

EDUCAÇÃO E NACIONAL-DESENVOLVIMENTISMO (1946-1964)¹José Claudinei Lombardi²**RESUMO**

O artigo faz um resumo do relatório de três projetos pelos quais buscamos entender a educação no período que convencionou-se denominar de nacional-desenvolvimentista. Os projetos permitiram entender a educação num contexto marcado por novo ciclo de desenvolvimento do modo capitalista de produção que, estando em plena “era dos impérios”, e que bem poderia ser denominada “era do capitalismo monopolista e financeiro”, num contexto marcado pela Guerra Fria e pelo Plano Marshall, teve como particularidade o fortalecimento das ideologias nacionalistas e desenvolvimentistas. Os projetos ajudaram a aprofundar o entendimento dos mecanismos usados pela UNESCO no Brasil, particularmente no Estado da Bahia onde, através do “Projeto Colúmbia”, Anísio Teixeira e o grupo de intelectuais que lhe eram próximos implementou um amplo leque de iniciativas que expressavam as políticas liberais hegemônicas; o mesmo também se deu no Estado de São Paulo onde teve atuação destacada Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, Octávio Ianni, Fernando Henrique Cardoso, Oracy Nogueira, Virgínia L. Bicudo, Aniela Ginsberg e outros, implementando outros projetos e articulações. O texto foi estruturado em quatro partes que, indo do geral para o particular, busca didaticamente explicar a educação no contexto de transformações internacionais do modo capitalista de produção no pós II GUERRA MUNDIAL; em seguida dedica ao entendimento de como essas transformações se deram no Brasil onde, pela articulação da ideologia nacional-desenvolvimentista; na terceira parte encontra-se sintetizado o longo debate sobre a educação e o ensino que aqui ocorreu nesse período; finalmente adentra-se no entendimento das concepções e idéias pedagógicas que animaram os debates e embates ocorridos, bem como as várias ações no campo educacional levadas a cabo nesse período que, rigorosamente, mantém suas bandeiras atuais até os dias de hoje.

Palavras-chaves: Educação e Nacional-Desenvolvimentismo; Unesco e a Educação no Brasil; Plano Marshall e a Educação no Brasil; Anísio Teixeira e o “Projeto Colúmbia”.

EDUCATION AND NATIONAL-DEVELOPMENTALISM (1946-1964)**ABSTRACT**

The article is a summary report of the three projects in which we seek to understand education in the period conventionally be called for national development . The project helped us to understand education in a context marked by new cycle of development of the capitalist mode of production, being in full " age of empires " , and that could well be called " the age of monopoly and finance capital " , in a context of war cold and the Marshall Plan , was to feature the strengthening of nationalist and developmentalist ideologies . The projects helped to deepen the understanding of the mechanisms used by UNESCO in Brazil , especially in Bahia where , through the " Project Columbia ," Teixeira and the group of intellectuals who were close to him has implemented a wide range of initiatives that expressed liberal policies hegemonic ; it also gave the State of São Paulo where he had an outstanding performance Fernando de Azevedo , Florestan Fernandes , Octavio Ianni , Fernando Henrique Cardoso , Oracy Nogueira , Virginia L. Boll Weevil , Aniela Ginsberg and others , implementing projects and other joints .

The text is structured in four parts, going from the general to the particular, seeks to explain didactically education in the context of international transformations of the capitalist mode of production in the post WORLD WAR II; then dedicated to the understanding of how these transformations occurred in Brazil where, for the articulation of national-developmental ideology; the third part is summarized the long debate about education and teaching here that occurred during this period; finally enters on understanding the pedagogical conceptions and ideas that animated debates and clashes occurred as well as the various initiatives in education undertaken during this period that rigorously maintains its current flags to the present day.

Keywords: Education and national-developmentalism; UNESCO and Education in Brazil; Marshall Plan and Education in Brazil; Anísio Teixeira and "Project Columbia".

Introdução

O presente texto é um recorte de parte do relatório de dois projetos em que estive envolvido: “Educação e Nacional-Desenvolvimentismo: estudo dos desdobramentos do Plano MARSHALL no Estado de São Paulo (1946-1964)” e que é um desdobramento e particularização para o Estado de São Paulo, dos projetos desenvolvidos desde 2004, com financiamento CAPES (um PQI e, depois, um PROCAD), buscando entender a ação e o papel articulador de Anísio Teixeira na implementação de políticas nacionalistas e desenvolvimentistas, econômica, social, política e ideologicamente articuladas aos interesses do bloco capitalista, sob a liderança e “batuta” Norte-Americana.

O foco principal dos projetos foi, por um lado, entender as ações levadas à cabo no Estado da Bahia, através do “Projeto Colúmbia”, particularmente das iniciativas levadas a cabo por Anísio Teixeira e o grupo de intelectuais que lhe eram próximos. A conclusão é que o Projeto Colúmbia foi um dos mecanismos usados pela UNESCO, num quadro marcado pela Guerra Fria e pelo Plano Marshall, também tendo desdobramentos no Estado de São Paulo, através de outros projetos e articulações, com reiteradas referências a vários intelectuais paulistas, como: Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, Octávio Ianni, Fernando Henrique Cardoso, Oracy Nogueira, Virgínia L. Bicudo, Aníela Ginsberg e tantos outros.

Há fortes evidências quanto ao papel articulador da política da UNESCO no Estado de São Paulo, desempenhado pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPESP). Funcionando em convênio com a USP, o CRPESP desenvolveu um amplo arco de atividades, como a formação de quadros para a educação, o I Seminário de Professores Primários (em 1957), cursos para Delegados do Ensino e para Inspectores escolares; o I Curso de Especialistas em Educação para a América Latina. Também foi no âmbito desse Centro que se deu a articulação e implementação de programas de formação de recursos humanos, de desenvolvimento de pesquisas, ou a simples divulgação de ideias por meio de material impresso.

1. A Educação no Contexto Internacional do Pós II Guerra Mundial

O período que em foco foi parte de um contexto econômico, social e político mais amplo e que se insere num segundo ciclo do capitalismo monopolista (1930 a 1973). Após um longo período de crises sucessivas e que implicava, por um lado, numa reorganização imperialista internacional e, por outro, na consolidação e ampliação da revolução socialista, o mundo desembocou num grave conflito internacional; a Segunda Grande Guerra implicou, contraditoriamente, em destruição de forças produtivas e que durante e após o pleno funcionamento de poderosas máquinas de guerra, possibilitava a retomada do desenvolvimento, da produção e do equilíbrio entre forças que se opunham no contexto internacional, eliminando as expressões “perigosas” do Estado-Nação fortemente organização e com projetos e ações imperialistas próprias.

O término da Segunda Guerra Mundial provocou uma profunda mudança no quadro de relações políticas e econômicas internacionais. Os Estados Unidos e a União Soviética surgiram como as grandes superpotências³, alterando as relações e o mapa geopolítico internacional, marcado pelo surgimento de novas nações e por novas organizações internacionais como ONU, Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, criados em 1945, com o objetivo manifesto de garantir a paz mundial e a cooperação entre os países do mundo. Após a guerra, entretanto, as grandes potências não só conservaram, mas desenvolveram ainda mais suas forças armadas e a indústria bélica, num quadro crescentemente marcado pelo armamentismo. Sob forte discurso ideológico valorativo da busca pela paz mundial e da cooperação entre os povos, as relações internacionais vivenciaram uma divisão entre dois grandes blocos de influência e disputa hegemônica: o capitalista, liderado pelos Estados Unidos, e o comunista, sob influência da União Soviética. Após essa Guerra, porém, o equilíbrio entre os blocos foi mantido pela ameaça nuclear, reiteradamente lembrada pelo ocorrido com Hiroshima e Nagasaki.

Essa política internacional polarizada é historicamente conhecida como *Guerra Fria*, conceito que foi cunhado para marcar a disputa por hegemonia mundial entre as duas superpotências. Certamente que se trata de uma caracterização grosseira, tipo “cartum”, para traçar as linhas gerais das disputas estratégicas e táticas entre dois supostos blocos e suas zonas de influência, pois durante todo o tempo foram muitas as disputas imperialistas entre blocos e outros Estados com interesses imperiais – desdobrando-se em diversos campos de interesses econômicos, sociais, políticos, ideológicos, científicos, tecnológicos e militares.

A política internacional foi pensada, assim, para expressar ideologicamente a suposta vontade das duas superpotências de nunca se confrontarem de modo aberto e diretamente. A competição foi centrada na corrida armamentista e na corrida espacial, embora tenham lutado indiretamente entre si através de várias “guerras por proximidade”, guerras regionais nas quais cada potência apoiava um dos lados em guerra. Os conflitos mais famosos da “Guerra Fria” foram a Guerra da Coreia (1950-1953), a Guerra do Vietnã (1962-1975) e a Guerra do Afeganistão (1979-1989); e para os habitantes do continente americano, não se pode esquecer na tensão da Crise dos mísseis em Cuba (1962) e a Guerra das Malvinas (1982). Nesses confrontos regionais, os blocos não apenas financiavam lados opostos, mas disputavam influência político-ideológica, pelas quais buscavam demonstrar poder de fogo e reforçar alianças regionais.

Finda a Guerra, o ciclo de desenvolvimento recebeu seu mais forte incremento com base no lançamento de um amplo *Programa de Reconstrução da Europa* (ERP), elaborado em 1947 pelo secretário de Estado norte-americano George C. Marshall (1880-1959), com base na **Doutrina Truman**⁴ - mais conhecido como **Plano Marshall**⁵. O plano americano,

entretanto, expressava uma decisão estratégica, em conformidade com a Doutrina Truman, pela qual os Estados Unidos abandonam a colaboração com a URSS e investem pesadamente na Europa ocidental com o objetivo manifesto de barrar a expansão comunista e assegurar sua própria hegemonia. O plano foi o um dos desdobramentos das políticas de *laissez faire*, pela qual foi possível a estabilização de mercados, através do crescimento econômico, no período pós Segunda Guerra Mundial.

A expansão imperialista norte-americana foi acompanhada pela expansão do socialismo que, além das democracias populares da Europa centro-oriental, foram alargadas pela adesão ao socialismo do Vietnã do Norte, em 1945, da Coreia do Norte em 1948, pela revolução da China, em 1949, pelo Laos e o Camboja e, em pleno “quintal” dos EUA, pela revolução cubana, ocorrida em 1959 (Aranha, 2006, p. 242). A expansão socialista foi acompanhada igualmente pela organização do Bloco, buscando, com isso, neutralizar a ação do Plano Marshall. Foi nessa direção que se deu a fundação, em 1949, do **COMECON** (*Council for Mutual Economic Assistance* = Conselho para Assistência Econômica Mútua), visando a integração econômica das nações socialistas. Integraram essa organização internacional: a União Soviética, a Alemanha Oriental, a Tchecoslováquia, a Polônia, a Bulgária, a Hungria e a Romênia. Posteriormente juntaram ao COMECON: a Mongólia (em 1962), Cuba (em 1972) e Vietnã (em 1978).

Em termos geopolíticos, a concretização das políticas pós-guerra levou não somente à articulação de blocos de influência, mas à criação de tratados: os Estados Unidos e o Canadá, mais a maioria dos países da Europa capitalista, criaram em 1949 a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), uma aliança militar que tinha o objetivo de organizar as nações capitalistas da Europa Ocidental, notadamente para a proteção internacional em caso de um suposto ataque Soviético; em resposta, a União Soviética firmou com seus aliados, em 1955, o Pacto de Varsóvia, objetivando a articulação militar entre os países do bloco. A Guerra Fria se estendeu por mais de 40 anos, até o desmantelamento da URSS (em 1991).

A ameaça Nuclear⁶ foi um dos principais fatores de manutenção de um precário equilíbrio internacional, notadamente foi condição necessária para a implementação de um novo ciclo de desenvolvimento e que teve na indústria da guerra um de seus principais sustentáculos.

Ancorados na Doutrina Truman, os Estados Unidos passavam a intervir em regiões e países de todas as partes do mundo, bastando para tanto a justificativa de que a democracia estava sendo ameaçada pela expansão comunista. As ações militares na América Latina foram coordenadas desde Washington, no Colégio Interamericano de Defesa, criado em 1950, e na Zona do Canal do Panamá, na Escola das Américas, criada em 1961 pelas Forças Armadas dos EUA. Para a Ásia, a coordenação foi realizada através dos tratados e organizações internacionais de defesa, enquanto na Europa e África passou a ser feita pela Otan.

A política anticomunista americana foi intensificada a partir de 1950, com a aprovação da Lei Mac Carran-Nixon, exigindo o registro de todas as organizações ou simpatizantes da ideologia comunista. Essa lei foi a base imediata para o desencadeamento da política macartista⁷ pelos Estados Unidos e de sua disseminação mundial, estimulando restrições às atividades socialistas e comunistas na maioria dos países sob influência norte-americana.

Nunca é demais lembrar que, para a América Latina, os esforços anticomunistas dos EUA conduziram à manutenção e funcionamento, entre 1946 a 1984, da Escola das Américas (*School of the Americas*), no Panamá⁸. A finalidade da “escola” era formar lideranças militares pró-EUA. Para tanto, durante esse período, se

graduaram mais de 60.000 militares e policiais de cerca de 23 países de América Latina: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela. Para não deixar dúvidas quanto ao papel desempenhado pela “Academia”, foram alunos da instituição o ditador do Panamá, Manuel Noriega; Hugo Banzer, responsável pelo sanguinário golpe na Bolívia em 1971; Leopoldo Galtieri, líder da Junta Militar da Argentina. Deve-se acrescentar o Golpe de Estado na Guatemala (1954), quando Jacobo Arbenz Guzmán, presidente reformista, eleito, foi deposto pelo 1º Golpe de Estado promovido pela CIA na América Latina; o Golpe de Estado no Brasil, no qual João Goulart foi deposto por uma revolta civil-militar.

A formação de quadros era, portanto, uma das peças da poderosa Doutrina de Segurança, operacionalização da Doutrina Truman, do Plano Marshal e da Política Macartista, base de sustentação da intervenção militar em vários países latino-americanos que, sob o argumento de garantir a paz, a segurança e o desenvolvimento, nada mais promoveu que golpes de estado contra governos latino-americanos democraticamente eleitos, mas contrários aos interesses políticos e econômicos dos EUA.

2. Breve Contexto: Brasil - desenvolvimentismo, industrialização e educação

Como bem destaca Marcílio (2005), acompanhando o acelerado processo de desenvolvimento econômico e uma industrialização realizada sob as condições de mundialização de um capital monopólico e de controle crescente da economia mundial pelo capital financeiro, foram muitas e completas as mudanças da educação nacional, notadamente após 1930.

Tomando como referência apenas a gestão do sistema educacional brasileiro, a autora destaca que, no período de 1946 a 1964, garantiu-se o direito constitucional à educação; foi elaborada e aprovada a primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional; elaborou-se um complexo plano estratégico de desenvolvimento educacional, científico, tecnológico e cultural, inclusive redirecionando o papel de instituições educacionais, como o INEP, ou criando novas instituições voltadas ao desenvolvimento científico e à formação de quadros para o ensino superior, como a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES); a criação do Conselho Federal de Educação (em 1961); a realização de campanhas e movimentos voltados à alfabetização de adultos, à educação e à cultura popular; etc. (Marcílio, 2005, p. 151).

Na prática, essas ações e encaminhamentos expressavam, no país, a incorporação das diretrizes estabelecidas pelos organismos multilaterais internacionais (idem, p. 154) e que, sob o discurso ideológico de defesa da liberdade e da igualdade de direitos, localmente implementava o Plano Marshall e uma política francamente pró-americanista. Como se tratava de também travar uma luta ideológica, além da econômica, política e militar, “a modernização e a racionalização do sistema educacional” dos países periféricos “tornaram-se um dos setores privilegiados dessa reviravolta do imperialismo” (idem, p. 239).

No âmbito econômico, ao fim da Segunda Guerra Mundial o Brasil, havia conseguido ampliar sua economia, dispondo de grandes reservas de moeda estrangeira, resultado dos saldos positivos da balança comercial. Esse resultado econômico era consequência da *substituição de importações* e que, após a segunda grande guerra, foi reforçada com o objetivo de desenvolver o setor manufatureiro e resolver os problemas de dependência de capitais externos. Entre 1946 a 1950, o crescimento econômico foi acelerado, resultado da adoção de uma política econômica desenvolvimentista, com

ampliação das atividades econômicas, com grandes investimentos na exploração de minerais, na metalurgia, na siderurgia, setores tecnologicamente mais sofisticados. Marcou esse ciclo de desenvolvimento o início, em 1946, da produção de aço pela Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), em Volta Redonda e que, com isso, abriu perspectivas para o desenvolvimento industrial do país, uma vez que o aço era a base para os mais variados ramos industriais. Com esse ciclo de desenvolvimento também se intensificou a penetração do capital monopolista no país, introduzido pelo monopólio da produção do aço.

Outro setor que se beneficiou da substituição de importações foi o do petróleo. A descoberta das primeiras jazidas motivou a criação de uma companhia estatal, detentora do monopólio sobre essa fonte fundamental para a matriz energética do período. Criada a PETROBRÁS, logo foram montadas as primeiras refinarias e, com ela, a frota de petroleiros, a organização da exploração, da prospecção, etc.

Entretanto, face ao acelerado desenvolvimento econômico internacional, tanto nos países do bloco capitalista quanto nas economias planejadas, o Brasil entrava na década de 1950 com alguns graves problemas infra estruturais que dificultaram o desenvolvimento industrial, como: falta de energia elétrica; baixa produção de petróleo; precária rede de transporte e de comunicação.

O novo período era marcado pela ideologia do desenvolvimento, ideologicamente implementadora do domínio norte-americano mundo afora, em todos os níveis da economia, política, segurança e educação. Não é por outro motivo que o período que se abriu na história brasileira é usualmente chamado de *desenvolvimentismo* (ou *nacional-desenvolvimentismo*), pela política econômica que prevaleceu no período, do segundo governo de Getúlio Vargas até o Regime Militar, em especial na gestão de Juscelino Kubitschek. Do ponto de vista da teoria econômica, a política desenvolvimentista teve suporte teórico nas elaborações de Keynes (1992) e de economistas nekeynesianos contemporâneos, como Paul Davidson e Joseph Stiglitz que entendiam a necessidade de complementaridade entre Estado e mercado.

Foi nesse contexto, nos anos 1950, que se fundou a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), propagadora nesse continente de uma das vertentes da “teoria do desenvolvimento”. A contribuição dos intelectuais da CEPAL, teoricamente vinculados às vertentes neo-estruturalistas, deu-se através da proposta de uma industrialização latino-americana como caminho para a superação do atraso e do subdesenvolvimento da região. Defendia-se, porém, que só a industrialização não era suficiente para resolver os problemas de desigualdades sociais na região, defendendo a adoção de uma estratégia de “transformação produtiva com equidade social”, na qual se buscasse um crescimento econômico sustentável articulado a uma melhor distribuição de renda. Esse modelo, porém, acabava certamente promovendo a substituição de importações, mas através do fortalecimento da tendência à mundialização de empresas oligopólicas e do capital financeiro internacional.

Na estratégia de desenvolvimento então proposta, a educação deveria desempenhar um papel fundamental. Com isso, também na área educacional, a concepção de planejamento para todos os setores da vida social, da economia à assistência, passou a ser recomendada pelos organismos internacionais. Não é por outro motivo que, no Brasil, alguns intelectuais, com trânsito nos Estados Unidos e em organismos internacionais como a Unesco, passam a ter crescente importância. Não é de pouca significância que já no governo de Gaspar Dutra (1946-1951), Lourenço Filho e Anísio Teixeira eram tidos como assessores de primeira linha para questões educacionais (Marcílio, 2005, p. 122).

A influência do grupo dos “normalistas”, para usar a denominação de Marisa Correa e usada por Maria Luiza Marcílio, para designar o grupo formado especialmente

por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Francisco Campos, passou a ser forte com o fim do período ditatorial, colocando-se como uma verdadeira missão o combate à ignorância das massas (idem, p. 238). Nesse contexto de fim da Segunda Guerra Mundial, era através do grupo de intelectuais liberais identificados com a causa das liberdades, que a influência da ONU e da UNESCO passou a ser articulada.

Foi nesse período, num contexto de reorganização política e institucional, que uma nova Constituição foi aprovada, em 1946, impregnada por perspectiva ideológica liberal-democrática. Para o campo educacional, conforme Romanelli, o restabelecimento democrático “consubstanciou-se na adoção de uma nova constituição, caracterizada pelo espírito liberal e democrático de seus enunciados” (Romanelli, 1978, p. 170). Na Constituição de 1946, diferentemente da Constituição de 1937, definiu-se a educação como um direito do cidadão, aspecto não existente na Constituição de 1937; também previu recursos mínimos destinados à educação, para que o direito instituído fosse realmente assegurado. Também ficava estipulado na nova Constituição que a União deveria legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. No cumprimento dessa determinação, o ministro da educação e saúde, Clemente Mariani, nomeou uma comissão de “eminentes educadores” para estudar e propor um anteprojeto de reforma geral da educação nacional. Essa comissão foi presidida por Lourenço Filho, dela participando alguns conhecidos nomes, como Pedro Calmon Moniz Bittencourt (vice-presidente), Fernando de Azevedo (presidente da subcomissão de ensino médio), Antonio Ferreira de Almeida Júnior (presidente da subcomissão de ensino primário, entre outros nomes.

A primeira LDB brasileira, teve longa e problemática tramitação. Entre 1946 a 1957 passaram-se nove anos de discussão, arquivamento, perda e reconstituição do documento. Somente em 29 de maio de 1957, a Câmara Federal fez a primeira discussão sobre o projeto da LDB. Saviani conta que nestes nove anos o projeto foi matéria de estudo primeiro da Comissão Mista de Leis Complementares, depois da Comissão Educação e Cultura da Câmara Federal. Conforme Saviani “O projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nasceu em virtude da exigência do art. 5º, XV, d, da Constituição Federal de 18 de Setembro de 1946” (Saviani, 2000, p. 7). Para Romanelli os debates em torno da reforma do ensino ocorreram em dois períodos bem definidos: entre 1948-58; entre 1959-61.

Entre 1948 até 1958, quando a discussão girou em torno do anteprojeto; o segundo período se iniciou em 1958 e terminou em 1961, e versava justamente do assunto acima referido, que seria a estatização do ensino no país. O primeiro ciclo de discussões é marcado por interpretação contraditórias do texto do anteprojeto. Em 1948, após ter passado pela Comissão Mista de Leis Complementares, e depois pelo Senado, o então deputado Gustavo Capanema, dando parecer desfavorável ao projeto, fez com que o mesmo fosse arquivado até o ano de 1951. Para Capanema era necessária uma revisão no projeto, pois este “era fruto não de intenções pedagógicas e, sim, de intenções políticas anti-getulistas” (apud BUFFA e NOSELLA, 1997, p. 115). O projeto ficou arquivado até 1951, quando a Câmara dos deputados pediu para que o mesmo voltasse a pauta de discussões. O projeto, porém, havia sido extraviado e precisou ser recomposto. Novamente em discussão, recebeu mais alguns anexos e teve novo substitutivo do deputado e ex-ministro da educação, Gustavo Capanema.

Em Dezembro de 1959, Capanema conseguiu fazer a apresentação de seu terceiro substitutivo. Neste substitutivo, conforme destaca Romanelli, os artigos “foram capciosamente prepostos, como num sofisma”, pois apesar de enunciado o interesse principal como o “direito da família”, na verdade buscava-se consagrar a “reivindicação de

recursos que se fazia em favor desta para o Estado para beneficiar a iniciativa privada antes mesmo que o ensino oficial” (Romanelli, 1978, p. 174).

O direito da família, a liberdade de ensino e a contraposição ao monopólio estatal não passavam de argumentos para que se pudesse reivindicar a igualdade entre escolas públicas e particulares no tocante à “direção geral do ensino e aos estudos realizados” (...) e, “quanto no que se referia a distribuição de verbas para a educação” (ROMANELLI, 1978, p. 175). A perspectiva privatista defendida por Capanema, era evidente, embora apareça nos substitutivos itens ligados a família e outros aspectos mais, a intenção primeira deste era a de “obter do poder público, todas as regalias e proteção para iniciativa privada, em detrimento da escola pública” (ROMANELLI, 1978, p. 176).

A defesa privatista não se apoiava simplesmente no financiamento público para as escolas particulares, mas também previa representação das instituições educacionais privadas nos órgãos de direção do ensino - no Conselho Nacional de Educação e nos Conselhos Regionais. Tratava-se de completo o projeto que previa os mecanismos, de ordem legal, necessários a assegurar a prioridade absoluta da iniciativa privada.

O objetivo precípuo da empresa educacional já se apresentava claríssimo, conforme os artigos 70, 71, 79 propostos pelo substitutivo de Capanema, em que a cooperação financeira da União, dos Estados, e dos Municípios poderia se dar a) sob a forma de financiamento de estudo através de bolsas, concedidas a alunos, na forma da presente lei; b) mediante empréstimos pra a construção, reformas e extensão de prédios escolares e respectivas instalações e agrupamentos.

Acompanhando o movimento contraditório de nossa formação social, em que os interesses privatistas do capital encontravam sua oposição na defesa do caráter público da educação, um grupo de educadores iniciou um movimento que se chamou: **Campanha em Defesa da Escola Pública**, encabeçado por importantes nomes do pensamento educacional brasileiro, como Florestan Fernandes, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Luiz Carranca e muitos outros, que também elaboraram um substitutivo, levado à Câmara dos Deputados por Celso Brant. Segundo Romanelli, este substitutivo tinha seu texto bem próximo daquele apresentado ainda no primeiro anteprojeto.

A apresentação do novo substitutivo obrigou a Comissão de Educação e Cultura a nomear uma subcomissão relatora e que tinha como tarefa examinar os dois substitutivos e daí elaborar um último anteprojeto. Uma vez pronto o anteprojeto elaborado por esta subcomissão, foi aprovado pela comissão que o solicitou e depois também conseguiu a aprovação da Câmara dos Deputados em Janeiro de 1960.

Com a aprovação de mais este anteprojeto, a discussão em torno da LDB alcançou seu ponto mais alto, ampliando o embate entre renovadores e conservadores. De um lado, os educadores defendendo a necessidade do Estado assumir sua função educadora através da escola pública; de outro lado, os católicos, apoiados pelos donos de escolas particulares, afirmando o direito da família e opondo-se ao pretense monopólio do Estado.

Mas tratava-se de um falso embate que tinha sua raiz na polarização entre público e privado. Nessa direção Romanelli destaca que a Constituição de 1946 já havia legislado sobre o assunto, estabelecendo que “o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos, e é livre a iniciativa privada, respeitada as leis que a regulem” (ROMANELLI, 1979, p. 178). Em outras palavras, a falsidade do embate decorria do fato que, constitucionalmente, a iniciativa privada tinha assegurado o direito de também participar da vida educativa do país. Pergunta, então, a autora: qual seria então o verdadeiro motivo da Igreja lutar tanto pelo controle da educação? Segundo Romanelli a explicação residia no fato da Igreja estar “sempre comprometida, pelo menos até bem

pouco tempo, com uma ordem social fundada numa organização dual de característica aristocrática” (ROMANELLI, 1978, p. 178).

A manutenção dessa luta, porém, expressava a importância e influência que as velhas elites ainda tinham na vida política, e conseqüentemente educacional, do país. Para Romanelli, a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, aprovada em 20 de Dezembro de 1961, expressava não apenas a luta travada durante longos anos entre forças que aparentemente se opunham, mas principalmente representava uma vitória dos conservadores (ROMANELLI, 1978, p. 179). Para Buffa e Nosella (1997) os benefícios que a legislação educacional acabou trazendo, foi respaldar uma perspectiva conservadora da educação. A lei possibilitou que recursos públicos fossem destinados às escolas particulares, abrindo caminho para a privatização do ensino no país, o que se deu nas décadas seguintes, sobretudo com o ensino superior.

3. Debates e Embates Educacionais do Período

É problemático fazer um recorte temporal dos debates e embates educacionais de um período, qualquer que seja ele. Vários são os motivos para tanto, mas gostaria de elencar alguns poucos. Primeiramente, porque com certeza não se iniciaram no período delimitado, nem sequer termina nele; em segundo lugar, os debates implicam em ideias e estas não existem por si mesmas, mas estão determinadas e imbricadas numa totalidade histórico-social contraditória e emergem e sintetizam os saberes, as normas, os valores, os padrões e a ideologia do tempo que a produziu; um quarto motivo é que as ideias e teorias que animam os debates histórico-sociais constituem expressão das ideologias que se produzem pelas classes e frações de classes sociais e, por isso, se dão sob as condições das lutas contraditórias entre essas classes e frações de classes; em quinto lugar, são homens determinados que sintetizam, sistematizam e defendem essas ideias, não isoladamente ou como demiurgos de elaborações absolutamente originais, mas como intelectuais orgânicos das classes e frações de classes hegemônicas e contra hegemônicas; finalmente, esses intelectuais nascem e morrem num tempo e numa formação social determinada e são, a um só tempo, herdeiros e sistematizadores de opiniões e teorias.

Feitas essas observações, entendo que o período que se inicia após a Segunda Guerra Mundial **continua** a conceber a educação como poderoso instrumento para fortalecer a estrutura moral e econômica nacional, ratificando discurso que percorreu a década de 1920, sendo especialmente articulado desde que Getúlio Vargas assumiu o poder, a partir de 1930 (GANDINI, 1995, p. 62). Gandini destaca que gradativamente a chamada questão educacional passou a assumir um ponto de vista *nacional e científico*, traduzido pela preocupação com a organização dos problemas pedagógicos. Esses problemas passaram a ser tratados, não como questões que diziam respeito à formação da elite, mas desde um ponto de vista social, isto é, “como preparação da juventude para o futuro” (idem, *ibidem*). Tomando por referência a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, publicação oficial do INEP e que tinha por objetivo ser um espaço de reflexão, refletindo o posicionamento governamental, quanto à questão educacional, Gandini entende que a ênfase que se passa a dar ao nacional e ao científico, expressava um entendimento pelo qual dever-se-ia buscar “procedimentos estatísticos para tornar possível uma visão de conjunto da situação da educação no país” e, também, para respaldar “a utilização de estudos biológicos e psicológicos, também estatisticamente fundamentados, para a classificação e padronização dos alunos e, portanto, para a organização dos procedimentos intra-escolares” (GANDINI, 1995, p. 63).

A educação nacional não foi tratada de modo único ao longo do período – 1946 a 1964 – nem no discurso governamental, como destaca Raquel Gandini. Para esta autora, o período é atravessado por duas posturas ideológicas: numa direção, ocorria a continuidade da *ideologia estado novista*, ainda fortemente articuladora do populismo, fortemente nacionalista, que era expressa por exemplo, por Azevedo Amaral (GANDINI, 1995, p. 67-73); em outra, a ideologia liberal, escolanovista, emerge fortemente, tratando a educação como fundamental a um projeto de reconstrução nacional, entre outros, articulado e nacionalmente defendido por Anísio Teixeira (idem, p. 66).

Vale a pena frisar que o período foi marcado por calorosos embates ideológicos, expressão das contradições entre as classes e frações de classe que disputavam o espaço e o poder político, com relativa hegemonia da perspectiva ideológica liberal-democrática e que tomava a educação como um direito do cidadão e um dever do Estado. Mas a declaração constitucional de que a educação era um “direito do cidadão”, não ocorreu sem acirrado debate, continuando o confronto que vinha se dando anteriormente, marcado pela contraditória defesa de posições aparentemente antagônicas entre uma educação pública, mais propriamente *estatal*, e a escola privada. A defesa da educação privada no Brasil possui uma história marcada pelas contradições, acompanhando os conflitos e antagônicos projetos de classes que marcam o capitalismo no Brasil. Trata-se de um embate que adquiriu “significados diversos e atendeu a demandas diferentes”, adquirindo colorações características aos diferentes períodos históricos, “expressando as contradições inerentes da sociedade brasileira” (GOMES, 2006, p. 2), como entende Marco Antonio Gomes, tomando como objeto de investigação a *Revista Vozes*. O embate entre católicos e liberais, apesar das diferenças, não passava de formulações diferenciadas ligadas aos interesses da burguesia. Católicos e liberais objetivavam a formação de uma elite nacional que conduzisse os destinos da nação (GOMES, 2006, p. 2)

Muitos foram os envolvidos nos embates e debates ocorridos no período. Que atores / autores devem ser referenciados? Essa é certamente uma decisão complicada, pois depende da ênfase que se quer dar, bem como do objeto de investigação. Para não me alongar no assunto, tomarei apenas dois autores como exemplo: Raquel Gandini e Dermeval Saviani. Raquel Gandini, o primeiro exemplo, tomou por objeto de investigação a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, produzida como um órgão oficial do Ministério da Educação. O problema de investigação foi em termos de busca por entendimento da visão dos principais intelectuais que publicaram na revista, no período de 1944 a 1952, quanto ao seu próprio papel e sobre as funções do Estado, em sua relação com a sociedade e com a educação (GANDINI, 1995, p. 11). A autora destaca a contribuição de quatro intelectuais: Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Almeida Júnior.

Partindo da consideração feita por Péricles Madureira de Pinho, caracteriza os três primeiros intelectuais: Fernando de Azevedo como o “sociólogo, o historiador da cultura, o reformador de sistemas e instituições”; Anísio Teixeira foi o “filósofo, o inovador, o inquieto dialeto dos problemas pedagógicos, escrevendo, agindo, animando movimentos culturais, tendo a educação como principal instrumento”; Lourenço Filho foi o “sistematizador dos estudos pedagógicos no Brasil, os mais avançados e tecnicamente os mais necessários à evolução da escola” (GANDINI, 1995, p. 99-100). Faltou caracterizar Almeida Júnior, mas é explicável, pois Gandini se debruçou e aprofundou os seus estudos sobre dois intelectuais *paulistas*: Lourenço Filho e Almeida Junior. Por isso, delineou o perfil ideológico de Almeida Junior como um “anticomunista e francamente favorável aos postulados liberais e aos Estados Unidos”, com “posição moderada quanto à atribuição da função educativa ao Estado e à escola” (GANDINI, 1995, p. 187).

Dermeval Saviani, o segundo exemplo, fez um amplo estudo sintético sobre a *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*, articulando fontes documentais e primárias as mais diferentes e a vasta produção que resulta do “vigoroso desenvolvimento das pesquisas histórico-educativas... nos últimos vinte anos” (SAVIANI, 2007, p. xvi). O problema de pesquisa foi “a compreensão da evolução do pensamento pedagógico brasileiro, a partir da identificação, classificação e periodização das principais concepções educacionais” (idem, p. 1-2), tendo como objetivo “formar uma visão de conjunto da história da educação brasileira, pela via das ideias pedagógicas” (idem, p. xvi).

Na periodização adotada por Saviani, o nacional-desenvolvimentismo se insere a partir do critério dado pelo “próprio movimento das ideias pedagógicas” (idem, p. 14), no interior de um terceiro grande período da história educacional brasileira: entre 1932 e 1969, um período de “predomínio da pedagogia nova”. Nessa periodização, o foco de interesse do presente trabalho, recorta duas fases: de 1947-1961 com o “predomínio da pedagogia nova” e outra em que se deu a “crise da pedagogia nova e a articulação da pedagogia tecnicista”, abrangendo de 1961 a 1969. Na fase de “predomínio da pedagogia nova” (1947-1961) é destacado o surgimento da Guerra Fria, opondo Estados Unidos e União Soviética e que, no Brasil, marcou um período de embate entre posições diferenciadas, algumas vezes afloradas no plano político-partidário. Num clima marcado pela Guerra Fria, de ideológica e política “caça às bruxas”, ocorreram os debates em torno da nova Constituição (de 1946) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com a estigmatização dos defensores da escola pública como comunistas, marcando o recrudescimento do conflito entre escola particular *versus* escola pública (idem, p. 280-281). Clemente Mariani é tomado como a principal expressão das ideias pedagógicas quando, como resultado da Constituinte de 1946, na condição de Ministro da Educação, instituiu a Comissão encarregada de elaborar o anteprojeto da LDB. A perspectiva ideológica assumida por este foi de “modernização conservadora” (idem, p. 283-284).

Expressando o conflito entre escola pública x escola particular, Saviani toma Anísio Teixeira como a principal expressão liberal dos embates então ocorridos, defensor das ideias pedagógicas de Dewey e da educação como fundamental à reconstrução nacional (idem, p. 284-287). Após focar Anísio Teixeira, traça o perfil do embate e que alinhava, de um lado, os intelectuais católicos e os donos de escolas privadas, que assumiam um ponto de vista de defesa da liberdade de ensino, sem entrar em discussão de ordem didático-pedagógica (idem, p. 288-289); de outro, estavam perfilados os defensores da escola pública, alinhados em três correntes básicas de pensamento (idem, p. 289-292):

- na 1ª. corrente identificada como liberal-idealista – os nomes alinhavados são: Júlio de Mesquita Filho, representando o jornal *O Estado de São Paulo*, e vários professores da área de filosofia e história da educação da USP, como Roque Spencer Maciel de Barros, Laerte Ramos de Carvalho e João Eduardo Villalobos;

- a 2ª. corrente filiavam-se intelectuais defensores de uma concepção liberal-pragmatista, vinculados ao movimento renovador da educação, entre os quais situa: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Almeida Júnior e Lourenço Filho;

- uma 3ª. corrente aglutinava os pensadores de tendência socialista, que teve em Florestan Fernandes seu principal defensor.

Também nessa fase Saviani destaca os signatários do Manifesto “Mais uma vez convocados” e que, face ao avanço das forças conservadoras, novamente se organizam e redigem um texto, na forma de manifesto, conclamando para uma campanha em defesa da escola pública (idem, p. 292). Saviani aborda, ainda, o movimento pedagógico que se caracteriza pelo predomínio da pedagogia nova e renovação católica, manifesta através da organização, pela Associação de Educadores Católicos (AEC) que, articulando uma

concepção humanista moderna de educação, resulta numa espécie de “escola nova católica” (idem, p. 296-302).

A outra fase é de “crise da pedagogia nova e a articulação da pedagogia tecnicista” (1961-1969). Novamente é destacada a contribuição de Anísio Teixeira, encarregado que foi da elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE). Mas os nomes de outros pensadores e suas concepções e ideias pedagógicas vão sendo tratados, sequencialmente:

- Lauro de Oliveira Lima que, situando-se na tradição de Dewey, Decroly, Montessori, Aguayo, Lourenço Filho, Makarenko, foi a ela incorporando a contribuição do método psicogenético de Piaget, buscando adequá-lo para uso pelas escolas brasileiras;
- Em torno do ISEB e sua perspectiva nacional-desenvolvimentista, com isebianos históricos – como Hélio Jaguaribe, Roland Corbisier, Guerreiro Ramos, Cândido Mendes, Álvaro Vieira Pinto e Nelson Werneck Sodré – defendendo uma perspectiva articuladora da educação a um projeto de desenvolvimento e industrialização nacional;
- Marcando todo o período, surgiram vários movimentos e organizações que, expressando a mobilização das massas, propugnavam por campanhas e programas de cultura e educação popular. No interior desses movimentos surgiu a principal proposta pedagógica libertadora no Brasil, conformada por Paulo Freire. Destacando o “conteúdo fortemente homogêneo” expresso “numa forma bastante heterogênea”, articulando **pressupostos** fenomenológicos, cristão e marxistas, Paulo Freire firmou-se como um pensador que é “referência de uma pedagogia progressista e de esquerda” (idem, p. 333).

4. Concepções e Ideias Pedagógicas.

Como já observado anteriormente na periodização de Saviani, o nacional-desenvolvimentismo é o terceiro grande período da história educacional brasileira: entre 1932 e 1969, um período de “predomínio da pedagogia nova”. Esse período é recortado por duas fases: de 1947-1961 com o “predomínio da pedagogia nova” e outra em que se deu a “crise da pedagogia nova e a articulação da pedagogia tecnicista”, abrangendo de 1961 a 1969. Clemente Mariani é considerado a principal expressão da “modernização conservadora” pois, na condição de Ministro da Educação, instituiu a Comissão encarregada de elaborar o anteprojeto da LDB. A perspectiva ideológica assumida por este foi de “modernização conservadora” (Saviani, 2007, p. 283-284).

No período há uma continuidade do confronto entre católicos e liberais... (p. 197 e ss.). Expressando o conflito entre escola pública x escola particular, Saviani toma Anísio Teixeira como a principal expressão liberal dos embates então ocorridos, defensor das ideias pedagógicas de Dewey e da educação como fundamental à reconstrução nacional (idem, p. 284-287). Após focar Anísio Teixeira, traça o perfil do embate e que alinhava, de um lado, os intelectuais católicos e os donos de escolas privadas, que assumiam um ponto de vista de defesa da liberdade de ensino, sem entrar em discussão de ordem didático-pedagógica (idem, p. 288-289); de outro, estavam perfilados os defensores da escola pública, alinhados em três correntes básicas de pensamento (idem, p. 289-292):

- na 1ª. corrente identificada como liberal-idealista – os nomes alinhavados são: Julio de Mesquita Filho, representando o jornal *O Estado de São Paulo*, e vários professores da área de filosofia e história da educação da USP, como Roque Spencer Maciel de Barros, Laerte Ramos de Carvalho e João Eduardo Villalobos;
- a 2ª. corrente filiavam-se intelectuais defensores de uma concepção liberal-pragmatista, vinculados ao movimento renovador da educação, entre os quais situa: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Almeida Júnior e Lourenço Filho;

- uma 3ª. corrente aglutinava os pensadores de tendência socialista, que teve em Florestan Fernandes seu principal defensor.

Também nessa fase Saviani destaca os signatários do Manifesto “Mais uma vez convocados” e que, face ao avanço das forças conservadoras, novamente se organizam e redigem um texto, na forma de manifesto, conclamando para uma campanha em defesa da escola pública (idem, p. 292). Saviani aborda, ainda, o movimento pedagógico que se caracteriza pelo predomínio da pedagogia nova e renovação católica, manifesta através da organização, pela Associação de Educadores Católicos (AEC) que, articulando uma concepção humanista moderna de educação, resulta numa espécie de “escola nova católica” (idem, p. 296-302).

A outra fase é de “crise da pedagogia nova e a articulação da pedagogia tecnicista” (1961-1969). Novamente é destacada a contribuição de Anísio Teixeira, encarregado que foi da elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE). Mas os nomes de outros pensadores e suas concepções e idéias pedagógicas vão sendo tratados, sequencialmente:

- Lauro de Oliveira Lima que, situando-se na tradição de Dewey, Decroly, Montessori, Aguayo, Lourenço Filho, Makarenko, foi a ela incorporando a contribuição do método psicogenético de Piaget, buscando adequá-lo para uso pelas escolas brasileiras;

- Em torno do ISEB e sua perspectiva nacional-desenvolvimentista, com isebianos históricos – como Hélio Jaguaribe, Roland Corbisier, Guerreiro Ramos, Cândido Mendes, Álvaro Vieira Pinto e Nelson Werneck Sodré – defendendo uma perspectiva articuladora da educação a um projeto de desenvolvimento e industrialização nacional;

- Marcando todo o período, surgiram vários movimentos e organizações que, expressando a mobilização das massas, propugnavam por campanhas e programas de cultura e educação popular. No interior desses movimentos surgiu a principal proposta pedagógica libertadora no Brasil, conformada por Paulo Freire. Destacando o “conteúdo fortemente homogêneo” expresso “numa forma bastante heterogênea”, articulando **pressupostos** fenomenológicos, cristão e marxistas, Paulo Freire firmou-se como um pensador que é “referência de uma pedagogia progressista e de esquerda” (idem, p. 333).

Os católicos eram combativos defensores da escola privada, mas não de qualquer escola: de uma escola fundada nas perspectivas pedagógicas tradicionalistas e no ensino religioso. Certamente defensores da privatização da educação, no sentido comercial do termo, não defendiam bandeiras próprias, como a liberdade em explorar os serviços educacionais, a lucratividade e a liberdade de pais e alunos buscarem um ensino privado, rigoroso, laico e fundado nos avanços das ciências. Por isso, acabavam se aliando à Igreja Católica, organizada nacionalmente e tendo forte articulação com os fiéis, defendendo a liberdade de ensino e o direito da família escolher a educação para seus filhos. Entre os principais intelectuais católicos perfilam-se o Padre Leonel Franca e Alceu Amoroso Lima (Tristão de Atháide), o padre deputado Fonseca e Silva.

Os comunistas, geralmente deixados de lado nas análises das tendências pedagógicas, tiveram papel destacado nos debates então levados a cabo, quer durante o curto período que o Partido Comunista esteve na legalidade (entre 1945 e 1947), mas também e principalmente atuando na clandestinidade. A importância comunista no Brasil decorre das próprias condições históricas do período – o crescimento e a importância da União Soviética no contexto internacional e a própria Guerra Fria. Primeiramente é preciso destacar a importância no PCB na agitação e organização dos trabalhadores após a queda de Vargas, em 1945, organizando comitês populares e democráticos nas principais capitais e cidades do interior. Essa atuação reabriu o espaço educacional entre os

comunistas que passaram a focalizar a importância da educação na solução dos problemas nacionais. Entre os intelectuais comunistas destacaram-se os nomes de Paschoal Lemme, Caio Prazo Júnior, Nelson Werneck Sodré, Antonio Calado, Astrogildo Pereira, Pedro Motta Lima, Jorge Amado e outros.

As várias formulações de uma educação popular, bem como a elaboração de uma “pedagogia do oprimido”, foram resultantes da verdadeira efervescência ideológica e política que marcou o final da década de 1950 e os primeiros anos de 1960. Isso resultou, em grande medida, do desencanto provocado pela tramitação e aprovação da LEDBEN que acabou colocando em xeque as possibilidades progressistas da escola pública na solução dos problemas estruturais do Brasil. Essa foi, certamente, a motivação dos jovens estudantes universitários que passaram a atuar na promoção da cultura popular, da educação popular, da conscientização sobre os problemas nacionais. Vários foram os movimentos nessa direção, como os Centros Populares de Cultura (CPCs), os Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e o Movimento de Educação de Base. Dessas organizações participaram jovens políticos e intelectuais de várias perspectivas ideológicas – como liberais progressistas, social-democratas, socialistas, comunistas e a esquerda cristã. Foi no seio desses movimentos que nasceu a Pedagogia do Oprimido, ou Libertadora (como muitos preferem denominar), elaborada por Paulo Freire que, partindo de uma análise contundente da educação convencional, por ele denominada de “bancária”, propôs uma pedagogia libertadora. Uma pedagogia que tomando todo ato educativo como político, todo educador como uma “humanista revolucionário” que deve estar “ombreado com os oprimidos”, conduzindo sua ação político-pedagógica para a criação do “homem novo” e a transformação da sociedade.

Bibliografia.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação e da pedagogia: geral e Brasil. 3ª. Ed. rev. e ampl., São Paulo : Moderna, 2006.

ARAÚJO, Marta Maria de e BRZEZINSKI, Iria (Orgs.). *Anísio Teixeira na Direção do Inep: Programa para a Reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964)*. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

ARAÚJO, Marta Maria de. **A educação para a infância escolar e Anísio Teixeira**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2002.

AZEVEDO, Thales de O. **As Sub-Culturad Brasileira**, Revista Técnica. Nº 37, dez. 1956.

AZEVEDO, Thales de O. **Fundação para o Desenvolvimento da Ciência na Bahia**, Revista Técnica. Nº 36, jun. 1956.

AZEVEDO, Thales de O. **Povoamento da cidade de Salvador**. Faculdade de Filosofia da UFBA, dez. 1968.

AZEVEDO, Thales de O. **Universitas**, Revista Cultural da UFBA. Nº 6/7, maio/dez. 1970.

AZEVEDO, Thales de. **Gaúcho - Notas de Antropologia Social**. Bahia: Tipografia Naval, 1943.

AZEVEDO, Thales de. **O cotidiano e seus ritos: praia namoro e ciclos da vida**. Recife: Editora Massangana, 2004.

BANDEIRA, Moniz. *O governo João Goulart e o golpe de 64*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

BASBAUM, Leôncio. *História sincera da república: de 1930 a 1960*. 6. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1991.

BASTOS, Elide Rugai. A influência segregadora das diferenças raciais. Alguns trabalhos menos discutidos da pesquisa Unesco-Anhembi. Colóquio Internacional – O Projeto UNESCO no Brasil: uma volta crítica ao campo 50 anos depois <http://www.ceao.ufba.br/unesco/03paper-Elide.htm>

BASTOS, Elide Rugai. **UNESCO/ANHEMBI: Um debate sobre a situação do negro no Brasil**. Colóquio Internacional – O Projeto UNESCO no Brasil: uma volta crítica ao campo 50 anos depois <http://www.ceao.ufba.br/unesco/03paper-Elide.htm>

BRANDÃO, Maria de Azevedo. **Milton Santos: Poética e Política**. 2004

BRANDÃO, Maria de Azevedo. **Recôncavo da Bahia: sociedade e economia em transição**. Salvador: Fundação Casa de Jorge Amado; Academia de Letras da Bahia; UFBA, 1998.

BRANDÃO, Maria de Azevedo. Thales de Azevedo: Ciclos Temáticos e Vigência na Comunidade Acadêmica. 2005

BRIGHAM, Ciro. Frei Hildebrando Kruthaup. *Correio da Bahia*, Salvador, p. 3 a 7, 2007.

BUFFA, Ester. *Ideologias em conflito: Escola pública e Escola privada*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. *A educação negada*. São Paulo: Cortez, 1997.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CAMPANHOLE, Adriano, CAMPANHOLE, Hilton Lôbo. *Todas as constituições do Brasil*. São Paulo: Atlas, 1971.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. *Ideologia do desenvolvimento: Brasil: JK-JQ*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

CAROSO, Carlos. **Carlos Castaldi: o reencontro de um naufragado com a Antropologia**. Colóquio Internacional – O Projeto UNESCO no Brasil: uma volta crítica ao campo 50 anos depois <http://www.ceao.ufba.br/unesco/02paper-Caroso.htm>

CHAUI, Marilena, FRANCO, Maria Sylvia Carvalho. *Ideologia e mobilização popular*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

CONSORTE, Josildeth G. Itinerário de uma pesquisadora: sucessos e percalços.

CONSORTE, Josildeth. A educação nos estudos de comunidades no Brasil. *Boletim do CBPE*, VOL. 1, N° 2, RJ, 1956.

CONSORTE, Josildeth. **Povoamento da Chapada Diamantina**. *Revista do Instituto de Geográfico e Histórico*, N° 77, 1952.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e educação brasileira – católicos e liberais*. São Paulo: Cortez, 1988.

D'ARAÚJO, Maria Celina et al.. *Visões do golpe – a memória militar sobre 1964*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará. 1994.

DEIFUSS, René. *1964: a conquista do Estado*. Petrópolis: Vozes. 1981.

ELSTER, John. *Peças e engrenagens das ciências sociais*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

ELVINGTON, Kevin A. Melville J. Herskovits and the Institutionalization on Afro-American Studies. Colóquio Internacional – O Projeto UNESCO no Brasil: uma volta crítica ao campo 50 anos depois <http://www.ceao.ufba.br/unesco/11paper-Yelvington.htm>

FARIAS, Damião Duque de. *Em defesa da ordem: Aspectos da práxis conservadora católica no meio operário em São Paulo (1930-1945)*. São Paulo: Hucitec, 1998.

FÁVERO, Osmar. *A Educação nas Constituintes Brasileiras*. Campinas: Autores Associados, 1996.

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

FIGUEIREDO, Argelina. *Democracia ou reformas? Alternativas democráticas à crise política: 1961-1964*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FRAGOSO, Frei Hugo. **O Círculo Operário da Bahia**. História do C.O.B.

Fundação para o Desenvolvimento da Ciência na Bahia – Boletim Informativo - Ano III, nº 01, fev, 1954.

GANDINI, Raquel. *Intelectuais, Estado e Educação: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1944-1952*. Campinas, SP : Editora da UNICAMP, 1995.

GERIBELLO, Wanda Pompeu. *Anísio Texeira: análise e sistematização de sua obra*. São Paulo : Atlas, 1977.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da Educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GOMES, Marco Antonio. Vozes em defesa da ordem: o debate entre o público e o privado na educação (1945-1968). In: LOMBARDI, J.C. e outros. *Navegando pela História da Educação Brasileira*. Campinas, SP : Graf. FE : HISTEDBR, 2006, CD-ROM.

HOBSBAWM, E.J.. **Era dos extremos : 1914-1991**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2001.

HOBSBAWM, E.J.. **Tempos interessantes : uma vida no século XX**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2002.

HORTA, José Silvério Baia. *Liberalismo, Tecnocracia e Planejamento Educacional no Brasil*, São Paulo: Cortez, 1982.

IANNI, Otávio. *O colapso do populismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

IEIRA, Evaldo Amaro. *Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Gaisel*. São Paulo: Cortez, 1983.

JUREMA, Abelardo. *Sexta-feira, 13 – Os últimos dias do governo João Goulart*. Rio de Janeiro: Edições O Cruzeiro, 1964.

KEYNES, John Maynard. *Teoria geral do emprego, do juro e da moeda (General theory of employment, interest and money)*. Tradutor: CRUZ, Mário Ribeiro da. São Paulo: Editora Atlas, 1992.

KOTTAK, Conrad Phillip. **Columbia University's Bahian Legacy**. Colóquio Internacional – O Projeto UNESCO no Brasil: uma volta crítica ao campo 50 anos depois <http://www.ceao.ufba.br/unesco/05paper-Kottak.htm>

LEITE, Dante Moreira. *O caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia*. São Paulo: Ática, 1992.

MAIO, Marcos Chor. **A História do Projeto UNESCO: Estudos Raciais e Ciências Sociais no Brasil**. Rio de Janeiro, 1997. (Tese de doutorado)

MARCÍLIO, Maria Luíza. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo : Imprensa Oficial do Estado de São Paulo : Instituto Fernand Braudel, 2005.

MARTINS, Wilson. **Igreja e escola na letra de Cecília Meireles**. Prosa e Verso, 1997. <http://www.revista.agulha.nom.br/wilsonmartins001.html>

MERCADANTE, Paulo. *A consciência conservadora no Brasil*. Rio de Janeiro: Saga, 1965.

MICELI, Sérgio. *Intelectuais e Classe dirigente no Brasil (1920-1945)*. São Paulo: Difel, 1979.

MORAES, Denis de. *A esquerda e o golpe de 1964*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1989.

MOTTA, Roberto, **Gilberto Freire, René Ribeiro e o Projeto Unesco**. Colóquio Internacional – O Projeto UNESCO no Brasil: uma volta crítica ao campo 50 anos depois <http://www.ceao.ufba.br/unesco/07paper-Motta.htm>

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. **A sociologia de Guerreiro Ramos**. Colóquio Internacional – O Projeto UNESCO no Brasil: uma volta crítica ao campo 50 anos depois <http://www.ceao.ufba.br/unesco/06paper-Lippi.htm>

PARÉS, Luis Nicolau. **Por um Centro de Documentação dos Estudos Afro-Baianos**. Colóquio Internacional – O Projeto UNESCO no Brasil: uma volta crítica ao campo 50 anos depois <http://www.ceao.ufba.br/unesco/08paper-Nicolau.htm>

PARKER, Phyllis. *1964: o papel dos estados unidos no golpe de 31 de março*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

PEIXOTO, Fernanda Arêas. **Roger Bastide e Florestan Fernandes: duas perspectivas sobre as relações raciais na metrópole,...** Colóquio Internacional – O Projeto UNESCO no Brasil: uma volta crítica ao campo 50 anos depois <http://www.ceao.ufba.br/unesco/09paper-Peixoto.htm>

PÉREA, Romeu. **Os Franciscanos Contribuem para a Paz Social**. Recife, 1963

PEREIRA, Luiz e FORACCHI, Marialice M.. *Educação e Sociedade (Leituras de sociologia da educação)*. São Paulo : Companhia Editora Nacional, 1979.

PRANDINI, Fernando. PETRUCCI, Victor A. DALE, Romeu (Org.). *As relações Igreja-Estado no Brasil*. São Paulo: Loyola, 1987. 3 v.

PRZEWORSKI, Adam. *Democracia e mercado*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará. 1993.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 14. ed. São Paulo: Autores Associados, 1995.

RIDENTI, Marcelo. *O fantasma da revolução brasileira*. São Paulo: Editora Unesp, 1993.

ROMANELLI, Otaíza. *História da educação no Brasil: 1930-1973*. Petrópolis: Vozes, 1984.

SANSONE, Livio. “**Contraponto baiano do açúcar e do petróleo**”: o impacto da **modernidade...** Colóquio Internacional – O Projeto UNESCO no Brasil: uma volta crítica ao campo 50 anos depois <http://www.ceao.ufba.br/unesco/10paper-SFC%20livio.htm>

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. **Entre o Tronco e os Atabaques: A Representação do Negro nos Museus Brasileiros.** Colóquio Internacional – O Projeto UNESCO no Brasil: uma volta crítica ao campo 50 anos depois <http://www.ceao.ufba.br/unesco/11paper-Yelvington.htm>

SANTOS, Wanderley G.. *Sessenta e quatro: anatomia da crise.* Rio de Janeiro: Vértice. 1986.

SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema.* São Paulo: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia.* Campinas: Autores associados, 2002.

SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil.* Campinas, SP : Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil.* 5. ed. Campinas: Autores associados, 2002.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. “Goulart e o golpe de 1964: por uma nova historiografia”. In: LOMBARDI, J.C. e outros. *Navegando pela História da Educação Brasileira.* Campinas, SP : Graf. FE : HISTEDBR, 2006, CD-ROM.

SICSÚ, João; PAULA, Luiz Fernando; e RENAUT, Michel; organizadores. *Novo-desenvolvimentismo: um projeto nacional de crescimento com equidade social.* Barueri:Manole; Rio de Janeiro:Fundação Konrad Adenauer, 2005.

SKIDMORE, Thomas. *Brasil: de Getúlio a Castelo.* Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1982.

STANIKOWISKI, Frei Edgar. **Frei Hildebrando: Um ideal humanista e social.** Convento de Bardel, Alemanha

STEPAN, Alfred. *The military in politics: changing patterns in Brazil.* Princeton: Princeton University Press. 1971.

TAVARES, José Nilo. Educação e Imperialismo no Brasil. In: **Educação e Sociedade.** São Paulo : Cortez Editora. Ano II , Número 7, Setembro de 1980, pp. 5-52.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio.* Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1999.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil.* 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

TOLEDO, Caio N.. *O governo Goulart.* São Paulo: Brasiliense. 1982.

TOLEDO, César de Alencar Arnaut de. O ensino religioso na escola pública brasileira. Acta Scientiarum, 2000

VIANA FILHO, Luís. *Anísio Teixeira: a polêmica da educação.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990. 210p. [Arquivo disponível em http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/livro9/chama_livro9.htm]

WAGLEY, Charles. A Revolução Brasileira: uma análise da mudança social desde 1930. (Prefácio Thales de Azevedo)

WAGLEY, Charles. **Sobre Métodos de Campo no Estudo de Comunidade.** Revista do Museu Palita. N. S., vol. V.

WAGLEY, Charles. Uma Pesquisa Sobre a Vida Social no Estado da Bahia. Publicações do Museu do Estado – nº 11, Secretária da Educação e Saúde: Bahia, 1950.

YELVINGTON, Kevin A. **Melville J. Herskovits e a Institucionalização de Estudos Afro-Americanos**. Colóquio Internacional – O Projeto UNESCO no Brasil: uma volta crítica ao campo 50 anos depois <http://www.ceao.ufba.br/unesco/12paper-Yelvington.htm>

ZAVERUCHA, Jorge. *Rumor de sabres*. São Paulo: Ática. 1994.

Notas

¹ o presente texto é resultado dos projetos: “Educação e Nacional-Desenvolvimentismo: estudo dos desdobramentos do Plano MARSHALL no Estado de São Paulo (1946-1964)”, desenvolvido pelo autor como bolsista produtividade do CNPq, e que é um desdobramento e particularização para o Estado de São Paulo, de um projeto mais amplo que vem se desenvolvendo, desde 2004, em dois projetos sucessivos, ambos financiados pela CAPES (um PQI e, depois, PROCAD).

² Professor Livre Docente do Departamento de Filosofia e História da Educação da Unicamp; Coordenador Executivo do HISTEDBR; Bolsista Produtividade do CNPq.

³ Mesmo caracterizando esse quadro de embate entre gigantes, entre Estados Unidos e União Soviética, a situação como chegaram ao final da guerra é marcada por profundas diferenças. Em 1945 os Estados Unidos detinham cerca da metade do PIB mundial, aproximadamente 2/3 das reservas mundiais de ouro, 60% da capacidade industrial do mundo, 67% da produção de petróleo, a maior Marinha e a maior Força Aérea. Os exércitos americanos ocupavam metade ocidental da Europa e o Japão, bem como algumas das zonas mais ricas e industrializadas do mundo antes da Guerra; parte do sudeste asiático e grande parte das ilhas do Pacífico. A União Soviética ocupava a metade oriental da Europa e a metade norte da Ásia, uma parte da Manchúria e da Coreia, regiões agrícolas e pobres. Ao contrário do território americano que não foi palco da guerra, o território soviético foi campo de severas batalhas contra divisões alemãs, durante a II Guerra Mundial. Os Estados Unidos contabilizavam cerca de 500 mil mortos na guerra, contra cerca de 20 milhões de soviéticos mortos (civis e militares). Ademais, foram centenas as cidades soviéticas destruídas, grande parte da capacidade produtiva da indústria, da capacidade produtiva agrícola, bem como a infraestrutura de transportes, de energia e de comunicações, severamente destruídas ou seriamente comprometidas.

⁴ A Doutrina Truman foi estabelecida em 1947, a partir da determinação do Presidente americano Harry S. Truman para que os Estados Unidos prestassem ajuda militar e econômica a todos os países e regimes que se opunham à expansão comunista. Em 1949 o presidente Harry S. Truman proclama a responsabilidade mundial dos Estados Unidos.

⁵ Pelo Plano Marshall, Washington forneceu matérias-primas, produtos e capital, na forma de créditos e doações, aos países europeus destruídos pela guerra e, em contrapartida, o mercado europeu evitou impor qualquer restrição à atividade das empresas norte-americanas. Os fundos foram geridos por meio da Organização Européia de Cooperação Econômica (OECE), fundada em Paris, em 1948. Entre 1948 e 1952, o Plano Marshall geriu algo em torno de US\$ 13 bilhões para a assistência técnica e econômica, entregues para a recuperação dos países europeus que juntaram-se à Organização Européia para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

⁶ A chamada “ameaça nuclear” foi alimentada por forte corrida armamentista. Após a explosão da primeira bomba atômica em 1945, novos testes foram feitos pelos Estados Unidos no atol de Bikini, no Pacífico. Em 1949 a União Soviética explodiu sua primeira bomba no deserto do Cazaquistão, iniciando a corrida nuclear. Foi a partir da divulgação desse feito que o mundo ingressou numa era de terror atômico. Em 1952 os Estados Unidos explodiram sua primeira bomba de hidrogênio (potência de 15 milhões de TNT, ou 750 vezes a potência da primeira bomba atômica). Já em 1955 foi a vez da União Soviética lançar sua bomba de hidrogênio. Outros países, como Reino Unido, França, China e Índia, também entraram na corrida nuclear. Em 1963 foi assinado o primeiro acordo de limitação de atividades nucleares, proibindo testes na atmosfera.

⁷ O macarthismo foi um movimento iniciado pelo senador americano Joseph McCarthy, em 1951, com a organização de comissões de investigação de atividades anti-americanas, com caráter denunciatório a qualquer pessoa suspeita de ligação com movimentos ou organizações consideradas comunistas, resultou

numa “caça às bruxas” na área cultural, aos sindicalistas, cientistas, diplomatas, políticos e jornalistas. Em 1960 o Senado reconheceu que as atividades das comissões dirigidas por McCarthy colocavam em risco a ação do governo. Essas ações foram articuladas pelo Comitê de Investigação de Atividades Antiamericanas do Senado dos Estados Unidos, que delatava toda e qualquer atividade supostamente pró-comunista estava terminantemente proibida e qualquer um que as estimulasse estava sujeito à prisão e extradição.

⁸A escola mudou de nome várias vezes: em 1950 United States Army Caribbean School ("Escola Caribenha do Exército dos Estados Unidos"), sendo transferida para Fort Gulick, Panamá; neste mesmo ano o espanhol foi adotado como língua oficial da academia. Em 1963 o centro reorganizou-se com o nome oficial de United States Army School of the Americas (USARSA), ou mais popularmente como Escola das Américas.

Recebido em abr/2014

Aprovado em abr/2014