamente os caminhos da educação nacional, com forte debate sobre a relação escola pública *versus* escola privada (sobretudo, confessionais) e ensino laico *versus* ensino religioso. No campo da cultura, é possível observar disputas entre modernistas-conservadores e modernistas-vanguardistas no interior do Estado a partir dos anos de 1930.

Tais disputas permaneceriam até o golpe de 1964, quando modernistas-conservadores se consolidam na direção das políticas culturais até meados dos anos de 1970. Ainda cabe salientar

a importância das políticas de cultura desenvolvidas pelo PCB e o desenvolvimento de um projeto de cultura nacional-popular, com forte impacto no cenário cultural brasileiro. Outros movimentos culturais emergiriam da sociedade a partir dos anos de 1950, demonstrando a pujança do setor no processo de modernização em curso.

No entanto, prevaleceria à esquerda ou à direita a crença do intelectual como “guia da nação.” Numa sociedade fortemente marcada pela chaga do analfabetismo, com mais de 50% da sua população analfabeta nos anos de 1930, não foi difícil para os intelectuais definirem o povo como um conjunto de pessoas intelectualmente incapazes de decidirem os rumos do país. Ao se intitular porta-vozes dos anseios nacionais, os mais habilitados na promoção do desenvolvimento nacional, ingressaram nas fileiras do Estado, foram formadores de opinião pública na imprensa, catalisaram em torno de si os inúmeros debates políticos e econômicos acerca da transformação do país numa nação moderna e soberana. Essa imagem de si construída habilmente pelos intelectuais, independentemente do espectro político, silenciava os inúmeros preconceitos e estereótipos que essa elite possuía em relação ao povo – essa massa amorfa despossuída de qualquer capacidade de avaliação sobre o que desejavam enquanto uma comunidade imaginada de caráter nacional.

Os anos de 1970 e, sobretudo, de 1980 iriam transformar radicalmente a imagem que a elite intelectual construiu sobre si mesma. Primeiro, a emergência de movimentos sociais de resistência à ditadura, a partir da pauta democrática, e de reexistência, como os movimentos negros, indígenas e feministas, mobilizaram dezenas de novos coletivos, nascidos na base das comunidades e que desejavam falar por si próprios, sem intermediários ou “guias.” Segundo fator, a modernização das universidades promovidas pela ditadura e o desenvolvimento dos programas de pós-graduação abriam novos espaços de atuação para os intelectuais – tornando-os cada vez menos dependentes das prebendas do Estado (como cargos de confiança, por exemplo). Uma nova geração de intelectuais surgia

vinculada às universidades, investindo na qualificação e especialização científica. O universo do político, comum ao generalista, vai atraindo cada vez menos a nova geração, e o empenho ao universo científico com suas regras de prestígio e reconhecimento vão ocupando a capacidade de trabalho dessa elite.

A partir dos anos de 1990, o avanço da democracia vai fornecendo outros espaços de reconhecimento e prestígio afastados dos cargos eminentemente político, incorporando essa elite em funções cada vez mais técnicas e normatizadas, criando espaços de valorização e competição dentro do próprio universo intelectual, agora um campo com maior autonomia se comparado aos primeiros setenta anos do século XX. Os governos do PT (2003–2016), em especial os dois primeiros governos do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003–2006/2007–2010), foram ímpares no crescimento e fortalecimento do campo científico e intelectual no Brasil. A expansão das universidades públicas possibilitou a formação de milhares de jovens e ampliou consideravelmente o número de alunos nos já consolidados programas de pós-graduação do país. A criação de universidades, a aprovação de novos programas de pós-graduação stricto sensu, o investimento em internacionalização e o crescimento exponencial da pesquisa no país tornavam a carreira acadêmica promissora e estimulante.

Ao final dos governos do PT, a crise política e econômica, somada posteriormente à chegada de Jair Bolsonaro à presidência da República (2019–2022) e à crise sanitária da covid19 (2020), impactaram os investimentos do Estado nas universidades e na pesquisa científica em geral. O aumento exponencial no número de mestres e doutores não tem sido acompanhado de um crescimento de um mercado de trabalho capaz de absorver essa mão de obra altamente qualificada. O resultado é que a titulação muitas vezes se torna um entrave para o ingresso no mercado ou ainda são pagos salários menores do que o investimento nos anos de estudo, além da inexistência de espaços capazes de acolher profissionalmente esses

jovens – tornando os recém-doutores bolsistas de pesquisa por um longo tempo (altamente precarizados por não terem nenhum direito trabalhista garantido). O cenário atualmente não é atraente para os jovens inclinados à carreira acadêmica.

A falta de investimentos na pesquisa científica, o avanço da extrema-direita, a crise da democracia e o *boom* das mídias sociais têm acossado os intelectuais a retornarem ao espaço público (cada vez mais virtual), e muitos se questionam qual é a função social e política de suas especialidades. Nesse processo, no entanto, a presença dos intelectuais no espaço público tem se desenrolado a partir de princípios distintos daqueles que marcaram a atuação dos intelectuais na maior parte do século XX no Brasil.

Nas últimas décadas, os intelectuais passaram a construir uma imagem de si como mediadores entre as demandas dos diferentes grupos sociais e os grupos políticos tradicionais (Estado, partidos políticos, sindicatos). Os intelectuais vinculados às esquerdas ou progressistas não se entendem nesse momento como “guias da nação”, ao contrário, buscam estabelecer uma relação mais horizontal e dialógica com os diferentes setores que compõem a sociedade, produzindo uma escuta qualificada e potencializando as demandas políticas desses setores através de um engajamento colaborativo.

Desse modo, no campo das esquerdas, os intelectuais se entendem como mediadores entre as demandas dos grupos vulneráveis e o Estado, buscando estabelecer uma relação baseada na conquista e na expansão dos direitos (entendidos como plurais, diversos e passíveis de mudança). Há uma ênfase na necessidade de ampliação e aprofundamento da cidadania, promovendo direitos que garantam o bem-estar coletivo e reconheçam as diferenças étnicas, sociais, econômicas e de gênero que compõem a sociedade. Sem dúvida, essa atual imagem de si, construída por essa elite cultural, tem favorecido uma relação mais próxima com as camadas populares através de uma intervenção menos prescritiva e mais dialogada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Maurício Gomes. Regionalismo e modernismo: as duas faces da renovação cultural dos anos 20. *In*: KOSMINSKY, Ethel Volfson *et al.* (org.). **Gilberto Freyre em quatro tempos**. Bauru: EDUSC, 2003. p. 315-326.

ALMEIDA, Stela Borges; SERPA Luis Felipe; LOVISOLO, Hugo. **Chaves para ler Anísio Teixeira**. Salvador: UFBA, 1990.

ANÍSIO acha que educação parou com a crise, mas Brito já tem plano geral. **Diário de Notícias**, Salvador, 23 out. 1961.

ANÍSIO Teixeira pinta para MEC. **Correio Brasiliense**, Brasília, 28 mar. 1961.

APOIO. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 16 abr. 1958.

AS ESCOLAS brasileiras são fábricas de diplomas. **A Notícia**, Rio de Janeiro, 24 abr. 1959.

AZEVEDO, Fernando. Manifesto dos Educadores: Mais uma vez convocados. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 31, n. 74, p. 3-24, abr./jun. 1959.

BITTENCOURT, Raul. As escolas brasileiras são fábricas de diplomas. **A Notícia**, Rio de Janeiro, 24 abr. 1959.

BOSI, Alfredo. Um testemunho do presente. *In*: MOTA, Carlos Guilherme. **A ideologia da Cultura Brasileira (1933-1974)**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1980. p. 1-16.

BRAGA, Rubem. Impertinência. **Folha da Noite**, São Paulo, 16 abr. 1958.

BRANDÃO, Zaia; MENDONÇA, Ana WALESKA. **Por que não lemos Anísio Teixeira?**: Uma tradição esquecida. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

BRASIL. **Decreto nº 62.256, de 12 de fevereiro de 1968**. Convoca a I Reunião Nacional dos Conselhos de Cultura. Brasília, DF: Presidência de República, 1968.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961.

CALMON, Pedro. Compromisso de Brasília. **Cultura**, ano 3, v. 34, p. 111-115, abr. 1970.

CANCLINI, Nestor García. **Culturas Híbridas**. São Paulo: EDUSP, 2000.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CARVALHO, José Murilo. Nação Imaginada: memória, mitos e heróis. In: NOVAES, Adauto (org.). **A crise do Estado-Nação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 397-418.

CAVALCANTI, Lauro (org.). **Modernistas na repartição**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/Paço Imperial, 1993.

CIENTISTAS e educadores solidários com Anísio Teixeira. **Folha da Manhã**, Recife, 3 maio 1958a.

CIENTISTAS solidários com Anísio Teixeira. **O Tempo**, São Paulo, 22 abr. 1958b.

CIENTISTAS solidários com o prof. Anísio Teixeira. **Jornal do Comércio**, Rio de Janeiro, 20 abr. 1958c.

CIENTISTAS, professores e pais de família solidários com o prof. Anísio Teixeira. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 22 abr. 1958d.

COM O embaixador Gordon. **Diário de Pernambuco**, Recife, 14 jun. 1962.

CONSELHO FEDERAL DE CULTURA. Diretrizes para uma Política Nacional de Cultura. **Boletim do Conselho Federal de Cultura**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 9, jan./mar. 1973.

CONSELHO FEDERAL DE CULTURA. Editorial. **Cultura**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 7, p. 5-6, jan. 1968.

CONSELHO FEDERAL DE CULTURA. Editorial. **Cultura**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 5-6, mar. 1969.

CORRIGINDO uma omissão: o projeto de diretrizes cria educação unificada. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 14 abr. 1960.

COULON, Alain. **A Escola de Chicago**. Tradução: Tomás R. Bueno. Campinas: Papirus, 1995.

COUTINHO, Afrânio. Defesa da democracia, contra a intolerância e a calúnia. **Correio da Manhã**, 18 abr. 1958.

COUTO, Diana (org.). **Trajetórias Liberais e Radicais pela Educação Pública (1920-1994)**. São Paulo: Loyola, 2000.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: Edusc, 1999.

DEPOIMENTOS de educadores e funcionários solidários com o atual diretor do Inep. Movimento do meio educacional ante a notícia de sua demissão. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 17 abr. 1958.

DIRETRIZES do ensino. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 22 mar. 1959.

DIRETRIZES e bases: projeto não define a função precípua da escola pública. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 23 abr. 1960.

DUTRA, Tarso. Discurso do Ministro da Educação e Cultura, Deputado Tarso Dutra. **Cultura**, ano 2, v. 10, abr. 1968. p.7-9.

ENSINO e magistério. Imperialismo e nacionalismo: os temas predominantes do conclave universitário. **Folha da Manhã**, São Paulo, 3 maio 1958.

ENSINO Medieval. **Diário de Minas**, Belo Horizonte, 21 jan. 1959.

EXALTAÇÃO da Aliança para o Progresso. **Jornal do Comércio**, Rio de Janeiro, 17 nov. 1961.

FALCÃO, José Arruda. Política Cultura e democracia: a preservação do patrimônio histórico e artístico nacional. In: MICELI, Sergio. **Estado e Cultura no Brasil**. São Paulo: DIFEL, 1984. p.23-39.

FERNANDES, Florestan. **Ensaio de Sociologia Geral e Aplicada**. São Paulo: Pioneira, 1976.

FICO, Carlos. **Reinventando o Otimismo**: ditadura, propaganda e imaginário social no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

FREITAS, Marcos César de. **História, Antropologia e Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2000.

GANDINI, Raquel Chainho. **Tecnocracia, capitalismo e educação em Anísio Teixeira (1930-1935)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GOMES, Angela Maria de Castro. **A República, a História e o IHGB**. 1. ed. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

GOMES, Angela Maria de Castro. **Essa gente do Rio. Modernismo e Nacionalismo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1999.

GOMES, Angela Maria de Castro. **História e Historiadores**. A política cultural do Estado Novo. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. **A retórica da perda**: os discursos do patrimônio cultural no Brasil. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ/IPHAN, 1996.

GONDRA, José G.; MAGALDI, Ana Maria. **A reorganização do campo educacional no Brasil**: manifestações, manifestos e manifestantes. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

HOLANDA, Heloísa Buarque de. **Impressões de Viagem/CPC, Vanguarda e Desbunde**: 1960/70. São Paulo: Brasiliense, 1980.

HOLANDA, Heloísa Buarque; GONÇALVES, Marcos A. **Cultura e Participação nos anos 60**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

HOLANDA, Heloísa Buarque; PEREIRA, Carlos A. Messeder. **Patrulhas Ideológicas**: arte e engajamento em debate. São Paulo: Brasiliense, 1980.

KUCINSKI, Bernardo. **Jornalistas e revolucionários nos tempos da imprensa alternativa**. São Paulo: Página Aberta, 1991.

LACERDA, Carlos. A mais justa das causas. **Tribuna da Imprensa**, Rio de Janeiro, 4 abr. 1959a.

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

LACERDA, Maurício Caminha de. A educação não pode ser um privilégio. **Para Todos**, Rio de Janeiro/São Paulo, n.47/48, maio 1958.

LAMBERT, Jacques. **Os dois Brasis**. Rio de Janeiro: Inep, 1959.

LEI DE Diretrizes foi recebida com reservas. **Jornal da Bahia**, Salvador, 27 dez. 1961.

LEI DE Diretrizes reclamada por estudantes e educadores. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 26 abr. 1959.

LOBATO, Monteiro. Carta enviada por Monteiro Lobato à Anísio Teixeira, em agosto de 1929. /n: VIANNA, Aurélio; FRAIZ, Priscila. **Conversa entre amigos**: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 1986. p. 8.

LOBATO, Monteiro. Carta enviada por Monteiro Lobato à Fernando de Azevedo, em julho de 1929. *In*: VIANNA, Aurélio; FRAIZ, Priscila. **Conversa entre amigos**: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 1986. p. 5.

LOVISOLO, Hugo. A tradição desafortunada: Anísio Teixeira - velhos textos e ideias atuais. *In*: ALMEIDA, Stela Borges; SERPA Luis Felipe; LOVISOLO, Hugo. **Chaves para ler Anísio Teixeira**. Salvador: UFBA, 1990.

MAURO, José. Pressão contra Anísio Teixeira. Última Hora, Rio de Janeiro, 8 fev. 1961.

MICELI, Sérgio (org.). **Estado e Cultura no Brasil**. São Paulo: DIFEL, 1984.

MICELI, Sérgio. **Intelectuais e classes dirigentes no Brasil**. São Paulo: Difel, 1979.

MOÇÃO de Apoio da Associação Brasileira de Educação à atuação do Diretor do Inep. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 22 abr. 1958.

MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão**: dimensões da modernidade brasileira: a escola nova. São Paulo: Cortez, 1990.

MONTELLO, Josué. Discurso proferido pelo acadêmico Josué Montello, presidente do Conselho Federal de Cultura, por ocasião de sua instalação. **Cultura**, v.1, n.1., p. 5-8, jul. 1967.

MONTELLO, Josué. Realidade Regional, ponto de partida do Conselho: discurso proferido durante visita ao Conselho Estadual da Guanabara. **Cultura**, v.1, n. 1, p. 19-22, jul. 1967.

MOTA, Carlos Guilherme. **A ideologia da Cultura Brasileira**: (1933-1974). São Paulo: Ática, 1980.

MOURA, Gerson. **O Tio Sam chega ao Brasil**: a penetração cultural americana. São Paulo: Brasiliense, 1984.

NERY, Adalgisa. O crime do educador foi pugnar pelo esclarecimento das massas. **Última Hora**, Rio de Janeiro, 17 abr. 1958.

NOVO encontro de Anísio Teixeira com o presidente. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 6 abr. 1961.

O CUSTO da gratuidade. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 8 de maio de 1958.

O DESTINO da escola pública é formar a consciência da nação. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 24 abr. 1960.

O PROF. ANÍSIO Teixeira e o Memorial dos Bispos. **Jornal do Comércio**, Rio de Janeiro, 14/15 abr. 1958.

OLIVEIRA, Juscelino Kubitschek. **Mensagem ao Congresso Nacional**. Rio de Janeiro: 1958.

ORTIZ, Renato. **A Moderna Tradição Brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**. São Paulo: Brasiliense: 1986.

PASSARINHO, Jarbas. Discurso do Ministro Jarbas Passarinho transcrito por Cultura. **Cultura**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 33, p. 7-24, mar. 1970.

PÉCAUT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil**: entre o povo e a nação. Tradução: Maria Júlia Golwasser. São Paulo: Ática, 1990.

PENNA, Lincoln Abreu. Civismo. *In*: SILVA, Francisco Carlos Teixeira *et al.* (org.). **Dicionário Crítico do Pensamento da Direita**: ideias, instituições e personagens. Rio de Janeiro: FAPERJ/MAUAD, 2000. p.89-90.

PENNA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo**: Educação e Transformação. São Paulo: Perspectiva, 1987.

POLLAK, Michel. Memória, Esquecimento e Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PRETENDE arrancar à administração um dos maiores educadores do país. **Diário de São Paulo**, São Paulo, 16 abr. 1958.

PROFESSORES iniciam um grande debate sobre os problemas atuais da educação no Brasil. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 2 set. 1959.

PROJETO de Diretrizes e Bases colocou de lado o papel da escola pública. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 19 abr. 1960a.

PROJETO deixou de lado papel relevante da escola pública. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 20 abr. 1960b.

QUADROS troca ideias com Anísio Teixeira. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 29 mar. 1961.

QUADROS, Jânio. Ao ministro da Educação. **Correio Paulistano**, São Paulo, 30 mar. 1961.

RECOMPOSIÇÃO ministerial. **Diário da Noite**, São Paulo, 30 mar. 1961.

REIS, Arthur Cezar Ferreira. Discurso de Posse do Prof. Raymundo Moniz de Aragão da presidência do Conselho Federal de Cultura. **Boletim do Conselho Federal de Cultura**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 11-24, jan./mar. 1973.

REIS, Arthur Cezar Ferreira. Programa de Ação em Favor da Cultura. **Cultura**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 17, nov. 1968.

REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil**: de Calmon a Bonfim. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

RENAULT, Abgar. Análise do substitutivo de 29-9-59. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 77, jan./mar. 1960.

RESPONDE aos bispos gaúchos o sr. Anísio Teixeira: diz o que prega e o que combate. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 15 abr. 1958.

RIBEIRO, Darcy. **Carta a Anísio Teixeira**. 11 nov. 1964.

RIBEIRO, Darcy. **Confissões**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

RIBEIRO, Darcy. **Darcy Ribeiro** (depoimento - 1978). Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 1985.

RIBEIRO, Darcy. Mesa-redonda realizada na Faculdade Nacional de Filosofia. *In*: EDUCADORES: é retrógrado o substitutivo-Lacerda. Última Hora, Rio de Janeiro, 25 abr. 1959.

RUMORES sobre a exoneração de Brígido Tinoco. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 7 abr. 1961.

SCHERER, Dom Vicente. Materialismo domina o Ensino Brasileiro. **Folha da Tarde**, Porto Alegre, 24 fev. 1958a.

SCHERER, Dom Vicente. Grupo Poderoso, no MEC, está promovendo o materialismo da vida. **O Diário**, Rio de Janeiro, 9 mar. 1958b.

SCHERER, Dom Vicente. Pela liberdade do ensino. Discurso de D. Vicente Scherer no décimo primeiro aniversário de sua sagração episcopal. **Diário de Notícias**, Porto Alegre, 25 fev. 1958c.

SCHERER, Dom Vicente. Advertência de D. Vicente Scherer ao Ministro da Educação: “Está se promovendo não só o laicismo do ensino mas também a laicização e o materialismo da vida”. **Correio do Povo**, Porto Alegre, 25 fev. 1958d.

SCHERER, Dom Vicente. Contra a exclusividade do ensino oficial: Memorial dos Bispos Gaúchos ao Presidente. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, 11 abr. 1958e.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena; COSTA, Vanda. **Tempos de Capanema**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas; São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

SERRA, Ordep José Trindade. **O simbolismo da cultura**. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1991.

SOLIDARIADADE. **Gazeta de Notícias**, Fortaleza, 27 abr. 1958.

SUBSTITUTIVO ao projeto de Diretrizes do Ensino revela tendência colonial. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 16 out. 1959.

TEIXEIRA, Anísio. Por uma escola primária séria, honesta e viva. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 16 abr. 1958a.

TEIXEIRA, Anísio. Educação e a crise brasileira. *In*: DEPOIMENTOS de educadores e funcionários solidários com o atual diretor do Inep: movimento do meio educacional ante a notícia de sua demissão. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 17 abr. 1958b.

TEIXEIRA, Anísio. Governo não hostiliza escola particular; ajuda-a com verbas sempre maiores. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 22 abr. 1958c.

TEIXEIRA, Anísio. Anísio Teixeira responde a Carlos Lacerda. **Tribuna da Imprensa**, Rio de Janeiro, 10 jun. 1959a.

TEIXEIRA, Anísio. Fortalecimento do ensino público. **A Tarde**, Salvador, 17 out. 1959b.

TEIXEIRA, Anísio. Diretrizes e bases não satisfaz. **A União**, João Pessoa, 19 dez. 1961.

TEIXEIRA, Anísio. Inquérito sobre Diretrizes e Bases: educadores falam sobre a nova lei. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 13 maio 1962a.

TEIXEIRA, Anísio. Discurso de Goulart sobre educação abre uma nova era, diz Anísio Teixeira. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 29 dez. 1962b.

TEIXEIRA, Anísio. Carta enviada ao amigo Fernando de Azevedo. Rio de Janeiro, 11 de novembro de 1933. *In*: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Na batalha de educação**: correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1929-1971). Bragança Paulista: EDUSF, 2000a.

TEIXEIRA, Anísio. Carta enviada a Dom Augusto. Rio de Janeiro, 14 de abril de 1958. *In*: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Na batalha de educação**: correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1929-1971). Bragança Paulista: EDUSF, 2000b.

TEIXEIRA, Anísio. Correspondência enviada a Fernando de Azevedo em 7 de maio de 1959. *In*: VIDAL, Diana (org.). **Na batalha de educação**: correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1929-1971). Bragança Paulista: EDUSF, 2000c.

TEIXEIRA, Roberta. Religião: catolicismo. **O Jornal**, Rio de Janeiro, 20 abr. 1958.

TRABALHAR pela escola pública não é propor política da escola única. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 16 abr. 1958.

VELLOSO, Mônica Pimenta. A Brasilidade verde-amarela: nacionalismo e regionalismo paulista. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 89-112, 1993.

VETO. **O Jornal**. Rio de Janeiro, 2 abr. 1961.

VIANNA, Aurélio; FRAIZ, Priscila (org.). **Conversa entre amigos**: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, CPDOC, 1986.

VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Na batalha de educação**: correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1929-1971). Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

XAVIER, Libânia Nacif. **O Brasil em laboratório**: o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1999.

SOBRE A AUTORA

Tatyana de Amaral Maia

Professora adjunta de História do Brasil República e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com atuação no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Bolsista produtividade CNPQ desde 2020. Investigadora colaboradora do CITCEM/Universidade do Porto. Em 2024, foi contemplada pelo edital "mães cientistas FAPERJ" para realizar pesquisas sobre mulheres, ciência e envelhecimento: memórias do trabalho e experiências femininas no Sul Global. Criadora e produtora do podcast "Tem profissional da História, aí?: Mãe do Santiago, de 8 anos. Pós-doutorado em História pela Universidade do Porto, Portugal (2014). Doutora em História pela UERJ (2010). Mestre em História pelo PPGHIS/UFRI (2005). Bacharel e licenciada em História pela UERJ (2002). Seus principais temas de interesse são: intelectuais, Ditadura Civil-Militar, História Pública e negacionismos históricos.

E-mail: tatyana.maia@yahoo.com.br

WWW.PIMENTACULTURAL.com

CAMINHOS ENTRELAÇADOS

Os intelectuais na República
e as disputas em torno
do Brasil moderno (1946-1975)