

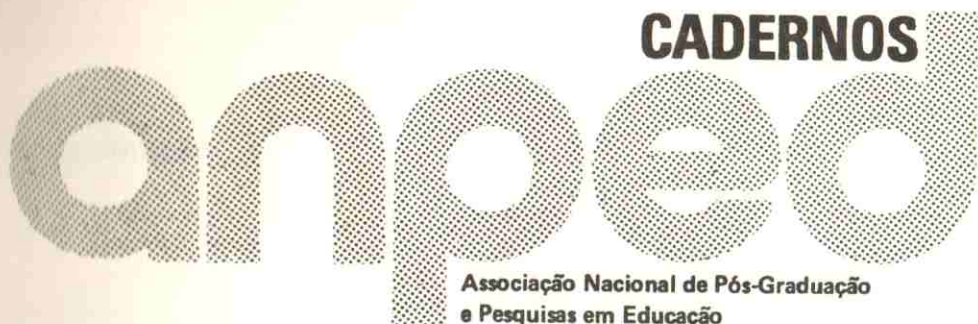
CADERNOS anped

Associação Nacional de Pós-Graduação
e Pesquisas em Educação

DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO: o nacional e o regional na história da educação brasileira

José Silvério Baia Horta
Ester Buffa
Marta Maria Chagas de Carvalho
Guacira Lopes Louro
Clarice Nunes (org.)

Grupo de Trabalho de História da Educação



Associação Nacional de Pós-Graduação
e Pesquisas em Educação

**DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO:
o nacional e o regional na história
da educação brasileira**

José Silvério Baia Horta
Ester Buffa
Marta Maria Chagas de Carvalho
Guacira Lopes Louro
Clarice Nunes (org.)

Grupo de Trabalho de História da Educação

APRESENTAÇÃO

A discussão travada em torno da produção de uma historiografia da educação local, na XI Reunião Anual da ANPEd, levou os participantes do GT História da Educação a problematizar esta prática de fazer história, discutindo a dimensão política da realidade empírica e examinando as peculiaridades das relações entre Estado e Sociedade nas suas manifestações regionais.

Em torno dessas questões, o GT propôs a elaboração de um painel na V Conferência Brasileira de Educação e de um caderno que reunisse as reflexões então apresentadas. Considerávamos que o aprofundamento da temática nacional/regional, além de enriquecer o debate teórico, poderia oferecer sua contribuição à discussão sobre a Lei de Diretrizes e Bases, onde este tema se atualiza.

Originariamente estavam previstos os trabalhos de Ester Buffa, Marta Maria Chagas Carvalho e Guacira Lopes Louro. A primeira trabalha a temática citada sob a perspectiva do conflito entre centralização e descentralização na discussão sobre a Lei nº 4.024/61, mapeando os argumentos utilizados para justificar ambas as posições e traçando breve histórico da questão no plano da legislação; a segunda apresenta o nacional e o regional nos debates educacionais promovidos pela Associação Brasileira de Educação (ABE), nos anos 20, delineando seu programa nacionalista e apontando-lhe os traços principais e algumas de suas implicações; a terceira examina o regional na cultura e na educação gaúchas, abordando o caráter do regional no Rio Grande do Sul, sua construção histórica e sua articulação a nível nacional.

Reunimos a estas reflexões a análise de José Silvério Baia Horta, apresentada em simpósio na V CBE. Num primeiro momento, o autor analisa as alterações do significado do termo *diretrizes* à luz das concepções políticas vigentes dentro do Estado e fora dele, a partir dos anos 30. Num segundo momento, vai delineando a afirmação do tema nacional (seja por oposição ao regional, seja ao internacional) e extraindo daí as consequências políticas da sua definição numa ou noutra direção.

Finalmente, sinalizamos o debate acerca dos impasses vividos pela pesquisa histórica nos Programas de Pós-Graduação em Educação e identificamos algumas alternativas de trabalho com o propósito de transformá-la num espaço de criação e combatividade. Esse texto, de nossa autoria, foi incluído como tentativa de manifestar certas preocupações do GT, e muito lhe deve em termos das discussões que vêm sendo travadas nas reuniões da ANPEd e nos estágios de intercâmbio de História da Educação. Para um encadeamento mais lógico da leitura, alteramos a ordem de exposição, conforme assinala o sumário.

Pensamos, dessa forma, ter oferecido nossa contribuição no sentido de repensar tanto as diretrizes e bases da educação, como os problemas e perspectivas da pesquisa na pós-graduação, temas da XII Reunião Anual. Aberto o diálogo, só nos resta, portanto, aguardar a crítica dos amigos.

Rio de Janeiro, abril de 1989

Clarice Nunes
Coordenadora do Grupo de Trabalho
de História da Educação

SUMÁRIO

Apresentação	3
<i>José Silvério Baia Horta</i> As diferentes concepções de "diretrizes e bases" e a questão do nacional na história da educação brasileira	5
<i>Ester Buffa</i> O conflito centralização/descentralização na discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61)	15
<i>Marta Maria Chagas de Carvalho</i> O nacional e o regional nos debates educacionais promovidos pela associação brasileira de educação nos anos 20	23
<i>Guacira Lopes Louro</i> O regional na cultura e na educação gaúcha: integração ou resistência?	31
<i>Clarice Nunes</i> Pesquisa Histórica: um desafio	37

AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE "DIRETRIZES E BASES" E A QUESTÃO DO NACIONAL NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

José Silvério Baia Horta – UFRJ e FGV/IESAE

No momento em que se inicia o debate em torno de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional, julgamos necessária uma análise das diferentes conotações que a expressão "diretrizes e bases" assumiu no período mais recente da história da educação brasileira. Com efeito, o correto entendimento do significado atribuído a esta expressão por diferentes protagonistas, nos diversos momentos da história da educação brasileira, pode contribuir para uma melhor compreensão do alcance real de expressões como "educação nacional" e "educação democrática", que aparecem de forma recorrente no discurso pedagógico desses mesmos protagonistas.

1. A concepção de "diretrizes e bases" na história da educação brasileira

O estudo do uso da expressão "diretrizes e bases", em uma perspectiva histórica, permite constatar que, no discurso oficial e na fala dos educadores, a mesma aparece sempre intimamente relacionada com a questão da intervenção do Estado em educação e do sentido a ser dado a esta intervenção.

Na perspectiva dos chamados educadores liberais da década de 30, a intervenção da União no sistema educativo deveria limitar-se a uma ação coordenadora e estimuladora, cabendo aos estados a competência para organizar, administrar e custear os seus sistemas de ensino. A ação coordenadora da União deveria ser exercida pela fixação de um plano geral, amplo e flexível; e a ação estimuladora, pelo domínio da informação. A finalidade da intervenção seria garantir para todos igualdade de oportunidades educacionais¹.

Essa perspectiva tomou forma legal na Constituição de 1934, que atribuiu à União competência para traçar as "diretrizes da educação nacional", através de uma ação legislativa que se efetivaria pela discussão e aprovação, pelo Legislativo, do Plano Nacional de Educação, a

* Versão ampliada do trabalho apresentado no Simpósio "Fundamentos Sociais, Políticos e Culturais da Educação", realizado durante a V CBE, em Brasília, agosto de 1988

¹ Associação Brasileira de Educação. *O problema educacional e a nova Constituição*. São Paulo, Nacional, 1934.

ser elaborado pelo Conselho Nacional de Educação.² Tratava-se, assim, do estabelecimento de *diretrizes gerais de organização e funcionamento* do sistema de ensino, as quais permitissem à União coordenar a ação educativa dos estados.

A partir de novembro de 1935, quando se acentua a repressão ao comunismo e o País caminha a passos rápidos em direção ao autoritarismo, o termo *diretrizes* aparece em outras falas e assume outras conotações.

Assim, em sua "Mensagem ao povo brasileiro", de janeiro de 1936, depois de evocar a "infiltração comunista" no ensino e denunciar aqueles que "envenenam o ambiente, turvam as águas, não praticando mas ensinando o comunismo nas escolas", o Presidente Getúlio Vargas afirma que, diante do perigo comunista, a repressão não era suficiente. Segundo ele, tornava-se indispensável a realização de uma "campanha tenaz e vigorosa em prol do levantamento do nível mental e das reservas de patriotismo do povo brasileiro"³. Nessa campanha, Vargas pretendia envolver a totalidade do sistema educativo do País. Esta intenção aparece claramente na Mensagem Presidencial enviada ao Congresso Nacional, em maio de 1936. No capítulo dedicado à "segurança nacional", o Presidente anuncia um "vasto plano de educação, de fundo acentuadamente nacional", com a dupla função de "elevar o nível cultural das elites dirigentes" e "melhorar a educação política da população em geral". Segundo Vargas, para se estabelecer "as *diretrizes* aconselháveis para conformar e orientar a educação nacional", seria necessário levar em consideração a realidade da fase histórica que o mundo atravessava:

"No momento perturbado da vida de quase todas as nações civilizadas, o Estado não se coloca na posição de espectador impassível; em todas elas defende a própria estrutura e procura educar as novas gerações no sentido de seus princípios básicos."

Partindo desse princípio e considerando que, no Brasil, também os "extremistas" pretendiam interferir na obra educativa, "amoldando-a às suas ideologias", Getúlio Vargas afirma ser urgente e necessário que

"na obra educacional, o Estado democrático assumia sua posição defensiva, não somente contra o influxo dissolvente do comunismo, mas no esclarecimento de suas *diretrizes* de preparação política".

Para isto, afirma Vargas, mesmo sem se abandonar "a posição nitidamente imparcial do Estado no ensino", seria preciso

"reforçar, ministrando metodicamente, em todos os graus e ramos da educação, tanto a pública, dos estabelecimentos oficiais, como a que se acha a cargo das instituições privadas, o conhecimento e a análise dos valores consagrados pela nossa formação política".

Tratava-se de uma obra que deveria ser iniciada "sem demora, em todo o edifício educacional, da base ao alto, com caráter de compulsoriedade, de obrigatoriedade inflexível"⁴.

² Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, promulgada a 16 de julho de 1934, art. 5º, XIV. O Plano Nacional de Educação, tal como previsto na Constituição de 1934, nada mais era que uma lei geral do ensino. Ver, a este respeito, José Silvério Baia Horta. *Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil*. São Paulo, Cortez Autores Associados, 1982.

³ Getúlio Vargas, O levante comunista de 27 de novembro de 1935. In: *A nova política do Brasil*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1938. v. 4, p. 141-4.

⁴ Getúlio Vargas, Mensagem ao Congresso Nacional em 1936. In: Brasil, Presidente, 1930-1945. *Mensagens presidenciais, Presidência Getúlio Vargas, 1933-1937*. Brasília, Câmara dos Deputados, 1978. p. 699 (grifo nosso)

Como vemos, o que interessava a Vargas não era o estabelecimento de *diretrizes técnico-pedagógicas* que orientassem a União no exercício de sua ação coordenadora e incentivadora com relação aos sistemas de ensino, como queriam os educadores liberais, mas a fixação de *diretrizes políticas* que permitissem ao Estado conformar e orientar a educação nacional no sentido de que esta exercesse a função de preparação política dos cidadãos, capacitando-os para resistir ao "influxo dissolvente do comunismo". Estas *diretrizes políticas* deveriam, de acordo com Vargas, ser levadas em consideração no momento de se estabelecer as bases do ensino nacional e de se elaborar o "plano nacional de educação".

Assim, para Vargas, estabelecer as *diretrizes* da educação nacional – competência atribuída à União pela Constituição de 1934 – nada mais era do que estabelecer as *diretrizes políticas* que deveriam orientar a fixação das bases sobre as quais se apoiaria o processo de elaboração do plano nacional de educação. Deste modo, o plano, que era visto pelos "educadores liberais" como a única forma capaz de evitar que a educação fosse influenciada "pelas frequentes mutações no cenário político"⁵, transforma-se, nas mãos de Vargas, em instrumento privilegiado de ação política.

A Constituição outorgada em 1937, que implantou o Estado Novo no país, atribuiu à União competência para "fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as *diretrizes* a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude". Na interpretação de Francisco Campos, Ministro da Justiça e ideólogo do autoritarismo estadonovista, traçar *diretrizes* significava definir os valores "aos quais a educação deve servir (...) e sobre os quais a discussão não pode ser admitida"⁶. Esses valores inquestionáveis eram, segundo Campos, aqueles relacionados com a religião, a pátria e a família.

Essa orientação será retomada pelo Ministro da Educação Gustavo Capanema, o qual, menos de um mês após a implantação do Estado Novo, no célebre discurso pronunciado na solenidade comemorativa do Centenário do Colégio Pedro II, afirmará que a educação

"longe de ser neutra (...) deve adotar uma filosofia e seguir uma tábua de valores, deve reger-se pelo sistema das *diretrizes morais, políticas e econômicas que formam a base ideológica da Nação* e que, por isto, estão sob a guarda, o controle e a defesa do Estado"⁷.

Por isso, segundo Capanema, o Estado deveria assumir a "suprema direção" da educação nacional, fixando os seus "princípios fundamentais" e controlando a sua execução. Para tal fim, seria elaborada uma lei única na qual seriam fixados "os preceitos diretores da educação nacional", de modo que todas as atividades educativas do País, de caráter federal, estadual, municipal ou privado, fossem regidas pela mesma disciplina. Nesta lei única, ou "Código da Educação Nacional", seriam estabelecidas "as *diretrizes ideológicas*" sob cuja influência se realizaria toda a educação, bem como "os princípios gerais de organização e funcionamento de todo o aparelho educativo do país".

⁵ Associação Brasileira de Educação. op. cit. p. 91-2.

⁶ Constituição dos Estados Unidos do Brasil, decretada a 10 de novembro de 1937, art. 15, IX.

⁷ Francisco Campos, *Diretrizes do Estado nacional*. In: *O Estado nacional*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1941. p. 65.

⁸ Brasil, Ministério da Educação e Saúde. *Panorama da educação nacional (Discurso do Presidente Getúlio Vargas e do Ministro Gustavo Capanema)*. Rio de Janeiro, 1937. p. 21 (grifo nosso).

Como vemos, Capanema estabelece uma distinção entre "preceitos diretores", "diretrizes ideológicas" e "princípios gerais". Os preceitos referem-se à unificação e ao disciplinamento das atividades educativas, sob o controle do Governo central; as diretrizes estão relacionadas com a orientação ideológica a ser imposta a estas mesmas atividades, no sentido de colocá-las a serviço da ordem política autoritária; finalmente, os princípios gerais, de caráter especificamente pedagógico, orientados para a organização e funcionamento do sistema de ensino em sua totalidade. O Estado, dirigente supremo da educação nacional, estabelecerá esses preceitos, diretrizes e princípios, englobando-os em uma lei única a ser elaborada e decretada pelo Executivo, de acordo com a sistemática legislativa estabelecida pela Constituição outorgada em 10 de novembro.

Esse "Código da Educação Nacional" proposto por Capanema nunca chegou a ser elaborado, embora alguns passos tivessem sido dados neste sentido, como a criação da Comissão Nacional de Ensino Primário, em 1938 e a realização da I Conferência Nacional de Educação, em 1941. A própria elaboração das leis orgânicas de ensino fazia parte deste projeto maior de Capanema, abortado pelas mudanças ocorridas no cenário nacional e internacional, a partir de 1942.

Em 1945, no final do Estado Novo, a Associação Brasileira de Educação realiza, no Rio de Janeiro, o IX Congresso Brasileiro de Educação. No clima de redemocratização que dominava o mundo e que penetrava irresistivelmente no País, a ABE estabelece como objetivo do Congresso "o estudo e planejamento da educação nacional em todos os graus, segundo *diretrizes e em bases democráticas*"⁹.

Assim, não se trata mais de fixar diretrizes morais para uma educação destinada a impor valores autoritariamente definidos, como queria Campos, nem de estabelecer diretrizes ideológicas para uma educação a serviço do Estado, como queria Capanema, mas de definir as diretrizes para uma educação democrática.

Logicamente, a concepção de democracia em que se baseiam os educadores da ABE, no momento da redemocratização do País, não ultrapassa os limites do liberalismo. Neste sentido, o caráter democrático da educação concretiza-se pela "igualdade de oportunidades", garantida por "uma organização social em que a distribuição do poder econômico não estabeleça nem antagonismos nem privilégios"¹⁰. O princípio da democratização da educação é considerado como universalmente aceito e a extensão da educação a todos é apresentada como um problema técnico. Desta forma, a ABE "oferece colaboração técnica a qualquer partido político interessado no problema da educação, pois não encara a educação como um problema de partido, mas um problema da coletividade, um problema do povo"¹¹.

O termo "diretrizes" reaparece na Constituição de 1946 que, em seu art. 5º, atribui à União competência para legislar sobre "diretrizes e bases da educação nacional". A aproximação dos termos "diretrizes" e "bases" deve-se a Capanema e insere-se na proposta centralizadora e autoritária do antigo Ministro da Educação do Estado Novo. Com efeito, o anteprojeto de Constituição atribui à União competência para legislar sobre "diretrizes da educação" e sobre "ensino secundário e superior". Na visão de Capanema, então deputado constituinte, esta formu-

⁹ Associação Brasileira de Educação. *Carta brasileira de educação democrática*. Rio de Janeiro, 1945. p. 33 (grifo nosso).

¹⁰ *Ibid.*, p. 3.

¹¹ *Ibid.*, p. 20-1.

lação excluiria da competência da União legislar sobre o ensino primário. Ora, para ele, a educação era um problema eminentemente nacional em todos os seus aspectos. Portanto, a União não poderia ficar destituída do poder de sobre ela legislar, neste ou naquele ponto. Pelo contrário, a competência legislativa federal em relação à educação deveria ser geral. Desta forma, Capanema propõe a substituição dos dois parágrafos acima referidos por outro, que atribua à União competência para "legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional"¹².

A Constituição de 1946 incorporará, em parte, esta proposta de Capanema, mas procurará esvaziá-la de seu conteúdo autoritário e centralizador, ao ressaltar que a competência federal em matéria de legislação educacional não excluía a legislação supletiva ou complementar por parte dos estados.

A ambigüidade constitucional, e especialmente a ambigüidade política, que marcou o processo de redemocratização no período pós-estadonovista, repercutiram fortemente no processo de elaboração de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, desencadeado em 1947, no Governo Dutra. Em torno de diferentes visões quanto ao significado da expressão "diretrizes e bases", enfrentaram-se concepções antagônicas quanto ao papel da União em relação ao sistema de ensino. De um lado, Capanema, que havia sobrevivido politicamente ao fim do regime ao qual fielmente servira; de outro, os educadores liberais, alguns voltando à cena depois de mais de 10 anos de ostracismo, e outros revestindo-se novamente das "idéias liberais" que não haviam sido suficientemente fortes para permitir-lhes resistir à tentação de colocar-se a serviço do poder autoritário.

Para Capanema, mesmo que o termo "diretrizes" pudesse ser equivocadamente interpretado como "princípios gerais", este equívoco havia perdido sua razão de ser pelo acréscimo do termo "bases". Assim, de acordo com o ex-Ministro, na Constituição de 1946 ficava inequivocadamente fixada a competência da União para "legislar sobre o ensino com a amplitude que o legislador ordinário federal considerar conveniente aos interesses nacionais"¹³.

Mesmo não atribuindo explicitamente ao termo "diretrizes" uma dimensão ideológica, como havia feito em 1937 (o momento político era outro), Capanema mantém a subordinação do sistema educacional à conveniência dos "interesses nacionais", a serem estabelecidos pelo "legislador ordinário federal", o qual, ocasionalmente, era o Legislativo, mas que poderia voltar a ser um Executivo forte e autoritário. E mostrando que sua concepção de democracia não excluía a existência deste governo forte e centralizador, Capanema confere ao termo "bases" a função que havia atribuído, em 1937, à expressão "preceitos diretores", isto é, a unificação e o disciplinamento das atividades educativas, sob o controle do Governo central.

Os educadores liberais assumiram interpretação diferente. Segundo eles,

"Diretriz" é linha de orientação, norma de conduta. 'Base' é superfície de apoio, fundamento. Aquela indica a direção geral a seguir, não as minudências do caminho. Esta significa o alicerce do edifício, não o próprio edifício que sobre o alicerce será construído. Assim entendido os termos, a Lei de Diretrizes e Bases conterà tão só preceitos genéricos e fundamentais"¹⁴.

¹² Cf. Parecer preliminar do Deputado Gustavo Capanema. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. (36): 150-1, 1949.

¹³ *Ibid.*, p. 153.

¹⁴ Relatório Geral da Comissão. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, (36): 52, 1949.

E, respondendo ao parecer de Gustavo Capanema, Almeida Júnior, relator geral da Comissão que havia elaborado o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases, retomará a proposta defendida pela ABE no início da década de 30: à União competia estar sempre ao lado dos estados, em relação a todos os graus e modalidades de ensino, com a finalidade de prestar-lhes "assistência técnica e financeira"¹⁵.

Como sabemos, Capanema, apesar de não ter conseguido impor seu ponto de vista, conseguiu impedir que os liberais impusessem o deles, gerando um impasse que somente será resolvido pela via da "conciliação", muitos anos depois¹⁶.

A formulação da Constituição de 1946 será mantida na Constituição promulgada em janeiro de 1967, a qual, entretanto, ao lado da competência de legislar sobre "diretrizes e bases da educação nacional" (art. 8º, XVII, q), atribui à União competência para "estabelecer planos nacionais de educação e saúde" (art. 8º, XIII). Com efeito, a partir de 1964 entramos em uma fase em que, junto com a legislação, e de forma mais importante do que ela, a intervenção do Estado em educação passa a ser feita através do planejamento, concebido em uma perspectiva tecnocrática e economicista, que subordina a educação às exigências do modelo econômico voltado para o atendimento dos interesses do capital multinacional e a coloca a serviço da manutenção da ordem política autoritária.

E como se coloca esta questão, hoje?

De acordo com a Constituição promulgada em outubro de 1988, compete privativamente à União legislar sobre "diretrizes e bases da educação nacional" (art. 22, XXIV). Mas, inovando em relação às Constituições anteriores, a atual atribui à União, aos estados e ao Distrito Federal competência para legislar *concorrentemente* sobre educação (art. 24, IX). Assim, ao exercer a sua competência privativa de legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, a União deve fazê-lo de forma tal que não impossibilite a legislação estadual sobre educação, não mais uma legislação supletiva ou complementar, como previam as Constituições de 1946 e 1967, mas uma legislação concorrente. E a atual Constituição determina que, no âmbito da legislação concorrente, a ação da União limite-se ao estabelecimento de *normas gerais* (art. 24, § 1º). Assim, pela atual Constituição, não cabe dúvida: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional deve conter apenas normas gerais.

Além disso, a Constituição atribui à União competência para "elaborar e executar planos nacionais e regionais (...) de desenvolvimento econômico e social" (art. 21, IX). Por outro lado, ao tratar especificamente da educação, a Constituição prevê o estabelecimento, por lei, de um "plano nacional de educação" (art. 214).

Reaparece, assim, na Constituição, a expressão "plano nacional de educação", não mais substituindo a expressão "diretrizes e bases", como na Constituição de 1934, mas ao lado desta. Portanto, esta expressão deve ser entendida dentro de uma concepção moderna de planejamento como forma de intervenção do Estado. Julgamos que, nesta perspectiva, o planejamento educacional, como parte integrante do planejamento de políticas públicas na área social, enquadra-se muito mais no plano global previsto no art. 21, do que em um "plano nacio-

¹⁵ Almeida Junior. Respondendo ao Parecer Capanema. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, (36): 209, 1949.

¹⁶ O tema "conciliação" é utilizado por Dermeval Saviani em seu estudo sobre o papel do Legislativo na educação brasileira. Sobre esta questão, ver o artigo de Ester Buffa, publicado neste mesmo número de *Cadernos ANPED*.

nal" específico para o setor, como propõe o art. 214. A participação do Legislativo, e mais que isto, a participação da sociedade civil deve ser exercida no momento da definição de um projeto social global para o País, no qual a educação, como política social, esteja inserida.

De qualquer forma, a interpretação da atual Constituição no que se refere às expressões "diretrizes e bases" e "plano nacional de educação" está relacionada com o alcance que foi atribuído ao termo "nacional". Neste sentido, julgamos útil uma rápida análise das diferentes dimensões que este conceito assumiu, na história da educação brasileira.

2. A questão do "nacional" na história da educação brasileira

A afirmação da dimensão nacional da educação enquanto problema constitui uma constante no discurso pedagógico liberal no Brasil, desde Rui Barbosa, passando por Miguel Couto¹⁷ até os Pioneiros, que abrem o Manifesto de 1932 afirmando:

"Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional"¹⁸.

Entretanto, para os liberais, a afirmação da dimensão nacional da educação enquanto problema não se opunha à busca de soluções regionais e descentralizadas. Como vimos, na proposta da ABE, a intervenção da União no sistema educacional deveria limitar-se a uma ação coordenadora e estimuladora. Bem de acordo com a concepção liberal, que "não admite iniciativas na ordem qualitativa que não provenham das instâncias primárias de ação",¹⁹ afirmavam os Pioneiros:

"Não é, pois, na centralização, mas na aplicação da doutrina federativa e descentralizadora que teremos de buscar o meio de levar a cabo, em toda a República, uma obra metódica e coordenada, de acordo com um plano comum, de completa eficiência, tanto em intensidade como em extensão."

Assim, a proposta de soluções centralizadoras para o problema educacional brasileiro, ou seja, a crença de que a solução para a educação brasileira estaria na afirmação de sua dimensão nacional, em oposição às soluções regionais, só poderia partir daqueles que se opunham ao liberalismo. É o caso, por exemplo, de Francisco Campos que, em seu discurso de posse como Ministro de Educação e Saúde do Governo Provisório, em novembro de 1930, admite a intervenção direta da União para a solução do problema do ensino primário. Também é o caso do General Góes Monteiro, chefe militar da Revolução de 1930 e líder da corrente que se torna hegemônica no seio das Forças Armadas, a partir de 1932.

Com efeito, dentro do projeto intervencionista moderador proposto por Góes Monteiro, não há lugar para o regional²⁰. Levando ao extremo a oposição às oligarquias, Góes Monteiro volta-se contra o regime federativo e defende a busca da unidade nacional pela superação do esta-

¹⁷ Miguel Couto, *No Brasil, só há um problema nacional: a educação do povo* (Conferência realizada na ABE, em julho de 1927). Rio de Janeiro, Tip. do Jornal do Comércio, 1927.

¹⁸ *A reconstrução educacional do Brasil. Ao povo e ao governo. Manifesto dos Pioneiros da educação nova*. São Paulo, Nacional, 1932, p. 33.

¹⁹ Durneval Trigueiro Mendes. *Para uma teoria do planejamento educacional no Brasil*. p. 2, mimeogr.

²⁰ A respeito do projeto de Góes Monteiro, ver José Murilo de Carvalho, *Forças armadas e política, 1930-1945*. In: *A Revolução de 30: seminário internacional*. Brasília, Universidade de Brasília, 1983.

dualismo exagerado e pela criação de um partido único capaz de organizar a opinião pública, fornecer quadros para as instituições do Estado e guiar as massas. Dentro deste projeto, a "educação sistemática do povo" insere-se "como medida complementar necessária à unidade de vistas e à formação de uma mentalidade nova e enérgica, em torno do ideal nacional". Estava, assim, justificada a intervenção do Estado no sistema educacional para dirigi-lo no sentido de formar "a mentalidade capaz de disciplinar as gerações sucessivas". Para a concretização desta intervenção disciplinadora, o Ministério da Educação deveria, com urgência, "unificar a educação moral e cívica em todas as escolas do país"²¹.

O General Góes Monteiro justifica sua proposta unificadora e centralizadora a partir da necessidade de se implantar no País a "política do Exército", ou seja, a "política de preparação para a guerra" e de mobilização para a defesa nacional, entendida como defesa contra possíveis ataques de inimigos externos. Tal concepção perde sua força a partir de 1935 e é substituída pelo conceito de "segurança nacional". O inimigo não é mais outro país que se apresente como agressor potencial; é o "internacionalismo dissolvente", que se manifesta dentro das fronteiras do País através da "ação destruidora" do comunismo. A partir deste momento, que é também o momento em que o termo "diretrizes" assume conotações político-ideológicas, a dimensão nacional será afirmada não apenas como oposição ao regional, mas também como oposição ao internacionalismo.

Ao mesmo tempo que são proibidos os hinos e as bandeiras estaduais, como ameaças à unidade nacional, combate-se também o "internacionalismo na arte" e decreta-se a obrigatoriedade do canto do Hino Nacional nas escolas, afastando-se assim "a hipótese comunista de se não o fazer cantar por amor ao internacionalismo"²². Ao mesmo tempo que se pretende garantir a unidade nacional pela unificação dos conteúdos e dos métodos pedagógicos²³, acentua-se também a resistência à penetração de idéias pedagógicas desenvolvidas fora do País. Dentro desta perspectiva, é significativa a oposição do Ministro da Guerra, General Dutra, à realização, no Brasil, de uma Conferência Mundial de Educação, em 1939. Segundo Dutra, a Federação Internacional das Associações de Educação, (WFEA), organizadora da conferência, era uma entidade de tendências pacifistas e internacionalistas que tinha por objetivo "formar uma consciência de solidariedade entre todos os homens, capaz de anular e dissolver as afirmações das soberanias"²⁴. Da presença desses educadores no Brasil poderiam "admir consequências sumamente prejudiciais à segurança nacional". E os "argumentos" de Dutra prevalecem: a conferência não se realiza, apesar dos esforços desenvolvidos por Oswaldo Aranha no sentido de convencer o Ministro da Guerra que os educadores ligados à WFEA, na sua maioria americanos, não eram comunistas...

²¹ O pensamento de Góes Monteiro encontra-se em Gal. Góes Monteiro. *A Revolução de 30 e a finalidade política do exército*. Rio de Janeiro, Andersen Editores, s.d.; e também em documento reservado por ele encaminhado ao presidente Vargas, em janeiro de 1934 (CPDOCm Arquivo Getúlio Vargas, CV 34.01.00/3 XIV).

²² Everardo Backheuser. O comunismo e a educação. *A Defesa Nacional*, (263): 426, abr. de 1936. Everardo Backheuser era, na época, presidente da Confederação Católica Brasileira de Educação.

²³ Em entrevista publicada em novembro de 1938, Getúlio Vargas anuncia a execução de um programa de educação, no qual se incluiria "a unificação dos métodos de ensino no sentido de dar-lhe feição nitidamente nacionalista". Vargas, Getúlio. *O Estado Novo e o momento brasileiro*. In: *A Nova política do Brasil*, Rio de Janeiro, José Olympio, 1938. v. 5, p. 183.

²⁴ Ministério da Guerra (reservado). *Os problemas educativos e a segurança nacional*. CPDOC, Arquivo Gustavo Capanema, GgC 34.12.12.

A partir de 1945, coerentes com a proposta de fixação de *diretrizes democráticas* para a educação brasileira, à luz de sua concepção liberal, os educadores da ABE reafirmam a necessidade de se incentivar, através da educação, a cooperação internacional e a fraternidade universal, às quais não se opunha o verdadeiro nacionalismo. Para isto, a ABE simultaneamente apóia a criação de um Bureau Internacional de Educação, e propõe que seja dado o maior relevo possível ao ensino das ciências, visando a criação de uma "estruturação científica homogênea" no conjunto dos países, que permitisse "estender-se sobre todo o mundo uma trama de opiniões comuns, acima de quaisquer divergências de credos e partidos, primeira base para a cooperação intelectual estável e fecunda".²⁵

Esta proposta dos educadores liberais assume contornos diferentes, a partir de 1947. A solidariedade e a fraternidade universais passam a ser vistas à luz da ideologia da "guerra fria" e transformam-se em solidariedade ao bloco ocidental, ou seja, ao mundo livre, ameaçado pelo comunismo. Dentro desta perspectiva, é bastante ilustrativa a conferência de Robert King Hall, professor na Columbia University e precursor da assistência técnica americana à educação brasileira. Falando para professores rurais sobre "o papel da escola primária rural na segurança nacional", durante curso promovido pelo INEP em 1949, no Rio de Janeiro, King Hall apresenta o mundo como "empenhado numa luta de vida e de morte entre duas ideologias extremamente poderosas e aparentemente irreconciliáveis: comunismo *versus* democracia ocidental; internacionalismo militante *versus* soberania nacional"²⁶. Diante desta luta, a neutralidade era impossível em razão das relações de dependência econômica internacional. Cobia, assim, à escola da democracia ocidental, isto é, à "escola livre e democrática" preparar intelectual, emocional e fisicamente o aluno, buscando convencê-lo da correção da política nacional oficial, através do exame crítico e não por meio do argumento de autoridade, educá-lo para a liberdade de pensamento e desenvolver nele "uma fé inteligente na ideologia básica"²⁷.

Assim, da mesma forma como Dutra havia oposto, em 1939, o "internacionalismo dissolvente" à segurança nacional, King Hall opõe, em 1949, o "internacionalismo militante" à soberania nacional. Durante o Estado Novo, defende-se a "segurança nacional" através da repressão; a partir de 1947, defende-se a "soberania nacional" com base em uma doutrina da segurança nacional que acentua a dependência e conduz ao autoritarismo. Em educação, a contraposição falaciosa entre internacionalismo e segurança nacional conduz à rejeição das idéias pedagógicas desenvolvidas fora e às tentativas de unificação dos conteúdos e dos métodos pedagógicos em todo o País; a falaciosa identificação entre "luta por ideais democráticos" e "defesa da civilização ocidental" conduz à utilização da escola para a transmissão de uma concepção maniqueísta do mundo.

Hoje, a questão da dimensão nacional da educação coloca os educadores diante de sérios desafios: conseguir que a defesa do nacional não leve à centralização e ao autoritarismo, mas seja também uma abertura ao regional e às propostas pedagógicas diversificadas; que a defesa do pluralismo não conduza à negação do nacional e do democrático e se transforme em defesa de uma escola discriminatória e mantenedora de privilégios; e, finalmente, que a defesa do nacional não signifique uma negação da dimensão internacional e do papel da educação na afirmação da solidariedade entre todos os povos oprimidos.

²⁵ Carta Brasileira de Educação Democrática, p.11.

²⁶ Brasil. Ministério da Educação e Saúde. *Problemas de Educação Rural*. Rio de Janeiro, INEP, 1950 (Curso promovido pelo INEP, em 1949, a cargo do Prof. Robert King Hall, da Columbia University, N.Y.), p. 91.

²⁷ *Ibid.*, p. 92-3.

O CONFLITO CENTRALIZAÇÃO/DESCENTRALIZAÇÃO NA DISCUSSÃO DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LEI Nº 4.024/61)

Éster Buffa – UFSCar

Quando o Ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani, da UDN, em 28 de outubro de 1948, encaminhou ao Presidente da República Eurico Gaspar Dutra (PSD), o anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, elaborado por uma Comissão de Educadores de variadas tendências, estava dando cumprimento a um dispositivo da Constituição de 1946 (art. 5º, XV, d,) que concedia à União competência para fixar “as diretrizes e bases da educação nacional”.

Era apenas o início da longa e acidentada história do projeto que se transformou na Lei nº 4.024 em 21 de dezembro de 1961. Nesses 13 anos, os debates, os embates, os manifestos, as declarações, as campanhas se dão, sucessivamente, em torno de duas questões. A primeira delas referente às concepções centralizadoras e descentralizadoras de ensino. A segunda questão surge ligada a essa primeira na medida em que, num certo momento, a defesa de concepções descentralizadoras do ensino começa a combinar-se com as expectativas dos defensores de verbas públicas para o ensino privado. Desencadeia-se, então, um conflito que opõe, abertamente, os defensores da escola pública aos defensores da escola privada. A discussão dessa questão sai do restrito círculo do Congresso Nacional, alastra-se pela imprensa e envolve a opinião pública.

Nesse trabalho, pretendo tratar da primeira dessas questões, ou seja, pretendo verificar como ocorreu o debate entre concepções centralizadoras versus concepções descentralizadoras de ensino e os argumentos utilizados para justificar ambas as posições, não sem antes traçar um breve histórico da questão, no plano da legislação. Na verdade, essa preocupação está ligada a uma outra, que é a necessidade de uma melhor compreensão da polêmica e nada simples questão do nacional e do regional, na educação brasileira. É sempre a esperança de que, conhecendo o passado, seja possível compreender o presente e tentar o encaminhamento de soluções mais adequadas aos problemas que enfrentamos – no caso, os da educação.

Há uma crença, bastante difundida entre nós, de que as decisões tomadas a nível regional, local, por estarem mais próximas dos envolvidos, por respeitarem o particular, o específico, tendem a ser mais democráticas. Ainda que as palavras nacional, nacionalismo, regional, democracia não sejam unívocas, principalmente quando consideradas em épocas históricas distintas, acredito que essa crença – assim como muitas outras do senso comum – é equivocada.

Uma concepção descentralizadora do ensino que não seja equivocada, que seja real-

mente democrática tem de, ao mesmo tempo, propor a *descentralização* do poder, ou seja, a divisão de competências, e a *universalização da produção científico-cultural*. Teriam os legisladores da Lei nº 4.024/61 entendido assim a questão?

Conseguirá a nova lei de diretrizes e bases a ser brevemente elaborada – e para cuja discussão nós, os educadores, estamos sendo chamados – equacionar a questão da centralização/descentralização do ensino de forma a garantir, ao mesmo tempo, a descentralização do poder – sem que o Estado se exima de seus compromissos – e a universalização da produção científico-cultural, historicamente acumulada – para que não se caia em particularismos miúdos, de vez que esses são produzidos e só podem ser corretamente compreendidos pelo universal?

Costuma-se situar como marco da descentralização do ensino o Ato Adicional de 1834 que instituiu o que se convencionou chamar de descentralização e dualidade de sistemas, com superposição de poderes – central e provincial – no que se refere ao ensino primário e médio. Mariotto Haidar cita o art. 10, § 2º da reforma constitucional que estabelecia as esferas de competência da União e das províncias, nos seguintes termos:

"Conferir às províncias o direito de legislar sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, excluindo, porém, de sua competência, as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias então existentes e outros quaisquer estabelecimentos que, no futuro, fossem criados por lei geral".

Na prática, o que ocorreu foi uma correspondência entre esferas de competência em matéria de educação e os graus de ensino, uma vez que a atuação dos poderes gerais no que se refere ao ensino primário e secundário limitou-se, quase que exclusivamente, ao município da Corte; não se criaram por leis gerais quaisquer escolas desses níveis nas províncias, e nem as províncias criaram estabelecimentos de ensino superior. Mais que isso, como a União detinha o monopólio do ensino superior, e o ensino secundário, mantido pelas províncias, destinava-se a preparar candidatos ao superior, a União acabou exercendo influência considerável no ensino secundário. Assim, apesar do que dispunha o ato adicional citado, o poder central controlava todo o ensino secundário do Império (Mariotto Haidar, 1972, p. 17-8).

A Constituição republicana de 24 de fevereiro de 1891 consagrou o princípio federativo, o que representou uma vitória das oligarquias estaduais, sobretudo das oligarquias cafeeiras: a autonomia dos estados estava, agora, assegurada pela Constituição do novo regime. Cada um dos 20 estados teria, então, autonomia para elaborar sua própria Constituição, eleger seu presidente, decretar cobrança de impostos, realizar empréstimos no exterior, e ter suas próprias forças militares.

Em termos de ensino, essa Constituição retomou a tradição do Império ao conservar a dualidade de sistemas, pois reservou à União o direito de "criar instituições de ensino superior e secundário nos estados" e "prover a instrução secundária no Distrito Federal" (art. 35, nºs. 3 e 4). Conseqüentemente, delegava aos estados competência para prover e legislar sobre o ensino primário. Na prática, a dualidade de sistemas assim se configurou:

"À União cabia criar e controlar a instrução superior em toda a Nação, bem como criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis do Distrito Federal, e aos estados cabia criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional, que na época compreendia, sobretudo, escolas normais para moças e escolas técnicas para rapazes" (Romanelli, 1980, p. 41).

Nas palavras de Fernando de Azevedo:

"Se examinarmos a organização vertical dos sistemas escolares, da União e dos estados, será fácil verificar, em cada um deles, uma dualidade de sistemas sobrepostos, constituindo dois mundos que se mantinham separados desde o Império, e entre os quais a República não procurou lançar os pontos de ligação: o ensino primário, normal e técnico profissional, de um lado, e o ensino secundário e superior, de outro, ou por outras palavras, o sistema de educação popular e o de formação de elites" (Azevedo, 1971, p. 648).

Como se percebe, as famosas redes da escolarização SS e PP de que falam Baudelot e Estabiet não podiam encontrar, na própria esfera de dependência administrativa, exemplo mais convincente.

Uma solução, ao menos a nível legal, a essa superposição de sistemas foi oferecida pela Constituição de 16 de julho de 1934, que possibilitou a organização de uma política nacional de educação, ao atribuir à União competência privativa para "traçar as diretrizes da educação nacional" (art. 5º, XIV), bem como para "fixar o plano nacional de educação" (art. 150, a). Aos estados e ao Distrito Federal caberia organizar e manter seus sistemas educativos, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União (art. 151). Pelo menos em relação a esses aspectos, não tinha sido em vão a luta dos pioneiros da Escola Nova.

A Constituição outorgada em 10 de novembro de 1937, em termos de política de educação, vai na mesma direção da que se lhe antecedeu. De fato, ambas atribuem à União a competência privativa de fixar as bases, determinar os quadros e traçar as diretrizes da educação nacional. Como se sabe, a política educacional do Estado Novo não ficaria imune ao nacionalismo então cultivado, nem à centralização do poder então existente, pois a legislação do ensino esteve quase exclusivamente nas mãos do poder federal. No entanto, as leis orgânicas do ensino dos anos 40, relativas aos ramos industrial, secundário, comercial (todos decretos-leis), ao tratarem, separadamente, de cada ramo do ensino, dão continuidade à tradição de não se considerar o sistema de ensino como um todo.

Assim é que a Constituição de 1946, considerada democrática, uma vez que surgia no momento de redemocratização do País, após o fim do Estado Novo, não era propriamente inovadora ao atribuir à União competência para elaborar as diretrizes e bases da educação nacional, e aos estados, competência para organizarem seus respectivos sistemas de ensino, pois isso já figurava na letra das duas Constituições anteriores. A novidade é que, com base nesse dispositivo constitucional, o então Ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani, constituiu uma comissão de educadores – entre os quais estavam alguns pioneiros de 1932 – presidida por Lourenço Filho, com o objetivo de estudar e propor um projeto de reforma geral da educação nacional. O ante-projeto de lei elaborado por essa comissão, e que trata da escolarização do pré-primário ao superior, foi encaminhado pelo ministro ao Presidente da República, Eurico Gaspar Dutra, em 28 de outubro de 1948. Esse projeto contemplava concepções descentralizadoras de ensino, que, aliás, já vinham sendo defendidas pelos pioneiros desde o Manifesto de 1932, como é possível observar:

"Art. 8º A União, os estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, com observância da presente lei.

Art. 9º A União organizará e manterá os sistemas de ensino dos territórios, e bem assim o da ação federal supletiva, que se estenderá a todo o País, nos estritos limites das deficiências locais.

Art. 10º O sistema federal e os sistemas locais poderão abranger todos os graus de ensi-

no e todos os tipos de instituições educativas, devendo, porém, os últimos dar preferência ao desenvolvimento do ensino primário e médio". (Mariani, 1987, p. 642.)

Na exposição de motivos que encaminha o projeto de lei, Clemente Mariani explicita e justifica a descentralização proposta. Em primeiro lugar, lembra que a própria Constituição já adotara a descentralização do ensino em decorrência, "por um lado, de conhecimentos elementares do processo de ensinar, e, por outro, da variedade e extensão do País, que já haviam imposto, em sua organização, a forma federativa" (Mariani, 1987, p. 625). Em seguida, reafirma que é preciso descentralizar, porque o próprio processo de ensino exige autonomia na execução, e porque o País é demasiado extenso e variado para ter um modelo único (p. 625). Lembrando a persistência, ainda, de uma ditadura centralizadora, e a falta de hábito de se viver sob o princípio federativo com autonomia dos estados e municípios, Mariani propõe como objetivo a se conquistar a

"unicidade do sistema educacional brasileiro, cujas variedades estaduais obedecerão ao princípio da *equivalência pedagógica*, em substituição ao falso princípio de uniformidade pedagógica. A *unidade na variedade*, esta a fórmula vencedora, a única compatível com a federação e com a vida nacional, em que pesem os falsos temores dos falsos unitaristas que só acreditam em unidade com fundamento na uniformidade" (p. 626).

Mais adiante, Mariani completa sua argumentação em defesa da descentralização do ensino: "Esses postulados constitucionais de unidade no objetivo e variedade nos métodos para alcançá-los, deveriam naturalmente constituir o substrato da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional" (p. 627).

Esse anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que dera entrada no Congresso em 29 de outubro de 1948, é remetido ao Senado em 8 de dezembro, para ser submetido à Comissão Mista de Leis Complementares, onde foi indicado relator o Deputado Gustavo Capanema (PSD), líder da maioria na Câmara Federal (Saviani, 1987, p. 49).

Gustavo Capanema, ex-Ministro da Educação do Estado Novo, emite um longo e erudito Parecer em 14 de julho de 1949, onde julga conveniente "oferecer algumas observações sobre o lado por assim dizer político do projeto, para indagar se a concepção a esse respeito adotada merece o apoio do Congresso Nacional" (Parecer preliminar do Deputado Gustavo Capanema, in Nóbrega, 1952, p. 345). Capanema analisa, assim, a origem e o sentido do dispositivo do art. 5º, nº XV, alínea D, da Constituição, que atribui à União competência para legislar sobre as "diretrizes e bases da educação", bem como o art. 171, segundo o qual "os estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino", para evidenciar que os autores do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases se equivocaram na compreensão que tiveram desses dispositivos constitucionais. Mostra, então, qual é a interpretação correta da expressão "diretrizes e bases" que figura na Constituição de 1946 "A Assembléia Constituinte, ao regular a competência da União quanto à legislação do ensino, não quis traduzir o seu pensamento somente com a palavra "diretrizes", mas acrescentou ao texto a palavra "bases", pretendendo significar com isso, claramente, e quase redundantemente, que à União compete não apenas traçar os princípios gerais do ensino de todos os ramos, mas também dar-lhe estrutura e disciplina, organização e regime" (p. 346). Mais adiante, Capanema afirma que bastaria o uso do termo diretrizes, mas que o legislador tão avisado estava que inseriu também a palavra bases para que não viesse a ter lugar "a interpretação que visasse a restringir a competência federal em matéria de ensino à fixação de princípios gerais" (p. 346). Como se percebe, o Deputado Capanema defende a centralização do ensino, e não entende que o art. 171 da Constituição de 1946 signifi-

que que cada sistema estadual de ensino tenha individualidade própria, resultante de uma legislação autônoma e separada, pois, para ele, sistema de ensino, tal como figura na Constituição, significa sistema administrativo, ou seja, "a organização de serviço público constituída pelas atividades e instituições educativas de cada estado ou do Distrito Federal" (p. 347).

O Parecer do Deputado Capanema – que aliás, não se restringia a apenas esses aspectos – leve como conseqüência o arquivamento do projeto da LDB.

Somente em 17 de julho de 1951, a Câmara dos Deputados solicita o desarquivamento do projeto e, como o Senado responde que este se extraviara, a Câmara determina a sua reconstituição. Desarquivado, o projeto tramita pela Comissão de Educação e Cultura por 5 anos e meio. Só em maio de 1957 é que se inicia a discussão, no plenário da Câmara, desse projeto que recebeu o nº 2.222/57. Na verdade, esse projeto, com tantas emendas recebidas, já não era o mesmo que Clemente Mariani encaminhara ao Presidente Dutra, em 1948 (Saviani, 1987, p. 49-50)º

Enquanto a Comissão de Educação e Cultura da Câmara estudava o projeto, convidou vários educadores de renome para exporem seus pontos de vista sobre o mesmo. Vale destacar a presença, numa dessas reuniões, em julho de 1952, de Anísio Teixeira, que, nessa ocasião, perante os deputados, defende "com o maior entusiasmo e convicção, uma descentralização corajosa do ensino brasileiro" (Teixeira, 1952, p. 79). Nessa questão de descentralização do ensino, Anísio Teixeira vai mais longe do que fora o projeto de 1948, segundo ele próprio, apenas uma aplicação moderadíssima do que ele propõe. Critica, inicialmente, o centralismo administrativo excessivo do ensino, que acabou transformando

"a educação nacional em formalismo burocrático, os educadores em rígidos intérpretes de leis e regulamentos uniformes, os professores em puros executores de rígidos programas oficiais, e os livros didáticos em manuais 'oficializados' e conformes, linearmente, com os pontos dos 'programas'" (p. 85).

A centralização do poder educativo na União tem, ainda, estimulado a fraude e desencorajado boas iniciativas (p. 94). A partir dessa crítica contundente, Anísio Teixeira expõe as quatro grandes linhas que deveriam nortear a Lei de Diretrizes e Bases: a) a unidade da educação brasileira; b) a divisão de competências; c) o poder supervisor e normativo da União; d) e, finalmente, a flexibilidade, a liberdade e a descentralização. Em síntese, toda a educação brasileira, em todos os níveis e ramos, teria diretrizes e bases comuns, constituindo um sistema contínuo, diversificado e uno. A administração desse sistema deveria ser descentralizada, e ainda que, naquele momento, a prudência recomendasse que a descentralização fosse até o estado, a perspectiva de Anísio Teixeira é que a tendência descentralizadora chegasse aos municípios, esses sim, as unidades administrativas básicas do ensino, pois "não é possível a federação política e o princípio de autonomia dos municípios, sem equivalentes autonomias dos seus serviços de educação; uns acompanham os outros" (p. 94). Esse ponto de vista encontra seu fundamento – afirma Anísio – na necessidade de íntima cooperação entre a comunidade e a escola, que deve nascer, sempre que possível, da própria comunidade.

Ainda que Anísio Teixeira tenha um conceito um tanto idealizado de comunidade, ilusão que, hoje, não podemos mais ter, forçoso é reconhecer a posição avançada desse grande pensador da educação brasileira. A proposta de diretrizes comuns para todo o ensino, com divisão de competências nas esferas administrativas, superava tanto a dualidade existente das duas redes de escolarização, quanto a centralização excessiva e autoritária que, na época, ainda tinha calorosos defensores.

Sintetizando as posições em confronto, temos, de um lado, os educadores que elaboram o projeto de 1948, muitos deles lutando pela modernização da educação brasileira desde a década de 30, criticando o excessivo centralismo administrativo e até mesmo autoritário existente, e defendendo concepções descentralizadoras de ensino – afinal somos uma federação – em que a competência da União é estabelecer normas gerais – diretrizes e bases – comuns para toda a educação nacional, que constituiria um sistema contínuo, diversificado e uno, enquanto aos estados é dado o poder de dirigir e fiscalizar a educação em seus respectivos territórios. Anísio Teixeira, como vimos, vai mais longe ainda, e propõe para o futuro, a municipalização do ensino primário. Assim, nessa proposta estão previstas a descentralização do poder, a divisão de competências, assim como uma coordenação nacional.

Do outro lado estão os centralizadores cuja figura de destaque é o eminente Deputado Gustavo Capanema, para quem a União deve não só estabelecer normas gerais do ensino, como também dar-lhe estrutura e disciplina, organização e regime (Capanema, 1952, p. 346). Assim, para eles, não se trata nem mesmo de descentralizar o poder, que deve concentrar-se na União, servindo para confirmar a tese de que autoritarismo e centralização andam juntos. Aliás, Savini já ressaltou que, na verdade, Capanema considerava o projeto de 1948 produto e expressão da posição política antigetulista, e não de intenções pedagógicas (Saviani, 1987, p. 46).

Nos últimos tempos, principalmente a partir das eleições de 1982, o tema da descentralização das decisões e dos recursos concentrados na União, inclusive no que diz respeito à escolarização, vem à tona, e constitui mesmo uma bandeira de luta de muitos partidos e candidatos.

Assim, à semelhança do que ocorreu na segunda metade da década de 40, também no processo de redemocratização do País, iniciado na década de 80, a descentralização é defendida, com veemência, pelas forças progressistas. Mas, à diferença dos anos 40, os debates se concentram, agora, na municipalização do ensino, sobretudo o de primeiro grau.

Sobre o tema da municipalização do ensino já existe, como se sabe, uma bibliografia rica e variada, que focaliza o assunto por vários ângulos. Vanilda e Cesar Paiva chamam a atenção para o fato de não terem os municípios brasileiros a mesma origem histórica que as cidades americanas ou européias, pois não são nem resultado de árduas lutas político-religiosas que atravessaram séculos, nem resultado de um longo processo de coesão social de comunidades camponesas. Daí o necessário cuidado que se deve ter ao se falar em comunidade para se referir aos municípios brasileiros e exigir que elas tomem conta da escola primária. Além disso, afirmam, a questão da municipalização do ensino não pode ser discutida independentemente do poder local (Paiva, 1986, p. 16).

Por sua vez, Guiomar Namó de Mello que, como se sabe, alia a experiência acadêmica à experiência política de administrar o ensino municipal de São Paulo, aponta algumas condições necessárias para que a municipalização do ensino de 1º grau tenha êxito. Uma delas diz respeito à autonomia política dos municípios. Mas, diz, para que os recursos não sejam usados de forma fragmentária e clientelista, é preciso que se consolide uma política educacional de âmbito nacional: diretrizes democraticamente elaboradas para assegurar a formação básica comum a todos os brasileiros (Mello, 1986, p. 22).

Como se percebe, a questão do regional e do nacional na educação brasileira fica contida na discussão da municipalização do ensino do 1º grau. Com o estabelecimento de diretrizes que assegurem a formação básica de todos os brasileiros, pretende-se evitar os particularismos miúdos, os localismos fechados em si mesmos. Na verdade, partindo-se da realidade concreta e imediata do aluno, o que se pretende é que ele chegue à aquisição de conhecimentos comuns e universais. Dessa forma, a escola se configura como mediadora entre o regional e o nacional, entre a cultura local – o particular – e o saber sistematizado – o universal.

Entretanto, resta sempre o fato de que não é por ser o município menor que o estado que a divisão do poder está garantida. Não é por estar a escolarização do 1º grau sob a responsabilidade do município que ela será democrática. A família patriarcal, por exemplo, é pequena se comparada à comunidade e, no entanto, o *pater familias* concentra todo o poder. É evidente que necessitamos de boas leis educacionais. É evidente, também, que a nova Lei de Diretrizes e Bases deve consagrar princípios descentralizadores de ensino. Mas, na verdade, ainda que os legisladores consigam exercer seu papel com autonomia, de vez que as pressões dos vários lobbies se farão sentir com força, a julgar pelo exemplo recente da Constituinte, o fundamental não está nas leis. O fundamental é que todas as células do tecido social estejam oxigenadas, e essa oxigenação só é possível quando a comunidade – município antigo ou novo, europeu ou brasileiro – tem perspectiva econômica e organização política. Politicamente organizada, pode a comunidade lutar contra mandonismos locais e clientelismos, participando das decisões e exigindo que os recursos sejam, efetivamente, destinados à educação das crianças.

Referências bibliográficas

- AZEVEDO, F. de. *A cultura brasileira*. 5. ed. São Paulo, Melhoramentos/EDUSP, 1971.
- CAPANEMA, G. Parecer preliminar. In: NÓBREGA, W.L. *Enciclopédia da legislação do ensino*. Rio de Janeiro, 1952. p. 345-62.
- FAGUNDES, J. & NORONHA, M.O. Municipalização do ensino: a pobre alternativa pobre. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, p. 74-75, dez. 1986.
- MARIANI, C. Exposição de Motivos acompanhada do Projeto de Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *R. Bras. Est. Pedag.*, Brasília, 68(160):623-63, set./dez. 1987.
- MARIOTTO HAIDAR, M.L. *O ensino secundário no Império brasileiro*. São Paulo, Grijalbo/EDUSP, 1972.
- MELLO, G.N. de. É preciso dar um conteúdo concreto ao debate sobre a municipalização do ensino de 1º grau. *Em Aberto*, Brasília, 5(29): 19-24, jan./mar. 1986.
- NÓBREGA, W.L. *Enciclopédia da legislação do ensino*. Rio de Janeiro, 1952.
- PAIVA, V. & PAIVA, C. A questão da municipalização do ensino. *Em Aberto*, Brasília, 5(29):15-8, jan./mar., 1986.
- ROMANELLI, O.O. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. 2.ed. Petrópolis, Vozes, 1980.
- SAVIANI, D. *Política e educação no Brasil*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.
- TEIXEIRA, A. Estudo sobre o projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *R. Bras. Est. Pedag.*, Rio de Janeiro, 18(48):72-123, out./dez. 1952.

O NACIONAL E O REGIONAL NOS DEBATES EDUCACIONAIS PROMOVIDOS PELA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO NOS ANOS 20

Marta Maria Chagas de Carvalho – Faculdade de Educação da USP

A Associação Brasileira de Educação (ABE) foi fundada em 1924 por um pequeno grupo de intelectuais cariocas que planejou construí-la como "órgão legítimo de opinião das classes cultas", destinado a "colaborar em perfeita harmonia com os governos", opinando em questões de educação¹. A realização das Conferências Nacionais de Educação trouxe à ABE a projeção política esperada. Já na Segunda Conferência, realizada em Belo Horizonte em 1928, Antônio Carlos Ribeiro de Andrade, Presidente de Minas, saudava os conferencistas nos seguintes termos:

"... a vossa obra, como a de todos os agrupamentos constituídos em função do interesse coletivo é, antes de tudo e sobretudo, uma *obra de governo*, na qual o poder público se supre de suas deficiências, nela se inspirando para suas decisões, buscando nos seus debates (...) as linhas e as diretrizes (...) para o esforço construtivo em prol da formação espiritual da pátria comum" (Andrade, 1928).

Foi, entretanto, na Quarta Conferência Nacional de Educação, realizada em dezembro de 1931, que a ABE alcançou o *status* político almejado, com o pedido, então formulado por Vargas e Francisco Campos, de que os conferencistas fornecessem a "fórmula feliz", o "conceito de educação" que embasasse a política educacional do Governo Provisório². Contudo, o pedido do governo não foi atendido. É que a Conferência ocorreu no momento em que era travada acirrada disputa no interior da ABE. A intervenção de Nóbrega da Cunha na Conferência desarticulou a resposta que vinha sendo preparada por seus organizadores, sintonizados com o Ministério da Educação e Saúde, e abriu espaço político para o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (cf. Carvalho, 1986, cap. 5). Com isto, intensificaram-se os conflitos no interior da ABE e acelerou-se o processo que culminou com o êxodo do grupo católico, que fundou a Confederação Católica Brasileira de Educação (CCBE), e com a organização da ABE Nacional, em 1932, sob o controle de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, entre outros.

¹ "A Associação aspira a constituir-se em órgão legítimo da opinião das classes cultas, pronta a colaborar em perfeita harmonia com os governos e a aplaudir-lhes os acertos mas capaz também de falar-lhes de frente, de apontar-lhes, quando necessário, os erros e as lacunas de suas leis de educação e de ensino e de defender vigorosamente nesse terreno os grandes interesses do Brasil." As palavras são de Heitor Lyra da Silva, apontado como principal fundador e organizador da entidade, em discurso comemorativo do 1º aniversário da Associação. (cf. Silva, 1925, p. 233.)

² Cf., a respeito, o relato apresentado por Nóbrega da Cunha sobre os trabalhos da Quarta Conferência (Cunha, 1932).

A historiografia educacional tem explorado bastante o confronto que se instaurou a partir desses episódios. A ABE dos anos 20 – que congregava os grupos que passaram a se antagonizar na nova situação de correlação de forças inaugurada com a Revolução de 1930 – era, entretanto, pouco conhecida. Conheçê-la, resgatando o projeto político-pedagógico nela dominante, poderia permitir aquilatar melhor a natureza e os limites do confronto que fissurava o movimento educacional nos anos 30.

A situação de confronto ideológico que se instalou no movimento educacional, com o processo de reordenação política aberto pela Revolução de 1930, não incidiu sobre as concepções básicas que nortearam a campanha pela educação desencadeada na década de 20. Tais concepções articulavam-se como programa de “constituição da nacionalidade”, o que funcionava como elemento aglutinador dos intelectuais engajados na campanha educacional, relativizando-lhes as divergências e unificando-os em torno da “causa educacional”.

Pretendo aqui delinear esse programa nacionalista apontando seus traços principais e evidenciando algumas de suas implicações, em particular – e em atendimento ao tema a mim proposto – em sua relação com as propostas de regionalização do ensino.

Nos arquivos da ABE, localizei um documento que pode servir de acesso ao tratamento do tema, segundo esta perspectiva. Trata-se de texto produzido para fazer propaganda, pelo rádio, da Quarta Conferência Nacional de Educação³. Seu título indica que deve ter sido transmitido pela Rádio Sociedade do Rio de Janeiro em 16 de outubro de 1931, dois meses antes da Conferência e alguns dias antes de Anísio Teixeira e Carneiro Leão se elegerem presidentes da ABE, acelerando o processo de recomposição interna da entidade. O texto ainda é especialmente significativo, pois foi produzido na gestão de Belisário Penna como presidente da Associação que, interinamente, era também, naquele momento, Ministro da Educação do Governo Provisório.

A propaganda da Quarta Conferência foi efetuada no texto pela ênfase dada à educação como obra de redenção nacional, como questão prioritária de cuja solução dependia qualquer programa de governo. Reafirmava-se, assim, o *leitmotiv* do entusiasmo pela educação que agitava os meios intelectuais desde os anos 20 e que se havia constituído na razão de existência da ABE:

“Nenhum objetivo político – dizia o documento – nenhum programa social, nenhum plano econômico, nenhum problema técnico há que ao problema de educação sobreleve, e lhe tome a primazia e a preferência. Nada de maior premência, cousa alguma tão grave, nenhuma providência mais necessária do que o esforço generoso, sincero, impetuoso, violento mesmo, desdobrado em todas as formas precisas mas orgânico, racional e, sobretudo, continuado, para tirarmos a massa demográfica brasileira do estado de passividade, letargia e miséria em que as contingências do caldeamento étnico, as vicissitudes da conquista e do povoamento, os erros e a incapacidade dos dirigentes a têm deixado mergulhada século após século.”

O campo que o documento propunha à discussão na Quarta Conferência era apenas o relativo a meios e estratégias de efetivação de um projeto que supunha consensualmente partilhado no movimento educacional. Elencando uma série de medidas que reputava basilares no projeto de redenção nacional pela educação – tais como “saneamento rural extensivo”, “higie-

³ O texto encontra-se na pasta sobre a IV Conferência Nacional de Educação nos arquivos da ABE, sob o título Palestra irradiada a 16.10.1931 como propaganda da Quarta Conferência Nacional de Educação.

nização radical das aglomerações urbanas a fito de fixar os definitivos padrões de vida”, “educação em massa da mocidade brasileira na caserna”, estabelecimento de “leis reguladoras do trabalho e defensoras do trabalhador” –, o documento seletivamente defendia a intervenção direta da União em duas modalidades de ação educacional: a escola primária urbana complementar e o internato rural.

Com a escola primária complementar projetava-se a promoção da “adaptação apropriada da personalidades juvenis à vida prática” em três aspectos entendidos como essenciais: a “defesa da vida e da saúde” (abrangendo “medicina de emergência, enfermagem, higiene individual, doméstica e social”), a “organização do trabalho e da subsistência (que abrangia noções gerais de economia doméstica e social, elementos de agronomia e zootecnia, prática comercial, iniciação ao trabalho industrial, desenho, noções de contabilidade e escrituração mercantil)”, e o “entretencimento e defesa dos vínculos jurídicos” (envolvendo “noções gerais de Direito e suas aplicações práticas no exercício da vida cívica, nas relações contratuais, nas dependências do indivíduo em face da administração pública, na vida da família”). Por sua vez, os grandes internatos rurais deveriam funcionar como “sementeiras” de “colônias agrícolas”, como forças centrípetas de organização da vida rural, como instrumentos de “incorporação da massa sertaneja às partes vivas e ativas do corpo social”. Nestes internatos é que, sobretudo, se condensavam as expectativas, expressas no documento, de redenção nacional pela educação. A metáfora emprestada da astronomia explicitava os fundamentos de tais expectativas:

“Deslumbrante perspectiva de vermos concluída, a breve prazo, a condensação da nebulosa demográfica brasileira para dar lugar a um sistema de núcleos em harmoniosa gravitação social e política em que se congreguem populações laboriosas, cultas, animadas dos mais altos ideais.”

A Quarta Conferência Nacional de Educação evidenciaria – devido à hábil estratégia de Nóbrega da Cunha – que não eram tão consensuais como fazia supor o documento, os projetos de redenção nacional pela educação. Aquela estratégia fazia emergir uma questão de fundo até então não aflorada nos debates que a ABE vinha promovendo: o problema, tão reiterado a partir de então, da dualidade do sistema de ensino nacional⁴. Tudo indica que os internatos rurais ou outro tipo de escola prescrita discriminatoriamente para parcelas da população seriam a “fórmula feliz” encontrada pela Conferência, respondendo à solicitação do chefe do Governo Provisório, não fosse a intervenção de Nóbrega da Cunha. Tal gênero de solução sepultaria o projeto, que seria expresso no *Manifesto*, de construção de um sistema único de ensino, articulado em todos os seus graus e ramos a compor espécie de estrada aberta ao talento de todos os cidadãos, pedra de toque do liberalismo educacional.

A grande novidade do *Manifesto* foi, sem dúvida, o rompimento com a concepção dual que subjazia às propostas de equacionamento do “magno problema da educação nacional” – para utilizar o jargão da época. Esta ruptura não foi, entretanto, suficientemente radical a ponto de atingir as formulações básicas que vinham configurando a importância e o papel da educação. Este *permaneceu* substancialmente inalterado: instrumento de moldagem das populações brasileiras aos ditames da Ordem e do Progresso, tais como uma elite os ideava, sendo a educação o recurso de que a mesma se valeria para efetivar um particular projeto de sociedade. O dualismo *povo X elite*, banido da estruturação formal do sistema escolar, persistia imprimindo à educação projetada seu perfil de instrumento com que tal elite contava para unificar, homoge-

⁴ Sobre a questão religiosa nos debates da Quarta Conferência, cf. Cunha (1932) e também Carvalho (1987).

neizar, integrar, moralizar, disciplinar e hierarquizar as populações brasileiras com vistas a constituir o que entendia por "nação" (cf. Carvalho, 1986).

A metáfora emprestada da astronomia que, no documento referido, compõe o País como uma nebulosa, conotando-o como "nacionalidade em ser", é uma das muitas imagens que, no discurso dos entusiastas pela educação, reiteram um não-ser da nação, abrindo espaço, assim, para o trabalho educacional.

Dar forma ao país amorfo, vitalizar o incipiente organismo nacional, dar-lhe "corpo" e "cabeça" era o que se esperava da educação. Vicente Licínio Cardoso, um dos principais ideólogos da campanha educacional dos anos 20, intelectual nela engajado até o suicídio, em 1931, pela "grande causa da educação nacional" (cf. Tinoco, 1975), assim diagnosticava o "caso" brasileiro: faltava ao país

"coesão, densidade social (...) peças de ligação imprescindíveis, tecidos sociais econômicos fundamentais (...) órgãos aparelhados que pudessem facilitar a unidade nacional almejada de um organismo de flexibilidade social escassa, perdendo energias – já de si mal cultivadas – em atritos e resistências passivas formidáveis" (Cardoso, 1925).

O Brasil não era, portanto, como aparecia: um "organismo de vida estéril", sem "continuidade de seiva", sem "ritmo de vida", sem "seqüência de energia" (Cardoso, 1933).

O tema da ausência de vitalidade do incipiente organismo nacional é reativado na caracterização negativa das populações brasileiras, constituídas como espécie de Jeca-Tatu doente, indolente, improdutivo, perdido na imensidão do território. A esta representação somam-se outras, sempre negativas, que exibem no seu avesso o trinômio *saúde, moral e trabalho* como receita da felicidade nacional. Trabalho é mesmo o valor fundamental que se objetiva instaurar como fonte e resultado de uma vida saudável e moralizada. Sinônimo de vitalidade, o trabalho é, nessas figurações, elemento ausente da vida social: ao Jeca-Tatu indolente, perdido nos sertões, soma-se uma população citadina, resistente ao que se entendia como "trabalho metódico, adequado, remunerador e salutar"⁵: imigrantes a "fermentar" de "anarquia" o "caráter nacional"; escravos libertos e seus descendentes, perdidos na "vadiagem" e não "adestrados nas imposições da liberdade" como queria, por exemplo, Fernando Magalhães, católico militante na ABE dos anos 20 (Magalhães, 1931, p. 3-4).

A vitalização do organismo nacional através da implantação de hábitos de trabalho e do cultivo da operosidade como valor cívico não esgotava, entretanto, o programa nacionalista reservado à escola. Era preciso, como pontificava Lourenço Filho na Primeira Conferência, garantir a unidade política inculcando "em todas as crianças brasileiras idéias e sentimentos necessários à própria existência da nacionalidade" (Lourenço Filho, 1928, p. 9-10). Cabia à educação primária, neste projeto, promover a "homogeneização necessária dos indivíduos como membros de uma comunhão nacional" (id. ibid p.10). Isto não significava a defesa de um "padrão rígido e único de escola" nem tampouco repúdio da chamada *escola regional* que tantos defensores tinha entre os que, no período, alardeavam as virtudes moralizadoras do trabalho e da vida rurais. Entendida a regionalização como possibilidade de vinculação da escola à vida econômica de cada região e como recurso de fixação do homem no campo, a escola regional podia ser proposta como agência de preservação das "expressões naturais do espírito de co-

munidade, expresso pelo uso de uma língua comum, no amor de certas crenças e tradições, no folclore e nos costumes, no conhecimento do país" (Lourenço Filho, 1928, p. 10). Assim, configurada nesses limites, a escola regional moldava-se às estratégias unificadoras do programa nacionalista. Satisfazia potencialmente mesmo aos mais acirrados defensores da uniformização escolar, como por exemplo Fernando Magalhães, médico e educador católico que foi várias vezes presidente de ABE nos anos 20 e o idealizador das Conferências Nacionais. Em 1927, Magalhães iniciara uma cruzada pela unificação do ensino primário, propondo que a tarefa da escola primária fosse "ensinar a ler esta imensa palavra Brasil... mas ensinar a lê-la numa só crença e a olhar um só destino" (Magalhães, 1930, p. 72). Tinha como seu aliado na ABE outro de seus presidentes, Barbosa de Oliveira, engenheiro e também católico. Um e outro se aliavam a Afrânio Peixoto, propondo uma escola que funcionasse como "usina em série da formação dos mesmos brasileiros, educados e cultos" (Oliveira, 1928).

A "homogeneização necessária dos indivíduos como membros de uma mesma comunhão nacional" e a disciplinarização das populações com vistas à realização de Ordem e do Progresso ideados traziam para o centro dos debates o que se entendia como o problema relativo à formação das "elites diretoras" – em particular a dos professores, entendidos como "organizadores da alma popular"⁶. Por isso, o programa nacionalista era compatível com diversas propostas de estruturação e administração do sistema escolar desde que alguma fórmula viabilizasse a homogeneização ideológica desses "organizadores da alma popular". Poder-se-ia propor, como Ferdinando Labouriau, a criação de um Ministério da Educação concebido como um "aparelhamento ramificado convenientemente por todo o país" de modo que "o problema da educação" fosse "orientado de modo uno por toda a vastidão territorial do Brasil" (Labouriau, 1928, p. 235). Poder-se-ia ainda propor, como o fez o mesmo Labouriau, um Plano Nacional de Educação que norteasse a ação do Ministério viabilizando a "unidade nacional". Poder-se-ia rejeitar tais propostas, como era o caso de Barbosa de Oliveira que, em vez delas, propunha que a escola normal passasse a ser criada, mantida e administrada pelo governo federal: formando o professor primário numa única orientação doutrinária, a escola normal seria a garantia do trabalho homogeneizador da escola primária. Também se poderia rejeitar tal providência centralizadora, como o fez a Segunda Conferência, propondo em seu lugar um acordo entre os governos federal e estaduais para que se assentasse um "plano de educação moral teórica e prática em todas as escolas normais brasileiras, integrando as mesmas finalidades humanas e nacionais" (Segunda Conferência, 1928). Poder-se-ia ainda, como foi corrente no movimento educacional nos anos 20, enfatizar a importância da escola secundária seriada com função formativa por sua capacidade de homogeneizar culturalmente "dirigentes (...) de menor visão mas de maiores massas" (Canizares, 1929). Poder-se-ia, finalmente, fazer depender da universalidade o sucesso do programa nacionalista, como propuseram os signatários do *Manifesto*: os professores de todos os graus deveriam, segundo eles, ter formação universitária que assegurasse "a unidade do espírito sobre a base da unidade de formação", pois se o "estado cultural dos adultos é que dá as diretrizes à formação da mocidade, não se poderá estabelecer uma função e educação unitária da mocidade sem que haja unidade cultural naqueles que estão incumbidos de transmiti-la" (Azevedo, 1932, p. 25).

Estava em curso, nas Conferências Nacionais de Educação, o que Fernando de Azevedo descreveu como "marcha resoluta por uma política nacional de educação" (Azevedo, 1937, p. 338-9), em que o espaço para a regionalização do ensino estava configurado no programa na-

⁵ A educação era proposta como garantia do "trabalho metódico, adequado, remunerador e salutar", de "disciplina consciente e voluntária e não apenas automática e apavorada" como também da "ordem sem necessidade do emprego da força e de medidas restritivas ou supressivas da liberdade". (Cf. Penna, 1968, p. 69).

⁶ A expressão é de Alba Cañizares Nascimento em tese apresentada à Segunda Conferência sobre o ensino da moral nas escolas normais. A tese de Alba foi aprovada e ovacionada na Conferência.

cionalista reservado à escola. A questão extrapolava o problema da fixação de dispositivos legais que consagrassem a centralização ou a regionalização do sistema de ensino. A descentralização administrativa era compatível com a exigência de um trabalho homogeneizador e disciplinador da escola desde que fosse assegurado – para utilizar expressões do *Manifesto* – “um espírito comum, um estado de ânimo nacional” (Azevedo, 1932, p. 15) que impregnasse pela ação de “elites diretoras” o trabalho escolar. Além disso, a diversificação regional da escola – pelo menos enquanto escolas urbanas ou rurais, como propunha Lourenço Filho – era valorizada. A escola rural, adaptada a seu meio, era um espécie de antídoto largamente receitado no movimento educacional contra “o congestionamento das cidades” e “o pauperismo urbano com os seus perniciosos efeitos” (Penna, 1931, p. 48).

Uma espécie de nostalgia romântica da sociedade rural que tinha seu contraponto em representações da cidade como reduto da doença, da miséria e do vício perpassa o discurso de significativa parcela dos intelectuais engajados na campanha educacional. Nesses discursos, a vida rural aparece representada como fonte de vitalidade, moralidade e patriotismo. Abrir-se ao influxo benfazejo da vida campestre era o que se propunha como recurso disciplinador da escola rural. Este não era o caso das expectativas alimentadas quanto à educação das populações urbanas. Nas grandes cidades, a escola deveria “combater, ou, pelo menos, atenuar em seus efeitos morais, essa vida tumultuosa, corrosiva, ávida de prazeres” desbastando o “espesso coscorão” da falta de iniciativa, do isolamento e do egoísmo que marcariam a vida das crianças citadinas (Backheuser, 1931, p. 94). Para isto, os métodos da “moderna pedagogia” eram apresentados como recursos eficientes.

A questão inarredável, o cerne do programa nacionalista, permanecia sendo a da formação e organização dos “quadros nacionais” que implementassem a política escolar deste programa. Não é à toa que, embora eivado de referências à “massa sertaneja” ou ao estado de “passividade, letargia e miséria” das populações brasileiras, o debate educacional promovido pela ABE nos anos 20 tenha-se voltado privilegiadamente para questões relativas ao ensino secundário e superior e que as principais iniciativas que sucederam imediatamente à Revolução de 1930 tenham-se dedicado à reorganização desses graus de ensino.

A consecução do programa nacionalista reservado à escola dependia, na avaliação dos intelectuais engajados na campanha educacional dos anos 20, da “organização dos quadros nacionais”, como já foi dito. Tal organização era, de resto, processo em curso nas Conferências Nacionais:

“Saem dessas reuniões – afirmava Jayme de Barros na Segunda Conferência – idéias, conselhos, experiências, sugestões que vamos levar aos nossos estados, onde tentaremos sua ampliação. Daí resultará um dia uma correspondência maior de sentimento, de idéias e de aspirações nos diferentes estados da Federação(...)”.

Seria possível, então – prosseguia –, “lançar as bases das unificações que desejamos”, trabalho que não poderia ser realizado “pelo imperativo inoperante das leis e regulamentos”, mas que era um “tratamento de unificação pela cultura real dos espíritos” (Minas Gerais, 1928).

Referências bibliográficas

- ANDRADE, Antônio Carlos Ribeiro de, Discursos. In: *Anais da Segunda Conferência Nacional de Educação*. Anais, publicado in: *Minas Gerais* (órgão oficial dos Poderes do Estado), Belo Horizonte, 5 a 6 nov. 1928.
- AZEVEDO, Fernando de et alii: A reconstrução educacional no Brasil. *Educação*, São Paulo, jan./fev./mar 1932.
- BACKHEUSER, Everardo: A escola ativa nos centros urbanos. In: *A escola regional*. Rio de Janeiro, Biblioteca da Associação Brasileira de Educação, 1931, p. 94.
- CAÑIZARES, Alba Nascimento. Resposta. In: *O problema brasileiro da escola secundária*. Rio de Janeiro, Biblioteca da Associação Brasileira de Educação, 1929.
- CARDOSO, Vicente Licínio. *Afirmações e comentários*. Rio de Janeiro, Anuário do Brasil, 1925.
- _____. *À Margem da História do Brasil*. São Paulo, Nacional, 1933.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de *Molde nacional e forma cívica: Higiene, moral e trabalho no Projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-31)*. São Paulo, Feusp, 1986. mimeogr.
- _____. Pelo ensino público, leigo e gratuito *Revista da Universidade de São Paulo*, São Paulo, (6): 71-83. jul./set. 1987.
- CUNHA, Nóbrega da. *A revolução e a educação*. Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 1932.
- LABOURIAU, Ferdinando. Sobre um Ministério da Educação Nacional. *Educação* (órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo), São Paulo, 2(2), mar. 1 a 28.
- LORENÇO FILHO, M.B. A uniformização do ensino no Brasil. In *Educação* (órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo). São Paulo, 2(1), jan. 1928.
- MAGALHÃES, Fernando – *Discursos (1924-1929)*. São Paulo, Melhoramentos, 1930. 3ª série.
- _____. A emancipação mental do Brasil pelo ensino rural. *A Escola Regional*, Rio de Janeiro, Biblioteca da Associação Brasileira de Educação, 1931.
- OLIVEIRA, C.A. Barbosa de. A unificação do ensino escolar. A unidade escolar, dentro das sábias prescrições do método ativo, como garantia da grandeza da pátria. In: *Jornal do Comércio*, Rio de Janeiro, 18 nov. 1928.
- PENNA, Belisário. A educação rural – o problema brasileiro e sua enorme importância social e econômica. In: *A escola regional*. Rio de Janeiro, Biblioteca da Associação Brasileira de Educação, 1931.
- _____. Solução de um problema vital. In: ALBERTO, Armanda Álvaro et alii. *A escola regional de Meriti*. Rio de Janeiro, CBPN/INEP, 1968.
- Segunda Conferência Nacional de Educação. Anais. In: *Minas Gerais* (Órgão Oficial dos Poderes do Estado), Belo Horizonte, 5 e 6 nov. 1928.
- SILVA, Heitor Lyra da . Discurso. In: OLIVEIRA, C.A. Barbosa de. *In Memoriam Heitor Lyra da Silva*. Rio de Janeiro, Mendonça, Machado & Cia., s.d.
- TINOCO, Marta Maria de Carvalho. *O pensamento e a atuação educacional de Vicente Licínio Cardoso*. São Paulo, FEUSP, 1975. mimeogr.

O REGIONAL NA CULTURA E NA EDUCAÇÃO GAÚCHA: integração ou resistência?

Guacira Lopes Louro – UFRGS

Para tentar responder à proposição do título, proponho-me examinar três questões básicas, anteriores:

1. O que constitui o regional no Rio Grande do Sul?
2. Como ele se construiu historicamente e como se articulou nacionalmente?
3. Que caráter tem predominantemente assumido esta afirmação regional?

Nos livros escolares, o gaúcho é geralmente definido como guerreiro, bravo, independente e amante da liberdade; a extensão plana dos pampas e a alegria da vida pastoril são associadas a este quadro. Esta é a imagem usualmente reconhecida como marca do Rio Grande do Sul e a que os gaúchos mais orgulhosos de sua origem geralmente gostam de cultivar e divulgar. Uma imagem que tem raízes remotas na história desta região e que se vincula à vida no campo e à atividade agropecuária.

No entanto, o Rio Grande do Sul é hoje muito mais do que isso, ou muito diferente disto. É heterogêneo: urbano e rural, cosmopolita e provinciano, industrializado e campeiro, com grande mistura de etnias e, evidentemente, com a marcante diversidade de classes sociais típicas de nosso País.

Parece-me, contudo, que o *regional* no RS ainda se mantém ligado à imagem a que antes me referi, ou, pelo menos, apela para a sombra desta imagem, tanto para consumo interno como externo. Não se pode esquecer que, mais explícito do que em outras regiões do País, há ali um cultivo da tradição, através do Movimento Tradicionalista Gaúcho, e que o estado registra um episódio de separação do Brasil. Seria, portanto, importante desvendar como se construiu e o que tem permitido a manutenção destes traços.

A história mais remota do Rio Grande se dá no campo, em torno da lida com o gado. Décio Freitas (1980), analisando a idealização que se tem feito sobre a vida do gaúcho e o “mito da produção sem trabalho”, lembra que a economia pecuária era um sistema de produção capitalista, mas de um “capitalismo impuro, dependente e subdesenvolvido”. Este sistema desde o início empregou homens livres, assalariados (os peões) que, por não deterem nenhum meio de produção (não tinham nada de seu), vendiam sua força de trabalho aos estancieiros (donos dos meios de produção: a terra e o gado).

A lida com o gado bravo exigia o domínio do cavalo – técnica que os índios nativos da região (charruas, minuanos, guaranis) e seus mestiços conheciam, e a qual o negro escravo

demoraria a aprender (além de representar um perigo por facilitar a fuga). Por isso a escravidão negra foi menor no RS do que em outras regiões do Brasil, e desde o início ali se empregou mais homens livres.

A dominação desses homens era tanto material como ideológica, e é aí que Décio Freitas se dedica a desvendar o mito do gaúcho visto como alguém que servia espontaneamente ao patrão, com quem tinha uma relação quase de igualdade; do gaúcho que, vivendo uma vida cheia de aventuras, divertia-se com as lides do campo, despreocupado, independente, sem mulher e sem filhos.

O que acontecia, na verdade, é que os estancieiros procuravam empregar peões sem família para não terem de pagar maior salário; este peão levava uma vida muito solitária, onde “o jogo, a cordeona e o álcool” eram as poucas distrações e na qual o sexo era atendido através de contatos esporádicos com as mulheres disponíveis na campanha (as “chinas”) – o que também ajudou a criar-lhe a fama de conquistador.

Com este tipo de dominação ideológica, a antiga história gaúcha aparece como uma história em que praticamente não há revoltas populares contra os donos de poder; ao contrário, os peões são sempre utilizados como verdadeiros exércitos de seus estancieiros nas empreitadas em que estes se metem, ou seja, nas lutas de fronteira ou nas questões de choque dentro da própria classe dominante.

E tais questões nasceram junto com o Rio Grande. Como esta região se situava fora da área de ocupação imediata dos portugueses e muito próxima da região de domínio espanhol e do porto de Buenos Aires, ela foi desde sempre zona de conflito e de contrabando.

O gado, aqui introduzido pelos jesuítas espanhóis, e a vasta extensão de terras cultiváveis propiciaram o surgimento de uma economia fundamentalmente agropecuária. Uma economia, portanto, ligada à exploração da terra concentrada nas mãos de poucos proprietários – e à criação de gado, e que acabou se vinculando de modo subordinado às demais economias regionais do Brasil. Assim, o RS, através de suas atividades econômicas fundamentais – a criação e a charqueada – abastecia o mercado brasileiro e deste recebia os demais produtos necessários à vida de sua gente.

Mas se a situação econômica era de dependência do centro do País, a província explorava sua condição de fronteira para obter um espaço político especial, ou seja, uma certa benevolência do poder central com relação à autoridade e autonomia dos chefes locais: os grandes estancieiros. E isso ocorreu tanto no período colonial como no Império, ainda que nesta época os interesses ligados ao café se sobrepusessem aos demais e mesmo se chocassem com os dos criadores e charqueadores. A barganha política foi, portanto, muitas vezes usada no Rio Grande, invocando-se a necessidade de o governo central atender a uma região de fronteira frequentemente conflituada, onde também se concentravam sempre os maiores contingentes do Exército brasileiro.

Em todo o período imperial a província viu-se envolvida em guerras exteriores – a Cisplatina, as Guerras Platina e a Guerra do Paraguai; e, ainda, internamente na Revolução Farroupilha.

A Revolução Farroupilha de 1835-45 ocupa um espaço privilegiadíssimo na construção da identidade diferenciadora dos gaúchos. Para os tradicionalistas, esta é a data fundamental e, segundo eles, os 10 anos de guerra teriam estreitado “os laços de solidariedade entre famílias patriarcais e galpões”, como que diluindo as diferenças de classe e unindo todos em torno dos

ideais republicanos e federativos. O episódio é fonte inesgotável de exemplos heróicos e de modelos de conduta; é também a referência de um Rio Grande que acena para o novo e o revolucionário (no caso a República), e não teme o peso da reação do resto do País. O caráter separatista da República Piratini é interpretado (inclusive por historiadores modernos) como uma tentativa progressista de provocar em cada província brasileira a mudança para o regime republicano, criando-se a seguir uma confederação. O exemplo citado para comprovar isto é a proclamação da República Juliana (em Santa Catarina). Mas a idéia de separação em si mesma não chega a ser repudiada por muitos. Os argumentos da marginalização do estado, da atribuição pelo Poder Central de um papel secundário ao RS justificam não só o movimento de 1835, como acenam para este caminho nos momentos de maior crise.

Se, como vimos, a sociedade gaúcha estruturou-se num clima constante de lutas de fronteira e de conflitos outros, é fácil entender que aí foi mais lento o processo de valorização da educação e sua organização de modo sistemático. Um quadro educacional e cultural precário foi a tônica dos tempos coloniais e imperiais.

Na reconstrução desta história no RS não pode deixar de ser destacada a criação, em 1868, da Sociedade Partenon Literário, uma organização que defendia ideais republicanos e abolicionistas, organizava saraus literários e discutia a libertação feminina. Os escritores vinculados ao Partenon tinham características românticas e se orientavam para o regionalismo; buscaram recuperar a tradição popular e oral e mantiveram uma revista literária. No entanto, como afirma Regina Zilbermann, trataram dos temas gaúchos (campeiros) pela perspectiva do homem da cidade (Zilbermann, 1985).

Outra marca fundamental da história gaúcha é o positivismo. A ideologia marca o Partido Republicano Riograndense e a organização do estado após o advento da República brasileira. Este é, na verdade, um positivismo “à gaúcha”, ou seja, o castilhismo, que é a interpretação de Júlio de Castilhos para as idéias de Augusto Comte.

Por mais de 50 anos o positivismo foi um “modismo cultural dominante”. Parece mesmo razoável dizer que sua influência ajudou a construir a matriz do movimento tradicionalista no estado. O lema de Júlio de Castilhos, “Conservar melhorando” era, segundo Barbosa Lessa (pioneiro do MTG), “a própria síntese de uma filosofia baseada no respeito aos valores do passado como mola-mestra para a ordem e o progresso” (Lessa, 1985, p. 35).

Após a proclamação da República se percebe em nível mais amplo, no Brasil, o movimento por escolarização, usando-se argumentos nacionalistas; também no Rio Grande manifestações semelhantes vão ocorrer. Simões Lopes Neto é o intelectual que representa, a nível estadual, esta tendência. Ele chama a atenção para civismo e patriotismo como valores que deveriam ser difundidos na sociedade e constituir fundamentos dos currículos escolares, afirmando que a escola brasileira precisava se desvincular da pedagogia estrangeira.

Como contribuição específica (e regional) para esta grande tarefa, Simões Lopes Neto pesquisou folclore, coletou versos populares, lendas e contos gaúchos, publicando-os em várias obras. Parece que se pode entender que ele concebia o nacional sendo construído a partir do regional, ou seja, a afirmação da identidade nacional se faria com base no conhecimento e valorização da história regional. O impacto de seu trabalho não pode, contudo, ser exagerado, tanto pela ainda pequena percentagem de população letrada, como pelo desinteresse dos mais intelectualizados neste tipo de leitura.

É interessante notar que Zilbermann, ao falar de Simões Lopes Neto, afirma que o “escritor desnuda o modelo idealizado do regionalismo, não por denunciar seu convencionalismo e artifi-

cialidade, mas por recuperar sua origem popular, nômade e guerreira, à época da formação da sociedade sulina (...). E chama a atenção que "quem narra as histórias é um velho consciente de que aquele tempo passou, perdendo-se com ele os valores que preza e que não reconhece na atualidade" (Zilbermann, 1985, p.29).

Não é essa, no entanto, a leitura ou o acento que os tradicionalistas dão à obra. Entre eles, a idealização do passado é tão forte que qualquer manifestação diferente é muito criticada.

No livro *Nativismo: um fenômeno social gaúcho*, Barbosa Lessa (1985) um dos principais líderes deste movimento, registra dificuldades de aceitação pela elite urbana (no início da década de 10) da expressão "gaúcho" como designativa dos sul-riograndenses. Para ele, Porto Alegre era "como uma Bastilha da cultura importada" e a "cultura escolarizada continuava privilegiando as minorias urbanas". Aliás, todo o livro tem um reclamo das escolas por não assumirem a tarefa de preservar e difundir as tradições gaúchas ou se incorporarem ao movimento.

Esta defesa do gauchismo é, pois, antiga e de certo modo recorrente. Ruben Oliven (1984) chama atenção para a existência de um sentimento de ameaça à integridade gaúcha que viria pela massificação e introdução de costumes alienígenas, divulgados pelos meios de comunicação de massa.

Percebe-se, então, que este receio de ser "invadido" pela força cultural e político-econômica do centro do País é um traço antigo no Rio Grande, e sob essa perspectiva, a manutenção das tradições regionais se apresenta como uma forma de resistência, um modo de não perder sua identidade cultural específica diluindo-se no todo, ou pior, assumindo como seu o que não é, e sim é carioca, paulista, baiano etc.

O tom exaltado e mesmo arrogante dos tradicionalistas aparece em muitos momentos, manifestando-se inclusive como crítica ao movimento modernista de 1922, nas palavras de Augusto Meyer:

"Considere-se que, enquanto a literatura brasileira adoece constantemente de um cerebralismo patriótico (Paulicéia Desvairada, Pau-Brasil, etc.), a nossa escassa mas homogênea produção regionalista é espontânea como um arroio e possui aquela evidência interior que só existe quando o homem cria em colaboração com a sua essência. Sem baralhar categorias, há mais verdade num conto de Simões Lopes ou num poema de Vargas Neto do que em toda a literatura verde-amarela em massa" (Meyer, apud Lessa, 1985, p.54).

Em 1948, o tradicionalismo se expressa de modo muito concreto e definitivo pela criação do primeiro Centro de Tradições Gaúchas, em Porto Alegre, com as seguintes finalidades:

- a) Zelar pelas tradições do RS, sua história, suas lendas, canções, costumes etc., e consequentemente divulgação pelos estados irmãos e países vizinhos;
- b) Pugnar por uma sempre maior elevação moral e cultural do RS;
- c) Fomentar a criação de núcleos regionalistas no estado, dando-lhes todo o apoio possível.

O Centro não desenvolverá qualquer atividade político-partidária, racial, ou religiosa" (Lessa, 1985, p. 58).

Nos anos seguintes o movimento ganha força e fundam-se muitos outros centros de tradição pelo estado. Sua estrutura interna reflete a estrutura da sociedade campeira, com patrão, peões, agregados...

Com base na cultura tradicional, o grupo iniciador propõe-se criar uma cultura tradicionalista, ou seja, uma adaptação às diferentes situações (urbanas) das características das estâncias e dos galpões campeiros. Há uma espécie de "invenção de tradições", com a tomada de

decisão, por este mesmo grupo-base, dos trajes, linguagem, atitudes e gestos mais convenientes.

Oliven diz que se poderia entender os gaúchos como

"Um grupo de intelectuais no sentido gramsciano, que se vale de um certo conhecimento como forma de poder. Trata-se em última análise de ter o monopólio sobre o direito de afirmar o que é e o que não é tradição e cultura gaúcha e também de exercer influência sobre um mercado de bens simbólicos" (Oliven, 1984, p.60).

Uma tentativa de clarificar e afirmar o movimento se dá no primeiro Congresso Tradicionalista do Rio Grande, em Santa Maria, quando são expostas e debatidas diferentes questões e teses. Entre elas tem realce *O sentido e o valor do tradicionalismo*, de Barbosa Lessa, onde, entre outras coisas ele afirma:

"Embora os problemas de organizar ou governar estados nunca tenham sido perfeitamente resolvidos, uma coisa parece certa: se os indivíduos tiveram interesses e culturas comuns, com a vontade unificada que daí advém quase qualquer tipo de organização formal de governo (capitalista, socialista, marxista ou o que ainda venha a se inventar no futuro) funcionará eficientemente(...)"

E, em outro momento:

"O movimento tradicionalista rio-grandense visa precisamente combater os dois reconhecidos fatores de desintegração social. Através da atividade artística, literária, recreativa ou esportiva – sempre realçando o núcleo da cultura rio-grandense, tendo em vista o indivíduo que tateia sem rumo e sem apoio dentro do caos de nossa época. E, através dos CTGs, procura entregar ao indivíduo uma agremiação com as mesmas características do grupo local que ele perdeu ou teme perder: o pago" (Lessa, 1985, p.82).

São muitos os comentários que aqui seria possível levantar. Só para indicar: o caráter idealista e nitidamente homogeneizador da sociedade, negando as diferenças sociais e, por isso mesmo, arcaico e conservador, bem como a idéia de manutenção do passado (idealizado).

Nesse mesmo Congresso, outras teses examinam implicações para a educação escolar do Movimento Tradicionalista e, mais uma vez, há uma grande mágoa com o silêncio das escolas e universidades gaúchas.

Os órgãos oficiais não ficam, no entanto, imunes ao movimento e neste mesmo ano de 1954 é criado o Instituto de Tradição e Folclore, diretamente ligado ao governo do Estado.

Nos anos seguintes, especialmente após o golpe de 1964, são oficializadas algumas manifestações tradicionalistas, como a Comemoração da Semana Farroupilha. Há determinação de participação da Secretaria de Educação e Cultura e, através desta, das escolas e ginásios, o que não chega efetivamente a ocorrer. Em 1974 é criada a Fundação Instituto Gaúcho de Tradição e Folclore.

Mas não se pode afirmar que dentro do próprio estado não seja contestado o Movimento Tradicionalista. Uma reação significativa veio através do Movimento Gaúcho em Defesa da Cultura, que se mostra preocupado com o excessivo culto ao passado e com a também exaltada manifestação regionalista. Nesta linha, esse movimento se indaga sobre a existência de elementos culturais comuns que deve haver e que mantêm os homens do Brasil unidos.

Nos anos 80, novamente se assiste a um revigoramento do regionalismo no Rio Grande – uma moda cultural que se expressou na multiplicação de festivais de música nativista, no uso

pelos jovens da bombacha, no aumento do consumo do chimarrão etc. Parece mesmo que esta tendência de entusiasmo regional é reacendida nos momentos de crise.

Entendo que esta breve reconstrução histórica permite que se perceba que o sentimento regional tem suas raízes em questões de natureza econômica e política, embora sua expressão mais consciente se dê a nível cultural.

No caso do Rio Grande, parece que a questão regional foi por muito tempo de certa forma monopolizada pelo movimento tradicionalista, o que lhe trouxe em consequência uma marca de conservadorismo e reacionarismo. Por várias décadas o regional se expressou mais como uma forma de resistência ao que se apresentava como nacional (que provavelmente nada mais era do que a expressão de uma outra região – central e hegemônica – expandindo-se para o resto do País).

As brigas internas dentro dos grupos regionalistas gaúchos, a partir da emergência de alguns setores mais modernos, apontam para as diferenciações nesta visão. Já se percebe a crítica ao culto de um passado idealizado e se incorpora a complexidade da sociedade urbana no trato com a realidade específica do estado. Nesta posição, a afirmação do regional poderia ser entendida como uma forma de se integrar nacionalmente. Suponho que aí não se esteja concebendo o País como uma *soma* de regiões, mas como uma unidade política que é constituída de muitas diversidades, inclusive regionais.

Discutir esta questão num momento em que se pensa a elaboração de uma nova LDB para a educação nacional significa, no meu entender, que ainda é preciso ir mais além. Creio que não se pode desprezar a constatação óbvia das diferenças regionais no Brasil, e que, se a educação escolar deve partir da realidade em que convivem professores e alunos, certamente o modo específico como esta realidade se estrutura há que ser considerado. Há que ter espaço para que a escola contemple e discuta a diversidade regional brasileira. Mas, antes disso (ou junto com isso), é preciso ter claro que a diversidade está posta também internamente em cada região. O erro fundamental do exemplo tradicionalista que eu trouxe aqui me parece ser a homogeneização social que está implícita nesta idealização do gaúcho, o escamoteamento das contradições sociais e ainda a negação da história.

E aqui creio que posso pensar a partir desta região para as demais. Este é um equívoco extremamente freqüente. Falamos no caráter do baiano, nas tendências do carioca ou do nordestino, na organização típica dos paulistas etc. Tomamos como homogêneos grupos que são atravessados por múltiplas contradições e damos um enfoque atemporal para estas "análises".

É possível, pois, que o nacional passe pelo regional, ou seja, que a construção de uma educação brasileira deva ser feita considerando-se as diversidades regionais e as diversidades sociais que as atravessam e as transformam historicamente. Mas que esta não seja uma justificativa para o conservadorismo e para a reação.

Referências bibliográficas

- FREITAS, D. O gaúcho: o mito da "produção sem trabalho". RS: *cultura e ideologia*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1980.
- LESSA, B. *Nativismo*. Um fenômeno social gaúcho. Porto Alegre, L & PM, 1985.
- OLIVEN, R. A fabricação do gaúcho. *Revista Ciências Sociais Hoje*, São Paulo, Cortez, 1984.
- ZILBERMANN, R. *Literatura gaúcha*. Temas e figuras da ficção e da poesia do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, L & PM, 1985.

PESQUISA HISTÓRICA: um desafio

Clarice Nunes – PUC/RJ

As dificuldades e insuficiências que marcam a pesquisa histórica nos Programas de Pós-Graduação em Educação, já apontadas por pesquisadores na área, sugerem que os problemas aí enfrentados refletem as condições de produção intelectual desses programas.

Neste texto, de forma sucinta, tentarei apresentar o quadro em que se configuram os impasses e sinalizar algumas alternativas de trabalho com o propósito de transformar a pesquisa histórica num espaço de criação e combatividade. Os pontos de reflexão, a seguir arrolados, estão abertos ao confronto e à crítica. Muito devem à contribuição de amigos e profissionais com os quais tenho discutido e que, pacientemente, têm estimulado minha auto-renovação e meu movimento de abraçar os problemas de renovação desse campo de estudos.¹

Que impasses são esses?

Estudos recentes, como os de Jorge Nagle e Mirian Warde, escritos com o intuito de fazer um balanço, mesmo que não aprofundado, sobre a historiografia da educação brasileira, apontam algumas tendências com relação às questões teórico-metodológicas com as quais a pesquisa histórica se defronta (Nagle, 1984; Warde, 1984).

Gostaria de partir dessas críticas, não só para aprofundar aspectos importantes que elas levantam mas não chegam a explorar, como também incluir outras facetas que têm sido esquecidas nessas análises.

Em linhas gerais, a avaliação crítica da historiografia da educação brasileira esboça as seguintes tendências:

a) A peculiaridade da historiografia da educação brasileira provém das condições da sua própria produção. A maioria dos trabalhos é fruto de dissertações e teses elaboradas dentro dos Programas de Pós-Graduação, reproduzindo sua precariedade. Como salienta Mirian Warde (1984), falta aos Programas de Pós-Graduação em Educação uma tradição de estudos historiográficos. Os estudantes, ao elaborar suas dissertações, acumulam dificuldades prove-

¹ Sou particularmente grata a Armando Martins Barros, Eliane Marta Teixeira Lopes, Ester Buffa, Ilmar R. Mattos, José Silvério Baia Horta, Leandro Konder, Luís Antônio Cunha, Marta Carvalho, Guacira Lopes Louro, Marcus Venício Toledo Ribeiro, Mônica Medrado e Peri Mesquita.

nientes de etapas anteriores da sua formação. Têm, ainda, pouca autonomia para delimitar um tema, escolher uma direção teórico-metodológica, redigir suas próprias idéias. Além disso, nem sempre podem contar com uma bolsa de estudos e de pesquisa, que os libere de outros trabalhos. O resultado é uma produção o mais das vezes repetitiva que reflete o peso da influência do orientador e a marca dos próprios Programas, apoiada em quadros teóricos e metodológicos já consagrados ou em moda.

b) A busca de um tratamento concreto da educação, visando captar o seu envolvimento com a realidade social mais ampla, seu dinamismo e sua especificidade, nem sempre tem sido bem-sucedida. Há casos, por exemplo, em que o estudante-pesquisador, ao procurar enxergar a educação num determinado contexto social, adiciona ou justapõe os traços deste contexto ou do contexto de diferentes momentos históricos e os traços caracterizadores da educação. Sua abordagem é, portanto, setorializada. Ainda, ao recorrer de modo mais intenso à literatura produzida no âmbito das ciências sociais (História, Economia, Sociologia), o estudante-pesquisador não o faz criticamente. Apóia-se em obras que não se compatibilizam entre si e que, efetivamente, pouco podem servir de suporte às posições que ele pretende defender ou às críticas que quer fazer.

c) Em decorrência das dificuldades citadas, a maioria dos trabalhos procura iluminar um pouco mais clareiras já abertas na própria historiografia da educação do que avançar sobre áreas de penumbra, ainda não exploradas. Em larga medida, mais resultantes de compilação do que propriamente de investigação histórica, as dissertações de mestrado, em sua maioria, reforçam explicações históricas já cristalizadas no pensamento pedagógico brasileiro, como o confronto entre o "legal" e o "real", o "tradicionalismo" e a "inovação", a escola pública e a escola particular, quantidade e qualidade etc.

Para completar este quadro desfavorável, acrescento as observações de Jorge Nagle (1984) que, sob certos aspectos, assume uma posição diferente da de Warde quando, por exemplo, atribui, em parte, as deficiências dos estudos históricos em educação ao estágio atual dos estudos históricos em geral realizados no País.

Em que pesem às nuances distintas no pensamento de ambos, Nagle não só chama a atenção para um aspecto não tocado diretamente por Warde – ou seja, o fato de os pesquisadores terem dificuldade em selecionar material relevante para a própria pesquisa –, mas também reforça outro aspecto mencionado pela autora citada: o modismo teórico. Segundo ele, os trabalhos mais recentes na área não dão continuidade às tarefas anteriores, empreendidas pelos pesquisadores mais antigos. Substituem-se certos enfoques por outros. Quando a abordagem mais ampla da educação tomou o lugar dos chamados estudos descritivos, ela passou a desprezar aspectos importantes para a reconstituição histórica da educação. Neste particular, a análise marxista enriqueceu a visão do fenômeno educativo mas não excluiu os defeitos da produção historiográfica: desprezo pelas informações de natureza estatística, legislativa, demográfica, religiosa, geográfica e até mesmo artística. Tornou-se, portanto, um esquema de interpretação simplista e forçado.

A partir desse balanço, gostaria de tecer algumas considerações que julgo relevantes como contribuição que possa não só enriquecer esta apresentação da questão já feita por Nagle e Warde, mas também mostrar o quanto me aproximo ou distancio das observações apresentadas por estes dois pesquisadores.

Não poderia deixar de concordar com a insinuação que fica da observação de ambos: a

de que os problemas teórico-metodológicos estão enraizados na sua prática. De fato, poucas são as instituições capazes de aparar as arestas e aliviar a árdua caminhada dos estudantes-pesquisadores quando se aventuram a contribuir para a construção da história da educação brasileira. Tais estudantes lidam com professores pouco afeitos ao *métier* do historiador; têm dificuldade no manejo de catálogos e inventários; desconhecem a história dos arquivos nos quais são levados a fazer seu trabalho; deparam com a destruição de catálogos e o desmembramento de acervos; não sabem como chegar aos arquivos privados; não contam com recursos financeiros suficientes para auxiliá-los na sua tarefa. Premidos por tais circunstâncias, sucumbem ou resistem. Quando resistem o fazem às custas de um grande esforço pessoal, seja do ponto de vista psicológico, seja do ponto de vista físico e financeiro.

Sem se apoiar em uma base sólida de fontes primárias, sem freqüentar arquivos, os estudantes tornam-se presas fáceis de uma práxis utilitária imediata. As disciplinas dos Programas que freqüentam os familiarizam no manejo de certos esquemas analíticos que, no entanto, não lhes proporcionam a compreensão de como a educação e a escola podem ser pensadas historicamente.

É na prática da pesquisa, vivida com todos esses problemas, que professores e estudantes vão elaborando certas visões da história e da educação e, aos poucos, percebendo que o fundamental nos embates do cotidiano é *conquistar a história enquanto área de atuação*, isto é, abraçar as suas lutas no campo da teoria, no espaço institucional, na identificação de acervos, na democratização do conhecimento, na preservação e uso social de fontes documentais de interesse para a história da educação no Brasil. Destaco, nesta oportunidade, dentre as facetas dessa batalha múltipla e diferenciada, o esforço em romper com interpretações cristalizadas no âmbito da historiografia existente.

Como renovar a interpretação histórica?

A renovação da interpretação histórica é sustentada por um tripé: a) o debate sistemático da produção existente no campo da historiografia da educação; b) a enunciação e o enfrentamento de certas questões teórico-metodológicas; c) a conservação e a produção de fontes na área pedagógica.

Considero que a crítica à produção no campo da história da educação ainda está por ser realizada, apesar dos balanços já existentes. Na verdade, falta-nos um conhecimento em extensão e profundidade sobre o que vem sendo produzido. Não temos examinado nem debatido os livros e os artigos divulgados em revistas especializadas; e são praticamente inexistentes os estudos sobre as teses elaboradas, os comentários e as resenhas de trabalhos já realizados.

No entanto, para fazer esta "avaliação crítica", certos requisitos se impõem, como o conhecimento de metodologia, teoria da história e, naturalmente, de história, incluída a história da educação. Isto requer, por parte de quem realiza a avaliação, uma certa erudição, ou seja, o conhecimento de um campo de investigação e o domínio do que aí já se produziu. Por outro lado, é tarefa absolutamente necessária e inadiável pelo mapeamento que faria das características e dos ritmos da produção dos próprios Programas de Pós-Graduação nessa área, localizando tendências, temáticas e correntes. Responderia também a questões como as que se-
quem:

● Em que medida a crítica e as interpretações forjadas no âmbito da história da educação se acham subordinadas a certos aspectos do debate travado no campo da historiografia da história da sociedade brasileira? Como a apropriação de determinados autores nesse campo afeta as explicações em curso?

● Qual o peso e o efetivo significado das insuficiências na pesquisa empírica e da abordagem metodológica na cristalização de determinadas matrizes interpretativas da educação brasileira?

Este trabalho poderia, portanto, não só nos ajudar a localizar os nós que atam nossa capacidade criativa na produção da pesquisa histórica, mas também mostrar o seu avesso: as lacunas e os silêncios.

Acredito não ser só a amplitude da tarefa que, neste caso, nos assusta. É também um fator psicológico: de um lado, temos o ajuste de contas com nossos mestres, aqueles que nos ensinaram a pesquisar e nos abriram as perspectivas para compreender a educação e suas relações mais amplas com a sociedade; de outro, não conseguimos escapar à inibição que nos causa o caráter relativamente recente dessa produção no País. A profundidade de nossa análise tende a diminuir crescentemente à medida que nos aproximamos dos trabalhos que nos são mais próximos. Aos poucos, nesse caso, o balanço crítico vira catalogação.

Só a motivação para buscar uma expressão própria é capaz de servir como ponta-de-lança e antidoto contra fatores tão imobilizadores. Importa, também, compreender que tal motivação não se esgota no desejo individual: ela é fruto dos interesses, palpitações e perspectivas mais amplas nas quais estamos mergulhados. Em outras palavras, sofre o impacto da conjuntura histórica em que vivemos.

Do meu ponto de vista, as tentativas de entender como os pesquisadores superam, ou não, certas perspectivas, elegem, ou não, novos temas, "descobrem" ou desdobram categorias de análise já conhecidas são um esforço para "morder" o essencial da produção intelectual, enquanto elaboração histórica e política. É aprender a pesquisar dentro da pesquisa, isto é, permitir que a razão reabra processos, desmonte armadilhas metodológicas, desmascare a utilização do conhecimento produzido como poder manipulado discricionariamente pelas instituições universitárias e certos grupos dentro delas.

Um dos modismos apontados dentro da história da educação brasileira é a análise marxista. Esta denúncia procura realçar o caráter simplificador que assume a utilização de suas categorias. Se não é o marxismo que reduz o conhecimento produzido, mas sim sua indevida utilização, cabe-nos resgatar o que ele nos lega de potencialmente criador e mobilizador na direção da redescoberta da educação e da sociedade brasileiras: a enunciação de questões básicas que nos ajudam a identificar, sem confusão, os conflitos aparentes e reais; a diferenciação entre o processo de pesquisa e exposição; a combinação sintética entre o momento político, econômico, social e a situação particular que estamos investigando; o sujeito como construtor da história.

Ainda que pese o fato de não ter sido esse modelo satisfatoriamente utilizado em muitos de nossos trabalhos, a discussão que seu uso implicou nos colocou em contato com certa atitude intelectual e humana, fundamental ao ofício do historiador e da qual talvez tenhamos nos afastado: a importância da paixão ao ler ou escutar nossos interlocutores, ainda que para contrariá-los com o mesmo ardor; o incentivo à observação e ao julgamento crítico da realidade,

além da necessidade, muito presente, do compromisso e do engajamento questionador. Nós nos construímos e afirmamos como pesquisadores no embate com e contra nossos pares, mas nunca sem eles (Vilar, 1979).

Sem renegar o esquema de análise marxista, anuncia-se, na área, uma aproximação sutil e gradativa com o que se convencionou chamar de *história das mentalidades*. Terreno ainda a ser desbravado no campo da História, de caráter vago, seu objeto se situa no nível de interseção entre o individual e o coletivo, a longa duração e o cotidiano, o inconsciente e o intencional, o estrutural e o conjuntural, o marginal e o geral (Le Goff, 1976). O estudo da educação, no seu sentido mais amplo, seria aí privilegiado uma vez que, através dela, são formados, difundidos e reproduzidos os instrumentos e mecanismos mentais. A própria influência de certos Programas de Pós-Graduação e de certos docentes dentro deles, alimentando o que chamamos de "modismo teórico", poderia (por que não?) ser objeto de estudo dentro da história das mentalidades.

O namoro, mesmo tímido, se dá através de um movimento que busca novos métodos, novas abordagens e novas fontes para a história da educação. O interesse crescente pela história oral, fotografia, literatura, e pela discussão sobre a possível troca interdisciplinar entre historiadores, psicólogos sociais, antropólogos e sociólogos tem atraído a atenção daqueles que buscam escrever uma nova história da educação. Estaríamos nessa procura abrindo espaço para a constituição de um novo modismo?

Sem arriscar uma resposta, minha percepção é a de que a perspectiva delineada revela, pelo menos, uma saudável inquietação com a prática da pesquisa histórica e o conseqüente tateio no levantamento de pistas e alternativas para pensar historicamente a educação.

Por outro lado, a percepção de que a história é geográfica tem alimentado um sentimento de suspeita com relação às audaciosas "sínteses" históricas, e levado os pesquisadores a se perguntarem sobre os riscos e as possibilidades de uma história da educação regional.

Parece necessária, ainda, a elaboração de inúmeras monografias que não só dêem conta dessa especificidade, mas principalmente alimentem estudos comparativos da educação na sociedade brasileira. Em meu entender, o alcance desse nível implicaria o maior vigor da exploração do processo histórico da educação brasileira. A descoberta das semelhanças e diferenças matizaria as análises e exigiria não só a revisão de categorias que usamos sem cuidado, mas também a construção de critérios conceituais mais adequados. Em outras palavras, nos obrigaria a refinar nossos instrumentos de trabalho e a colocar, por exigência da compreensão, com relativa profundidade, certo número de questões precisas e bem-delimitadas (Cardoso & Brignoli, 1979, p. 409-20).

Certas discussões, dentro dessa perspectiva, nos obrigariam a estar atentos para os diferentes ritmos vividos pela nossa sociedade e pela nossa educação, abandonando o que tem sido o tom de muitos de nossos trabalhos: a superficialidade, a sistematização abstrata ou a descrição que, sem ser densa, não problematiza, não inquieta, não permite o salto de pensamento para a síntese.

Ainda considerando esse campo de possibilidades, seríamos convidados a repensar a concepção de tempo e a periodização que usamos. Temos trabalhado sobre o tempo como se fosse uma corrente uniforme, que nos empurra da colonização aos dias atuais, deformando nossa visão de processo histórico (dinâmico e contraditório) e impedindo a construção de ou-

tras categorias temporais. A primeira conseqüência da concepção linear de tempo é o estabelecimento de uma seqüência que nos permite datar. Mas, como lembra Nilo Odália (1965), periodizar é mais do que datar. É também dividir a história em termos de conteúdos, situando dentro do tempo acontecimentos que o colorem e matizam diferentemente. A periodização predominante em termos da educação brasileira tem-se subordinado ao ritmo conjuntural. Seria ele suficiente para captar a especificidade dessa educação?

Ao apontar essas questões, estamos problematizando a própria historicidade e trabalhando com uma dualidade que se desmancha em nosso pensamento: o progressivo afastamento temporal do fato histórico acontecido e a própria duração do desenvolvimento do processo histórico. Como adverte Odália, quando o processo de desenvolvimento de um fato histórico está em seu final é que se transforma, efetivamente, num passado consumado. É em função das representações temporais que nos orientam que estabelecemos como investigar o passado para, dessa forma, recriá-lo.

O historiador, no seu ofício, lida com uma variedade de tempos, e o privilégio de uns sobre os outros é dado pela escolha a partir de preferências e exclusões nem sempre claramente conscientes. Estas diferentes camadas de temporalidade impregnam também as fontes históricas, selecionadas por determinados grupos, instalados em certos lugares e submetidas a práticas (separação, classificação, conservação ou destruição) mais ou menos definidas.

As fontes históricas na área pedagógica constituem o terceiro apoio do tripé sobre o qual se ergue o desafio da renovação da interpretação histórica. Sua localização e utilização implicam a descoberta, nem sempre fácil, da lógica das instituições que as guardam e as divulgam aos pesquisadores. A relação entre as fontes e a pesquisa histórica precisa ser trabalhada na medida em que o documento, seja ele qual for, é uma representação sobre a realidade à qual o historiador acrescenta os envoltórios e inquietações que lhe dilaceram.

A partir de uma hipótese de trabalho, dentro de um tema preestabelecido, o pesquisador vai constituindo o *corpus documental*. Tal *corpus* abrange uma ampla variedade de elementos-fonte aos quais se atribui certa dose de credibilidade (Belotto, 1985, p. 2-4). É desse diálogo que resulta a análise, a síntese e a crítica da pesquisa histórica.

É na constituição do *corpus documental*, no entanto, que o historiador precisa do arquiteto para lhe facilitar esforços e ajudá-lo a economizar tempo, quando coloca a sua disposição um trabalho eficiente de descrição e divulgação da informação. Esta colaboração não é apenas confortável. É, antes de tudo, necessária para maior clareza das conclusões que o primeiro formula.

Se olharmos a história da investigação histórica em educação sob a ótica do que se tem feito ou deixado de fazer, em termos de uma política de estabelecimento de arquivos, poderemos entender melhor certas observações de Mirian Warde – por exemplo, a de que o Estado é o grande personagem do palco educacional na maioria dos trabalhos de história da educação.

Em minha visão, esta presença do Estado se explica menos pelas condições de produção da pesquisa histórica nos Programas de Pós-Graduação e mais pela prática do próprio Estado enquanto definidor de políticas de localização, seleção e conservação de documentos na área de educação.

Retomarei aqui, brevemente, esta história porque a julgo não só esclarecedora, mas tam-

bém ponto de referência obrigatório para repensarmos a pesquisa histórica como espaço de criação e combatividade.

O primeiro órgão que se encarregou de desenvolver iniciais e sistemáticos esforços no sentido de coletar, organizar e preservar a documentação relativa à história da educação do país foi o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). O seu surgimento ocorria concomitantemente ao esvaziamento da Associação Brasileira de Educação, cuja ampla atividade na década de 20, promovida pela intelectualidade, trouxe desdobramentos importantes para a educação nos grandes centros urbanos como, por exemplo, a proposta de uma nova escola e, em torno dela, a organização dos primeiros profissionais da área pedagógica. Caberia ao INEP o papel de substituir a ABE dentro do processo de modernização centralizada imposto pelo Estado Novo.

Por ocasião da sua instalação em 1938, sob a direção de Lourenço Filho, cuja gestão se prolongou até 1945, o INEP iniciou a organização de uma biblioteca pedagógica e a elaboração de dossiês sistemáticos sobre a legislação dos governos estaduais e do governo central, na Colômbia, no Império e na República. Realizou, ainda, estudos diversos sobre a história das instituições educativas e a evolução da bibliografia pedagógica brasileira.

Enquanto o INEP principiava, timidamente, a localizar, organizar e publicar documentos e informações através da instalação, a partir de janeiro de 1940, da Seção de Documentação e Intercâmbio, simultaneamente, muito pouco fazia no sentido de estabelecer e desenvolver uma metodologia para a pesquisa histórica. Incentivou e patrocinou, no entanto, a organização dos originais de *A Instrução e a República*, de 1889 a 1930, pelo pesquisador Primitivo Moacir.

Durante a década de 40, o INEP passou a publicar um inventário anual e cronológico sobre a educação no País. Nesta publicação, intitulada *Subsídios para a história da educação brasileira*, as contribuições mais importantes são, a meu ver, as informações organizadas referentes às despesas orçadas para os serviços de educação e aos trabalhos de nacionalização das escolas desde 1930. Além dos *Subsídios*, merecem ser lembrados os recortes de jornais e revistas cobrindo o período de 1822 a 1942 e a publicação da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, criada em 1944, que se manteve durante vários anos como o único periódico regular no setor de pesquisas educacionais.

Na década de 50, já na gestão de Anísio Teixeira (1952-64), o INEP seria reformulado. Pelo Decreto nº 38.460, de 28 de dezembro de 1955, foram criados oficialmente o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), sediado no Rio de Janeiro, e os Centros Regionais (Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais e Pernambuco), cuja estruturação fora pensada com o intuito de superar as dificuldades que o INEP enfrentava desde a sua criação: a ausência de pessoal qualificado para pesquisa e a rigidez burocrática que emperrava quaisquer iniciativas.

De interesse direto para a pesquisa histórica, importa ressaltar a organização do Centro de Documentação Pedagógica, iniciativa anterior à própria criação do CBPE e que persistiu oferecendo bons resultados.² Um deles foi a publicação de *Fontes para o estudo da educação no Brasil (Bahia)*. Tal trabalho surgiu como fruto de um projeto, infelizmente, abortado: o levantamento de fontes para a história da educação em cada estado brasileiro. O volume citado reu-

² Teve papel de destaque na organização deste Centro e de outras iniciativas, no setor da coleta, organização e preservação de documentação, a incansável Regina Helena Tavares, funcionária do INEP desde 1952 e do CBPE até seu fechamento, sendo sua diretora em 1975-76.

ne as fontes oficiais da educação baiana desde a Colônia até a República. Nele encontramos falas, relatórios e mensagens de Presidentes da Província e Governadores de Estado; relatórios da Diretoria da Instrução Pública, legislação, documentos da Assembléia Legislativa e manuscritos inéditos do Arquivo Público.

Por ocasião da publicação deste primeiro (e último) tomo, em 1959, já estavam completos e organizados em fichas os levantamentos referentes às fontes não-oficiais do mesmo estado e às fontes oficiais e não-oficiais relativas à educação no Rio de Janeiro.

A brusca interrupção da publicação e da própria pesquisa coincidiu com a participação ativa do CBPE na discussão do Substitutivo Lacerda, que distorcia o projeto original da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional enviado ao Congresso em 1948 pelo Ministro Clemente Mariani. Dentro da acirrada disputa política pela preservação do espaço da escola pública, o levantamento das fontes para a história da educação no Brasil foi sacrificado. A “educação do presente” e os projetos de “educação do futuro”, bem como a concepção e planejamento da Universidade de Brasília, absorveram oficiosamente toda a equipe do CBPE.

Em meados da década de 60, o golpe militar provocou a desativação do INEP como agência de produção de pesquisa educacional, transformando-o primeiro num órgão acentuadamente burocrático e, posteriormente, em agência financiadora de pesquisas e estudos na área. Algumas das suas publicações, como *Educação e Ciências Sociais*, foram suspensas e outras passaram a ter, com o correr do tempo, edição irregular. Foi o caso da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e da *Bibliografia Brasileira de Educação*. Este esvaziamento do INEP ocorreu paralelamente à expansão dos quadros universitários do País, medida de abrandamento das tensões resultantes das reivindicações por mais vagas na universidade pelas classes médias, propiciando o aparecimento de alguns grupos de pesquisa e, dentro destes, a implantação dos cursos de pós-graduação que cresceram na década de 70 e se constituíram no novo *locus* da produção da pesquisa educacional e, dentro dela, da pesquisa histórica, através da brecha aberta pela elaboração de estudos mais amplos sobre a política educacional e as articulações entre educação e sociedade brasileira.

No entanto, cumpre registrar o revés que a pesquisa histórica sofria ao mesmo tempo que começava a despontar nos cursos de pós-graduação: a dilapidação sofrida pelos acervos documentais e bibliográficos laboriosamente organizados pelo CBPE. No final da década de 70, a transferência de parte da biblioteca (constituída por 65 mil livros e 1.800 títulos de periódicos nacionais e estrangeiros), da documentação disponível (incluindo um arquivo fotográfico que, em 1960, possuía 4.600 negativos) para Brasília e a remoção da parte restante do CBPE para a UFRJ acarretaram perda irreparável não apenas para a pesquisa histórica, mas para a pesquisa em educação de um modo geral e o patrimônio cultural da cidade do Rio de Janeiro. O amplo acervo entregue à UFRJ ficou confinado num depósito de livros na Av. Pasteur. Segundo depoimento de Roberto Romano da Silva, em 1986, tal acervo permanecia no mais completo abandono, coberto por grossa camada de poeira. Afirmava: “(...) Chega a ser escandalosa a triste condição de abandono de livros raros, caros e vitais para a memória científica, política e universitária do país (...) O grande acervo de obras – fontes, do INEP e demais origens, está numa situação escandalosa (Silva, 1986: pp 14 e 17).”³

³ Sobre o assunto, ver a reportagem “A cultura abandona o Rio”. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 25 abr. 1977, Caderno B, p. 1. Ainda sobre o tema seria oportuno tomar conhecimento da matéria “Biblioteca do CBPE” – *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 19 jul. 1988. Nela o professor Jader Medeiros Brito afirma ter participado, com mais duas técnicas do INEP, da seleção solicitada pelo Dr. Euro Brandão, secretário geral do MEC, na ocasião, à diretora do INEP. Segundo Jader Brito o total de obras escolhidas não chegou aos 20% dos 73 mil volumes catalogados. Tais volumes selecionados constituíram o núcleo do acervo estruturado na nova biblioteca do INEP em Brasília. O restante teria sido entregue à UFRJ, em 1977.

Esta trajetória revela que coube ao Estado, até o presente momento, a iniciativa de manter e organizar (e até destruir) a documentação que nos interessa enquanto pesquisadores. São as fontes por ele mantidas que têm permitido ao investigador observar “o que ele fez ou deixou de fazer, o que cumpriu ou deixou de cumprir, o que absorveu das demandas de setores sociais e o que deixou de absorver”. Não basta ironizar o fato de que só resta, a memória educacional das classes médias. É preciso compreender que a elas, através dos órgãos públicos onde militaram como funcionárias, coube o papel de registrar uma memória na qual figuravam como parceiro menor das classes dominantes, dentro da ótica que interessava muito mais a estas últimas.

Para recuperar outras movimentações que não tiveram interlocução com o Estado, como propõe Warde, teríamos não só de repensar a formação dos pesquisadores dentro dos Cursos de Pós-Graduação em Educação de modo que fosse possível forjar uma crítica radical ao pensamento pedagógico brasileiro, mas também de envidar esforços no sentido de localizar novas fontes para a história da educação brasileira. Esta localização implica a iniciativa de organizar o campo de produção da pesquisa, bater-se por uma política de preservação e divulgação da documentação mais comprometida com a democratização da cultura e abrir-se à colaboração interdisciplinar.

Como organizar o campo da produção da pesquisa histórica?

A organização do campo da produção da pesquisa histórica comporta exigências que buscam expressar-se no plano individual e no plano coletivo. A primeira delas é a de uma filosofia de trabalho que se apóie na profunda compreensão de que o saber não é um objeto que se recebe das gerações que nos antecederam. É, como dizia Anísio Teixeira, uma atitude de espírito que se forma lentamente ao contato dos que sabem.

A formação desta atitude passa por uma visão sólida da teoria da história, da história da teoria e da familiaridade no trato das fontes históricas. Os Programas de Pós-Graduação deveriam, a meu ver, levar em conta estes três aspectos.

O espaço da criação não é dado, mas arduamente conquistado e, portanto, exige disciplina e profundidade. Trata-se de aprender a escrever uma determinada história da educação menos narrativa e mais problematizadora. Isto pressupõe não a especialização, mas a busca de uma nova erudição, através de leituras meditadas e constantes, anotações atentas e do uso de todo tipo de documento: da legislação, das estatísticas, da correspondência aos jornais e aos depoimentos orais.

Não proponho aqui apenas um reajuste curricular nos cursos de pós-graduação. É importante criar condições para que o estudante construa uma experiência interior específica, cujo processo é intrasferível. Ouso afirmar que a criação dessas condições é plenamente possível no envolvimento dos mestrandos em aulas-encontros regulares com seus professores e na participação em projetos de pesquisa direcionados com esta intenção, uma vez que eles terão oportunidade de transcender o espaço escolar para trabalhar na produção de um conhecimento que passa pelo crivo crítico da equipe, resultado de uma tarefa comum.

É importante também que o investigador de história da educação estreite contatos com historiadores e arquivistas com o intuito de trocar experiências e criar condições para a produção de uma história da educação menos estereotipada. Seu esforço conjunto poderia redundar

num programa de pesquisas orientado para as seguintes questões: avaliação da produção historiográfica da educação e, dentro dela, a discussão de categorias utilizadas e proposição de instrumentos de trabalho. Com relação a este último aspecto, penso como seria importante, à luz de determinados marcos teóricos, repensar a periodização da história da educação brasileira. Ainda, a elaboração de guias de fontes, ou seja, instrumentos que o pesquisador pode usar para informar-se sobre a localização, disponibilidade e condições de acesso de acervos necessários à elaboração da sua pesquisa.⁴

É importante chamar a atenção para o fato de que a confecção e divulgação de guias nos vários estados brasileiros podem vir a favorecer a expansão do conhecimento das fontes de história da educação e, conseqüentemente, forçar o crescimento da historiografia, já que as próprias fontes constituem potencial gerador de novas pesquisas. Podem, também, contribuir para melhorar qualitativamente a produção na área, não só pela possibilidade de confronto entre antigas e novas informações, mas também pela valorização do documento e, indiretamente, pelo convite à criação de condições, dentro dos Programas de Pós-Graduação, nas quais se repensem temas e metodologias capazes de trabalhá-los.

Além da troca de experiências, a associação entre educadores, historiadores e arquivistas é decisiva na luta pela preservação documental e pelo acesso às fontes da história da educação. É evidente que esta batalha aponta para uma política de acesso à informação, sinalizada pelo *habeas-data* na nova Constituição, mas que deve ser alvo de legislação complementar a ser elaborada. Cabe também a estes profissionais propor a instituições, como o INEP, uma política de documentação e informação que alimente o trabalho dos pesquisadores e garanta a preservação da memória da educação brasileira.

Em trabalho recente, o Prof. Osmar Fávero fez algumas sugestões sobre o papel do INEP como órgão de documentação e informação. Dentre elas, resalto a tarefa de reunir e processar documentos recentes do MEC, inclusive as informações relativas aos planos e programas elaborados; de constituir-se em "matriz" das bibliotecas da área de Educação; de integrar seu Centro de Informações Bibliográficas a outros sistemas existentes, como o da CAPES, o do Senado Federal, o da Biblioteca Nacional (Fávero, s.d. p. 2 e 3). Acrescento a importância do apoio do INEP à confecção de *guias de fontes*, no que estaria retomando, sob novas bases, uma atividade interrompida ao final dos anos 50.

Nessas apreciações, são esboçadas alternativas de renovação da área. Como pesquisadores, somos levados a atuar em várias frentes, tentando avançar nosso movimento interior e acompanhar o movimento global da realidade. Diria, ainda, à guisa de conclusão, que para todos nós a pesquisa histórica se configura como uma arena na qual pretendemos nos compreender melhor e entender melhor as condições que produzem a educação no País. Neste exercício, enfrentamos as próprias limitações e as contradições pessoais, procurando traduzir na carne e na escrita a inquietação que nos vem da pergunta:

"Até que ponto a paixão de conhecer é uma forma de viver ou uma negação da vida?"

⁴ O GT História da Educação encaminhou, durante o ano de 1988, a elaboração do primeiro *Guia preliminar de fontes para a história da educação brasileira*, realizando o mapeamento horizontal dos acervos de 41 instituições, incluindo arquivos públicos e privados, núcleos e centros de documentação, museus e bibliotecas. A equipe que trabalhou no projeto foi constituída, além da autora deste texto, pelas Profas Isaura Cristina Campos, Haydée da Graça F. de Figueiredo, Maria Clara Lanari Bó, e pelos consultores Marcus Venício T. Ribeiro, José Silvério Baia Horta e Mônica Medrado.

Referências bibliográficas

- BELLOTO, Helóiza Liberalli. *Arquivos privados como fonte de pesquisa*. São Paulo, 1985. 11p. mimeogr.
- CARDOSO, Ciro & BRIGNOLI, Héctor Perez. *Os métodos da história*. Rio de Janeiro, Graal, 1979. p. 409-20.
- FÁVERO, Osmar. Política de documentação e informação. *Boletim ANPED*, (10):4, out./dez. 1988, p. 14-7.
- LE GOFF, Jacques. As mentalidades: uma história ambígua. In: LE GOFF, Jacques & NORA, Pierre. *História: novos objetos*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1976. p. 68-83.
- MARIANI, Maria Clara. *Educação e Ciências sociais*. O INEP. In: SCHWARTZMAN, Simon, org. *Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro*. Brasília, CNPq, 1982. p.169-95.
- NAGLE, Jorge. História da educação brasileira: problemas atuais. *Em aberto*, Brasília, 3(23):27-9, set./out. 1984.
- NUNES, Clarice. *Pesquisa histórica: a busca de um processo criativo*. Rio de Janeiro, 1985, 18p., mimeogr.
- et alii. *Guia preliminar de fontes para a história da educação brasileira*. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro, ANPEd/INEP, 1988.
- ODÁLIA, Nilo. O tempo e a história. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, 3(7):53-70, out. 1965.
- SILVA, Roberto Romano da. *Relatório de Visita ao Mestrado e Doutorado em Educação da UFRJ*. São Paulo, 1986, 25p., mimeogr.
- VILAR, Pierre. *Marx e a história*. In: HOBBSBAWN, Eric J. *História do marxismo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979. p. 91-126.
- WARDE, Miriam Jorge. Anotações para uma historiografia da educação brasileira. *Em aberto*, Brasília, 3(23):1-6, set./out. 1984.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Secretaria Geral: Rua Dr. Celestino, 74 – 2º andar – 24020 – Niterói/RJ – Tel.: (021) 717-4902

COMITÊ EDITORIAL: Osmar Fávero, Jésus de Alvarenga Bastos e José Silvério Baía Horta

COLABORAÇÃO E APOIO: Marília Costa Cruz (FGV/IESAE)