



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

**EDUARDO FERREIRA DA SILVA PEREIRA**

**O CAMINHO DA “GRANDE COMUNIDADE”:  
REFORMA EDUCACIONAL E REDEMOCRATIZAÇÃO  
BURGUESA NA BAHIA  
(1947-1951)**

Salvador

2021

**EDUARDO FERREIRA DA SILVA PEREIRA**

**O CAMINHO DA “*GRANDE COMUNIDADE*”**

**REFORMA EDUCACIONAL E REDEMOCRATIZAÇÃO  
BURGUESA NA BAHIA**

**(1947-1951)**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em História (PPGH-UFBA) como requisito para a obtenção de título de Mestre em História Social, na Linha Sociedade, Relações de Poder e Região.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Zacarias F. de Sena Júnior.

Salvador  
2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Pereira, Eduardo Ferreira da Silva  
O caminho da "grande comunidade":  
reforma educacional e redemocratização burguesa na  
Bahia (1947-1951) / Eduardo Ferreira da Silva  
Pereira. -- Salvador, 2021.  
188 f. : il

Orientador: Carlos Zacarias F. de SENA JR..  
Dissertação (Mestrado - História) -- Universidade  
Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências  
Humanas, 2021.

1. Brasil Republicano. 2. Políticas Educacionais.  
3. Democracia. 4. Bahia. 5. Reforma Educacional. I.  
SENA JR., Carlos Zacarias F. de. II. Título.

Eduardo Ferreira da Silva Pereira

**O CAMINHO DA “GRANDE COMUNIDADE”:  
REFORMA EDUCACIONAL E REDEMOCRATIZAÇÃO BURGUESA NA  
BAHIA (1947-1951)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre em  
História Social pela Universidade Federal da Bahia

Salvador, 09/09/2021

Banca Examinadora

---

Aruã Silva de Lima

Universidade Federal de Alagoas

---

Gilberto Grassi Calil

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

---

Carlos Zacarias F. de Sena Jr – Orientador

Universidade Federal da Bahia



## PARECER SOBRE TRABALHO FINAL DE PÓS-GRADUAÇÃO

NOME DO ALUNO	MATRÍCULA	NÍVEL DO CURSO
Eduardo Ferreira da Silva Pereira	2019108307	Mestrado
TÍTULO DO TRABALHO		
O caminho da “grande comunidade” reforma educacional e redemocratização burguesa na Bahia (1947-1951)		
EXAMINADORES	ASSINATURA	CPF
Carlos Zacarias F. de Sena Junior (UFBA) - orientador		457.687.065-34
Gilberto Grassi Calil (UNIOESTE)		74804219072
Aruã Silva de Lima (UFAL)		014.190.235-35

### ATA

Aos nove dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e um, em sala virtual no Google Meet, foi instalada a sessão pública para julgamento do trabalho final elaborado por Eduardo Ferreira da Silva Pereira, mestrando do Programa de Pós-graduação em História Social do Brasil. Após a abertura da sessão, o professor Carlos Zacarias F. de Sena Junior, orientador e presidente da banca julgadora, deu seguimento aos trabalhos, apresentando os demais examinadores. Foi dada a palavra ao autor, que fez sua exposição e, em seguida, ouviu a leitura dos respectivos pareceres dos integrantes da banca. Terminada a leitura, procedeu-se à arguição e respostas do examinando. Ao final, a banca, reunida em separado, resolveu pela **aprovação** do aluno. Nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão e lavrada a presente ata que será assinada por quem de direito.

PARECER GERAL

Após a avaliação do trabalho a banca considerou que a dissertação apresenta uma temática relevante, escrita a partir de uma problematização adequada e com uma boa atenção às fontes. A banca também aponta que o texto é uma ótima contribuição à historiografia baiana e recomenda a publicação do resultado da pesquisa da forma melhor entendida pelo mestrando.



SSA, 09/09/2021: Assinatura do aluno:



SSA, 09/09/2021: Assinatura do orientador:



Universidade Federal da Bahia  
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**



## DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins, que os professores doutores Carlos Zacarias F. de Sena Junior (História-UFBA) – orientador, Gilberto Grassi Calil (UNIOESTE) e Aruã Silva de Lima (UFAL) participaram da banca de defesa de mestrado do aluno **Eduardo Ferreira da Silva Pereira**, número de matrícula 2019108307 e dissertação intitulada: **O caminho da “grande comunidade” reforma educacional e redemocratização burguesa na Bahia (1947-1951)**.

A defesa aconteceu às 09:30 h do dia 09 de setembro de 2021.

Salvador, 09 de setembro de 2021



Dr<sup>a</sup>. Gabriela dos Reis Sampaio  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em História - PPGH  
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Aos meus pais, Maria Neide e Antônio Carlos, pela minha autoria no mundo e por me permitirem conhecer a vida com amor, recebendo os seus cuidados e ensinamentos; à minha companheira Aislane, pela preciosa companhia na jornada acadêmica e por toda a sua ternura; aos meus novos, velhos e futuros amigos que educam, dentro ou fora das salas de aula. A vocês, devo muito da inspiração e do amparo ao escolher as travessias que faço.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, Carlos Zacarias, pelas preciosas contribuições ao texto da dissertação, à minha formação, como sujeito e historiador, pela paciência, compreensão e por ensinar o compromisso ético, inabalável, com o rigor científico, a verdade e a justiça.

Aos membros da banca de qualificação, Gilberto Calil e Aruã Lima, por aceitarem fazer parte dela e pelas contribuições fundamentais para a escrita dessa dissertação.

Aos funcionários do Centro de Memória da Bahia, Fundação Pedro Calmon (CMB- FPC), em especial a Valdicley Villas-Bôas, cujo atendimento sempre foi de grande qualidade e generosidade.

Ao Grupo de Pesquisa História Política, dos Partidos e Movimentos Contemporâneos de Esquerda e Direita - *Politiza*, que, desde o seu renascimento, já colaborou substancialmente para a realização dessa dissertação e me inseriu numa rede muito qualificada para o intercâmbio de ideias e o desenvolvimento de novas iniciativas. Vida longa ao Politiza!

Aos companheiros de empreitada no recém-criado Grupo de Estudos Marxistas e Gramscianos – GE-MAG, pela parceria brilhante até aqui e por embarcarem nessa aventura, mesmo que em meio ao caos. Um brinde ao nosso futuro.

À agência de fomento CAPES, por financiar essa pesquisa e torná-la possível.

À Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro e ao CPDOC da Fundação Getúlio Vargas, pela disponibilização digital de fontes muito importantes para a concretização da pesquisa dessa dissertação.

À Biblioteca Virtual Anísio Teixeira (BVA-UFBA), por dar acesso ao acervo produzido pelo intelectual caetiteense de modo a democratizar o conhecimento acerca da sua trajetória.

À Universidade Federal da Bahia, pela estrutura de apoio durante o período em que ocorreram aulas presenciais e pela condução da reitoria na gestão da crise propiciada pela pandemia do coronavírus, protegendo a minha vida e a de inúmeros colegas da UFBA.

Ao Programa de Pós-Graduação em História (PPGH-UFBA) pela oportunidade do acesso a um qualificado conjunto de teses e dissertações que foram importantes para a realização desse trabalho. Em especial, junto ao programa, agradeço ao professor

Iraneidson Costa, com quem tive a oportunidade principiar a aventura pelas veredas da pesquisa histórica no PIBIC. E ao professor Milton Moura, por ter auxiliado corrigido a primeira versão do projeto de dissertação.

À minha família, pelas várias formas de apoio e incentivo, pela sensibilidade nos momentos em que precisei me ausentar para dar conta dessa curta e intensa jornada e pelo afeto de sempre. Nominalmente, me arriscando a ser muito injusto com os não citados: Meu pai, Antônio Carlos, minha mãe, Maria Neide, a minha avó Elvira, minhas tias Judite, Lêda e Meires; minhas primas Carla e Joseane, que estiveram sempre por perto como puderam, contribuindo, cada qual ao seu modo, para que esse trabalho fosse possível. A todos e todas vocês, o meu mais sincero: muito obrigado e um abraço do tamanho da distância entre Itapuã e São Caetano.

Faz parte dessa caminhada, também, figuras importantes da rede de afetos que foi sendo tecida durante a vida. Primeiro, celebro a participação ativa da minha amada Aislane em todo esse processo, a quem deveria dedicar agradecimentos muito mais extensos do que essa dissertação, mas para a qual dedico um sincero: “eu te amo”, que deve representar todos aqueles que eu já lhe disse, com todo o meu coração.

Agradeço pela sorte de contar com o apoio de Arivaldo, Narlene, Edith, Egídia, Ludmilla, Álvaro e Thaislane, todos com o mesmo sobrenome: “Nobre”, compondo a realza itaparicana, que deve incluir, sem sombra de dúvidas, a turma de Ponta de Areia, com destaque ao Seu Buzuca, Deiseane e D. Railda.

A Alessandro Cerqueira, com quem muito aprendi. Pelas ótimas conversas e pela troca, sempre generosa. De impressões sobre as nossas pesquisas, nosso presente e futuro. Foi uma sorte te encontrar.

A Lucas Duarte, o irmão que eu não tive. Parceiro de travessia por belas veredas da vida e maior companheiro de jornada na iniciação acadêmica. Agradeço pela presença. Hoje mediada por uma distância geográfica que em nada o impede de trazer uma imensa alegria aos meus dias, a cada contato.

A Mayara Balestro, pela luxuosa parceria. Na vida acadêmica e numa amizade sincera, sempre acolhedora. Também, pelos ambiciosos projetos que pretendemos tornar realidade. A dissertação não seria essa e a minha esperança não seria a mesma sem o seu apoio.

Agradeço também pela oportunidade de estar vivo e com saúde em meio ao caos de uma pandemia que já vitimou, até aqui, 589.240 vidas. Meus sentimentos a todos os que perderam os seus entes queridos nessa tragédia evitável.

A escola pública é o instrumento da integração e da coesão da ‘grande sociedade’, e se deve fazer o meio de transformá-la na ‘grande comunidade’. O Estado democrático não é, apenas, o Estado que a promove e difunde, mas o Estado que dela depende como condição *sine qua non* do seu próprio funcionamento e de sua perpetuação.

(Anísio Teixeira, Educação é um direito, p. 53.)

Todo Estado é ético na medida em que uma de suas funções mais importantes é elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível (ou tipo) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes. A escola como função educativa positiva e os tribunais como função educativa repressiva e negativa são as atividades estatais mais importantes neste sentido.

(Antonio Gramsci, Caderno 8, §179; 3, p.284-285)

Porque sem sair do presente

Que é um anel delicado

Tocamos a areia do ontem

E no mar ensina o amor

Um arrebatamento repetido.

(Pablo Neruda, O coração amarelo, p.49.)

PEREIRA, Eduardo Ferreira da Silva. *O Caminho da “Grande Comunidade”*: reforma educacional e redemocratização burguesa na Bahia (1947-1951). 188 f. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

## RESUMO

Esta dissertação analisa a reforma educacional realizada durante a gestão do intelectual Anísio Teixeira na Secretaria de Educação e Saúde Pública do Estado da Bahia do governo de Otávio Mangabeira. A pesquisa documental, apoiada no escrutínio da bibliografia relativa ao tema, se dedicou à análise de correspondências oficiais e pessoais do secretário; discursos, leis e planos que regeram o desenvolvimento das políticas educacionais implementadas na reforma, bem como periódicos, levantamentos estatísticos e registros de ações administrativas da Secretaria de Educação. Como resultado desse exercício, busca-se demonstrar, com a ênfase no desempenho de funções intelectuais por parte de Anísio Teixeira e da elite política demoliberal na Bahia, que a reforma esteve alinhada aos interesses objetivos das classes dominantes do estado durante a redemocratização. A oportunidade de dirigir a transição democrática no estado da Bahia, após a queda do Estado Novo e a promulgação da Constituição de 1946, foi conquistada pelos representantes políticos do demoliberalismo com a vitória de Otávio Mangabeira no pleito de 1947, pela legenda da União Democrática Nacional (UDN). Nesse sentido, a reforma educacional se apresentou como uma ferramenta para o desenvolvimento capitalista da formação social baiana, em direção a uma sociedade regida pelos interesses e princípios do modelo liberal-burguês de democracia, cujos eixos de articulação eram as propostas de harmonização social e descentralização político-administrativa do poder estatal, mediada pelo imperativo da manutenção da ordem como fundamento da democracia e como limite para o exercício da cidadania.

**Palavras-chave:** Brasil Republicano. Políticas Educacionais. Democracia. Bahia. Reforma Educacional.

PEREIRA, Eduardo Ferreira da Silva. *The Path of "Great Community": educational reform and bourgeois democratization in Bahia (1947-1951)*. 188 f. Dissertation (History master's degree) – Faculty of Philosophy and Human Sciences. Federal University of Bahia, Salvador, 2021.

### **ABSTRACT**

This dissertation analyzes the education reform carried out during the administration of the intellectual Anísio Teixeira in the Secretariat of Education and Public Health of the State of Bahia, during the government of Otávio Mangabeira. The documentary research, supported by the scrutiny of the bibliography on the subject, was dedicated to the analysis of official and personal correspondence of the secretary; speeches, laws and plans that governed the development of the educational policies implemented in the reform, as well as periodicals, statistical surveys and records of administrative actions of the Secretariat of Education. As a result of this exercise, we seek to demonstrate, with emphasis on the performance of intellectual functions by Anísio Teixeira and the demoliberal political elite in Bahia, that the reform was aligned with the objective interests of the state's dominant classes during the re-democratization. The opportunity to lead the democratic transition in the state of Bahia, after the fall of the Estado Novo and the promulgation of the 1946 Constitution, was won by the political representatives of the demoliberals with the victory of Otávio Mangabeira in the 1947 election, with the National Democratic Union (UDN). In this sense, the educational reform was presented as a tool for the capitalist development of Bahia's social formation, towards a society governed by the interests and principles of the liberal-bourgeois model of democracy, whose articulation axes were the proposals of social harmonization and political-administrative decentralization of state power, mediated by the imperative of maintaining order as the foundation of democracy and as a limit to the exercise of citizenship.

**Keywords:** Republican Brazil. Educational Policies. Democracy. Bahia. Educational reform.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES E QUADROS

Figura 1. Fotografia da Campanha de Construções Escolares – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, p.145.

Figura 2. Fragmento do jornal *O Momento: diário do povo*. 29 de fevereiro de 1948, p.174.

Quadro 1. Lista de signatários do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, com o ano e a localidade das reformas educacionais sob a direção dos intelectuais escolanovistas no Brasil, p.74.

Quadro 2. Quantidade de alfabetizados e não alfabetizados no Brasil, por Idade, dos sexos masculino e feminino, em 1940, p.86.

Quadro 3. Distribuição populacional baiana na entrada da década de 1940 em nº de habitantes por zona, p. 133.

Quadro 4. Distribuição populacional baiana na entrada da década de 1950 em nº de habitantes por zona, p. 134.

Quadro 5. Distribuição de unidades escolares na Bahia, em 1948, divisão por ramos de ensino, p. 140.

Quadro 6. Distribuição matrículas escolares na Bahia, em 1948, divisão por ramos de ensino. p. 141.

Quadro 7. Relação da quantidade de unidades escolares construídas por meio do convênio no Plano de Construção de Prédios Escolares, até 1949, p. 144.

Quadro 8. Situação e andamento das obras nos prédios escolares herdados de administrações anteriores da Secretaria Estadual de Educação. p.147

Quadro 9. Prestação de contas das obras de construção de prédios escolares rurais na Bahia até 1946, p. 151.

## LISTA DE SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação  
AESB – Associação dos Estudantes Secundaristas da Bahia  
AMES – Associação Metropolitana dos Estudantes Secundários  
BIRD – Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento  
BNDE – Banco Nacional de Desenvolvimento  
CADE – Conselho Administrativo de Defesa Econômica  
CCN – Companhia Construtora Nacional  
CIESP – Companhia das Indústrias do Estado de São Paulo  
DEN – Departamento Estudantil Nacional  
DOPS – Departamento de Ordem Política e Social  
EXIMBANK – Export-Import Bank  
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica  
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério  
IBECC – Instituto Brasileiro de Educação Ciência e Cultura  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDORT – Instituto de Organização Racional do Trabalho  
INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos  
LASP – Liga de Ação Social e Política  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
PRP – Partido da Representação Popular  
PSB – Partido Socialista Brasileiro  
PSD – Partido Social Democrático  
PTN – Partido Trabalhista Nacional  
SAA – Sociedade Amigos da América  
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
SIMEL – Sociedade Importadora e Exportadora Ltda  
SOSES – Serviço de Obras da Secretaria de Educação e Saúde  
SUMOC – Superintendência da Moeda e do Crédito  
UDB – União Democrática Brasileira  
UDF – Universidade do Distrito Federal

UDN - União Democrática Nacional

UEB – União dos Estudantes da Bahia

UME – União Metropolitana dos Estudantes

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNES – União Nacional dos Estudantes Secundários

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura

USP - Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

### **Introdução** 13

### **1. Democratização defensiva: redemocratização burguesa e crise de hegemonia no Brasil** 34

- 1.1. Democracia defensiva e crise de hegemonia 35
- 1.2. Estado e formação social brasileira após 1930 40
  - 1.2.1 O tempo da Bahia 50
- 1.3. Burguesias regionais e demoliberalismo: as classes dominantes na formação social baiana 52
- 1.4. UDN: estatutos e programa 63

### **2. Políticas educacionais na República e os rascunhos do planejamento educacional na Bahia** 70

- 2.1. A Era Vargas 72
- 2.2. A Constituição de 1934 80
- 2.3. Políticas Educacionais nos Anos 1940 83
- 2.4. Processo Político e Planejamento Educacional na Bahia 85
- 2.5. De Paris a Salvador: Anísio aceita o convite para a Secretaria de Educação e Saúde Pública da Bahia 94
- 2.6. Education Act (1944): a inspiração britânica 102
- 2.7. Capítulo de educação e cultura da Constituição do Estado da Bahia: discussões e conquistas 105
- 2.8. Lei orgânica do Estado da Bahia: discussões e impasses 117
- 2.9. Sobre a LDB: discussões e projeções 122

### **3. O poder da educação: ação intelectual, interesses e conflitos na reforma escolanovista** 130

- 3.1 Campo e cidade na Bahia: excertos demográficos 134
- 3.2 As escolas rurais 136
- 3.3 A construção de novos prédios escolares 143
- 3.4 A conciliação de interesses na construção de escolas rurais 152
- 3.5 O discurso de Anísio Teixeira no XII Congresso Nacional de Estudantes 162

3.6 O caráter defensivo da democracia liberal: a repressão aos estudantes no comício da Sé	171
3.7 A demanda popular por educação formal na redemocratização defensiva	176
<b>4. Conclusão</b>	<b>181</b>
<b>5. Fontes consultadas</b>	<b>184</b>
<b>6. Referências bibliográficas</b>	<b>187</b>

## INTRODUÇÃO

Em trecho de entrevista ao programa *Sangue Latino*, o escritor uruguaio Eduardo Galeano relata a experiência vivida durante uma palestra na cidade de Cartagena de Índias, Colômbia, ao lado de Fernando Birri, seu companheiro de jornadas e de lutas. A certa altura, conta Galeano, um dos estudantes se levanta na plateia e pergunta: Para que Serve a Utopia? “Vejam bem, a utopia está no horizonte. Se está no horizonte nunca vou alcançá-la, porque se caminho dez passos, a utopia vai se distanciar dez passos”, e assim por diante, responde Birri. O companheiro de Galeano segue a argumentação com uma indagação retórica. Afinal, se já se sabia que a utopia é inalcançável, para que, então, ela servia? Ao que conclui: “serve para isso, para caminhar”.<sup>1</sup>

Para além de uma discussão conceitual sobre as utopias, ou acerca da sua caracterização por Birri, o amplo e diversificado tema da Educação humana costuma ser visto, no senso comum, por uma janela com vista para uma sociedade ideal, na qual as escolas se encontram depuradas das mazelas sociais, abrigando relações harmônicas entre os alunos, os profissionais da Educação e a comunidades no seu entorno.

O jovem Gramsci, em artigo publicado no jornal *La Città Futura*, identifica as fragilidades das construções sociais utópicas. Por constituírem tão somente uma proposta de ordenação do caos no campo das ideias, como resposta às incertezas sobre o futuro, as utopias costumam ser tão “suaves e bem alinhadas” que basta a simples exposição da ausência de base real nessas construções “para fazê-las dismantelar em sua totalidade”.<sup>2</sup>

Nessa direção, os caminhos e descaminhos da realidade educacional de uma formação social, em primeiro lugar, não se encerram na educação formal. Concordando com Schlesener, “a educação escolar é uma pequena parcela da educação e, para Gramsci, não necessariamente a mais importante”, sobretudo se levarmos em consideração que “a escola na sociedade burguesa cumpre objetivos que não são necessariamente os das classes subalternas”<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> GALEANO, Eduardo. ?Para que sirve la utopia? [Entrevista concedida a] Eric Nepomuceno. Canal Brasil. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JrAhHJC8dy8>> Acesso em: 29.07.2020.

<sup>2</sup> GRAMSCI, Antonio. *Odeio os Indiferentes: escritos de 1917*. São Paulo: Boitempo. p.22.

<sup>3</sup> SCHLESENER, Anita. Direção Política e Educação: a noção de vanguarda nos escritos de Gramsci. *Crítica Marxista*, São Paulo, n.49, p.10. 2019.

No entanto, não por acaso, justamente a educação formal tem sido um terreno de disputas intensas sobre as formas da sua realização e sobre o conteúdo que deve (ou não) ser empregado na tarefa da formação humana. Nesse sentido, são históricas as suas determinações, bem como as escolhas que definem os caminhos que ela irá percorrer para alcançar o horizonte, seja utópico ou concreto. Caminhos esses que são pavimentados e construídos pela ação dos sujeitos históricos<sup>4</sup>, os quais não fazem a sua própria história, simplesmente, “de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram.”<sup>5</sup>

Em tempo, essa dissertação logra apresentar os resultados da análise do projeto educacional, das articulações e das disputas políticas que cercaram a implantação da reforma escola-novista na Bahia, entre 1947 e 1951, que foi conduzida pela Secretária de Educação e Saúde Pública do governo de Otávio Mangabeira, sob a chefia do educador baiano Anísio Teixeira.

Sem a pretensão de exaurir as problemáticas em torno do feixe de temas que englobam o estudo de uma reforma educacional como objeto de pesquisa no âmbito da História Social, embora seja possível detectar uma presença muito mais marcante na área educacional do que nas Ciências Humanas, o seu exame possibilita a introdução de aspectos comumente negligenciados, tais como, a sua relação com o projeto societário das classes dominantes baianas no período, como parte importante do processo de desenvolvimento socioeconômico do capitalismo no estado da Bahia.

Por esses motivos, cumpre relembrar que o estudo de uma reforma educacional *com gente dentro*<sup>6</sup> pretende não se resumir à letra fria das leis, embora não deva ignorá-las; nem ao cinza do concreto armado das construções de prédios escolares, embora deva contabilizá-los e contextualizá-los. Representa, sim, o interesse na realização de uma análise historiográfica que se empenha na crítica da ação humana no tempo, “farejando carne humana, como o ogro da lenda”<sup>7</sup>.

---

<sup>4</sup>Sobre a noção de sujeito, ver: DUARTE, Luiz Claudio. Reflexões sobre o conceito marxiano de representação de classe. *Trabalho Necessário*, Niterói, ano 10, nº14. 2012. p.13-23

<sup>5</sup> MARX, Karl. *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo. 2011. p.25.

<sup>6</sup>Em referência à série documental e jornalística da emissora portuguesa SIC, *Histórias com gente dentro*, lançada em 2009, contando histórias de sujeitos anônimos e suas memórias sobre episódios da vida pessoal e da História portuguesa. Não foi possível encontrar formas de acesso aos episódios.

<sup>7</sup> “Por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem, [os artefatos ou as máquinas], por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criaram, são os homens que a história quer capturar”. BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar. 2009. p.54.

Lograra compreensão do leitor sobre o interesse no projeto educacional da Reforma exige também uma breve exposição sobre as suas balizas espaço-temporais, para em seguida expor, de forma sucinta e panorâmica, o “estado da arte”, de modo a introduzir a historiografia das Reformas Educacionais no seu conjunto, o que nos exige, em razão da sua raridade na área historiográfica, dialogar com os estudos nas áreas de Educação e de Sociologia da Educação. Finalmente, esse exercício permitirá apontamentos sobre o caráter fragmentário das tendências contemporâneas da historiografia da Educação, assim como a proposição de uma História Social da Educação<sup>8</sup> que preencha algumas das lacunas em aberto.

Em relação ao espaço-tempo que baliza este trabalho, a cidade de Salvador situa as análises aqui encetadas, mas não figura como o único recorte geográfico presente na pesquisa, posto que foram encontrados vestígios relevantes sobre a realização de obras da Reforma noutras regiões do estado da Bahia, em especial, no bojo do plano de Construção de Prédios Escolares. Nesse momento a reforma adentrou o interior baiano, por meio da realização de reparos estruturais e da construção de novos prédios para as escolas rurais, que prometiam a interiorização do acesso à educação formal.

De outro modo, o recorte também se justifica pela presença do educador Anísio Teixeira na Secretaria de Educação da Bahia. Para além de ser um eixo incontornável da História da Educação no Brasil, tendo sido integrante do grupo de educadores escolanovistas que edificaram, a partir da década de 1920, o discurso e a prática reformadora, contra o modelo da escola tradicional e a dualidade estrutural do sistema de ensino no Brasil, o desempenho de funções dirigentes e intelectuais por Anísio permite o seu enquadramento como um intelectual orgânico<sup>9</sup> que participou decisivamente da construção e da implantação do projeto educacional das classes dominantes na Bahia por meio da reforma educacional.

De outro modo, sob a sua direção foi traçado o primeiro esboço do moderno

---

<sup>8</sup> Para mais sobre a proposta de uma historiografia marxista que integra a História Social à História da Educação, ver: BITTAR, Marisa. *Marxismo, História da Educação e História Social na Inglaterra: o legado de Brian Simon*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/marxismo-historia-da-educacao-e-historia-social-na-inglaterra-o-legado-de-brian>> Acesso em: 30.07.2020. MCCULLOCH, Gary, *Philosophers and Kings. Education for leadership in Modern England*. Cambridge: Cambridge University Press. 1991. Para mais, na historiografia brasileira, ver também: FREITAS, Marcos Cezar; BICCAS, Maurilane de Souza. *História Social da Educação no Brasil. (1926-1996)*. São Paulo: Cortez Editora. 2014.

<sup>9</sup> Para mais sobre o conceito de intelectual orgânico, ver: GRAMSCI, Antonio. *Caderno 12. Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais (1932)*. In: Idem. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira, Vol II, 2004.

planejamento educacional para a Bahia, numa perspectiva capaz de sintetizar o ideal democrático que acompanhou a derrota do nazi-fascismo ao final da Segunda Guerra Mundial, bem como o desafio societário de superação da ordem social estabelecida pela ditadura do Estado Novo no Brasil, momento marcado por uma forte *sobredeterminação política*<sup>10</sup>, pelo enfrentamento da questão social e pela promessa de cidadania para a classe trabalhadora no Brasil.

Apesar dos esforços empregados na tarefa, parte fundamental do esboço permaneceu no papel, em virtude de não ter sido aprovada – em tempo hábil - a Lei Orgânica do Ensino no Estado da Bahia, a qual regulamentaria, com maior especificidade, a organização do sistema de ensino no estado, com efeito, definiria as diretrizes político-administrativas da ação dos poderes constituídos na realização do propósito de estruturar uma rede escolas públicas, laicas, com ensino obrigatório e gratuito, cujas linhas gerais haviam sido traçadas com a promulgação do Capítulo de Educação e Cultura da Constituição Estadual do Estado da Bahia, em 1947.

Depois de esquadrihar as balizas espaço-temporais, cumpre apontar, sumariamente, as direções percorridas pela História da Educação, assim como ponderar sobre algumas das suas lacunas mais relevantes para o exame da História das Reformas Educacionais. Saviani<sup>11</sup> identifica um grande lapso e um descompasso temporal entre o primeiro estudo voltado à História da Educação no Brasil, publicado em 1889 e o segundo, publicado apenas no final da primeira metade do século XX. Enquanto o primeiro, *História da Instrução Pública no Brasil*<sup>12</sup>, publicado pela primeira vez em 1889, em língua francesa, tornou-se conhecido no país a partir de 1989, na sua primeira versão em língua portuguesa no Brasil, o livro *A Cultura Brasileira*, de Fernando de Azevedo, lançado em 1943 no país, tornava-se uma referência para a historiografia da Educação. O longo intervalo entre o primeiro e o segundo durou, portanto, sessenta anos.

Os passos seguintes foram dados em direção ao núcleo formado em torno do professor Laerte Ramos de Carvalho, catedrático da Faculdade de Filosofia, Ciências e

---

<sup>10</sup> Ver: WEFFORT, Francisco. Democracia e movimento operário: algumas questões para a história do período 1945-1964. *Revista de Cultura Contemporânea*, nº1, p.7-13, jul., 1978. Idem. Democracia e movimento operário: algumas questões para a história do período 1945-1964 (segunda parte). *Revista de Cultura Contemporânea*, nº2, p.3-11, jan., 1979.

<sup>11</sup> SAVIANI, Dermeval. Prefácio. In: VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de Freitas. *Política Educacional no Brasil: Introdução histórica*. Brasília: LIBERLIVRO. 2007. p. 7-12.

<sup>12</sup> ALMEIDA, José Ricardo Pires. *História da Instrução Pública no Brasil: 1500-1889*. São Paulo: EDUC, 1989.

Letras da USP, em 1952, seguidos por uma nova configuração das pesquisas educacionais nos anos 1970, decorrentes do processo de institucionalização dos programas de pós-graduação no Brasil.

Esse processo foi acompanhado de perto por uma tendência nova. Tributária, em grande medida, da carência de análises mais amplas e sistemáticas, que fossem capazes de oferecer uma visão panorâmica da produção intelectual na área, traduzida numa “tentativa de elaborar compêndios de história da educação brasileira diferenciados dos manuais de caráter geral”. Esse formato fora consagrado por estudos como os de Otaíza Romanelli<sup>13</sup> e Maria Luísa Santos Ribeiro<sup>14</sup>.

O período seguinte desagua no presente, iniciando-se na década de 1990. Segundo Saviani, os estudos desse período apresentam dispersão dos interesses, refletidos na variação dos objetos de pesquisa, bem como, se concentram em análises mais específicas, com a lente aproximada. Realizam a crítica da linha interpretativa inaugurada por Fernando de Azevedo, no conjunto do movimento dos renovadores, constituído pelos signatários do *Manifesto da Escola Nova*<sup>15</sup>; os quais teriam sido, nessa linha, responsáveis por escreverem “uma historia sob medida para a exaltação do movimento renovador de cuja liderança ele próprio se considerava investido.”<sup>16</sup>

Nesse processo de expansão em curso, acompanhado pela fragmentação das análises, estão particularmente presentes os paradigmas da Nova História como diretrizes influentes da escrita da História da Educação. Marisa Bittar<sup>17</sup> sinaliza o recrudescimento dos “novos paradigmas” como sendo responsáveis por uma “pulverização” dos objetos, os quais têm as suas escalas muito reduzidas, tornando complicado o entendimento acerca da sua integração ao conjunto das relações sociais, construindo um universo de particularidades nos quais os “micro-objetos” privilegiados dessas análises se encontram imersos.

Nesse quadro mais amplo, os caminhos percorridos tangenciam o objeto *Reformas Educacionais* em diferentes perspectivas, apresentando como padrões o

<sup>13</sup> ROMANELLI, Otaíza. *História da educação no Brasil: 1930-1973*. 27. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. (1978)

<sup>14</sup> RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. São Paulo: Cortez & Moraes, 2000.

<sup>15</sup> Sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova ver: SEM AUTOR “Verbete Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” In: *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro*. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova>> Acesso em: 24.06.2020.

<sup>16</sup> SAVIANI, Op.Cit. p.10.

<sup>17</sup> BITTAR, Marisa. FERREIRA JR. Amálio. História, Epistemologia Marxista e Pesquisa Educacional Brasileira. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol.30, nº.107, p..489-511 mai-ago, 2009.

interesse no recolhimento de dados estatísticos, em fontes como Anuários do IBGE, bem como na elaboração dos perfis de atuação dos reformadores.

Essas dois caminhos constroem narrativas que habitualmente centram as atenções nos interstícios administrativos, os quais são observados, via de regra, a partir de uma separação, deveras mecânica, entre a sociedade civil e o Estado, que surgem nesses estudos como esferas independentes, cujo contato se dá por meio da relação entre as esferas privada e pública, mediada pela *opinião pública*, ou pelo *agir comunicativo*, de corte habermasiano.<sup>18</sup>

Por esse prisma, tais esferas se comunicam e se condicionam mutuamente, mas funcionam separadamente, sem que sejam vislumbradas as articulações de interesses e determinações que as integram. Logo, a institucionalidade do Estado aparece separada da vida social, de tal modo que embaça, quando não inviabiliza, a perquirição do caráter *orgânico*<sup>19</sup> dessa relação social.

No conjunto desses estudos se destaca o que se pode definir como a escrita de uma História das Reformas Escola Novistas<sup>20</sup>, empenhada em apresentara diversidade de recortes regionais da circulação e apreensão das ideias dos renovadores e o protagonismo da ação administrativa e/ou intelectual dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova ao atuarem como gestores públicos da Educação.

Nesse campo, predominam os estudos realizados por pesquisadores que se debruçaram sobre as experiências reformadoras dos escola-novistas em diversos estados do país, colocando em evidência as particularidades dos processos de formulação e execução de reformas educacionais, observada, via-de-regra, pelo ângulo institucional. Esse fenômeno demonstra coerência com a multiplicidade de experiências educacionais num país de dimensões continentais como o Brasil, marcado por profundas diferenças socioculturais e repleto de descontinuidades no âmbito educacional. Efeito da plêiade de desigualdades regionais em aspectos como a organização do sistema escolar, a oferta de

---

<sup>18</sup> O agir comunicativo, conceito desenvolvido por Jürgen Habermas que centraliza as análises na racionalidade, atribuindo um papel preponderante à capacidade humana de transmitir informações e se comunicar como fundamento da dinâmica social das civilizações ocidentais.

<sup>19</sup> O adjetivo “orgânico” consiste numa metáfora gramsciana, “extraída, de fato do mundo da biologia, sob a influencia, talvez de um vitalismo de linhagem bergsonian-soreliana”. Gramsci costuma contrapor “orgânico” ao adjetivo “metódico”, produzindo, nesse bojo, uma crítica a quaisquer distinções rígidas entre “sociedade política” e “sociedade civil”. PRESTIPINO, Giuseppe. “Verbete Orgânico”. In: LIGUORI, Guido, VOZA, Pasquale (orgs.) *Dicionário Gramsciano*. São Paulo: Boitempo. 2017. p. 1157-58.

<sup>20</sup> ARAÚJO, José Carlos, MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves. *Reformas Educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920-1946)*. Campinas: Autores Associados. 2011.

matrículas, e a variedade dos níveis de Ensino.

Nesse conjunto, a coletânea que reúne parte dos estudos apresentados no V Congresso Brasileiro de História da Educação, realizado em 2008, na cidade de Aracaju, consiste no primeiro esforço de agregação de investigações que abarcam as experiências escolanovistas. A obra alcança quase todas as regiões do país, com exceção do Norte. No plano geral, o livro traz um total de “27 pesquisadores, responsáveis por 23 capítulos que abordam 21 reformas educativas e dois inquéritos sobre educação, acontecidos nas décadas de 1920 e 1940.”<sup>21</sup>A obra se insere no processo de regionalização dos estudos acadêmicos e vem preenchendo lacunas referentes às particularidades regionais das reformas educacionais na historiografia

Nessa direção, a historiografia das reformas escola-novistas na Bahia apresenta um sensível e dominante interesse na atuação de Anísio Teixeira enquanto agente público na área educacional. Reproduz-se, geralmente, a perspectiva *metodizada* na análise do desempenho das funções intelectuais do educador caetiteense, e do seu impacto nas regiões onde as Leis e Planos formulados por Anísio foram implantados. Esse olhar dirigido para as reformas “anisianas” deriva, em grande medida, do prestígio legado pela qualidade da sua produção intelectual, seja refletindo filosoficamente sobre a educação, ou elaborando projetos, planos e leis educacionais. De outro modo, também se apoiam na absoluta relevância do pensamento e da práxis de Anísio para a escrita da História da Educação Pública, gratuita, obrigatória e laica no Brasil, apoiada por uma volumosa produção e oferta de fontes primárias para a consulta dos pesquisadores em acervos disponibilizados física e digitalmente, como no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, da Fundação Getúlio Vargas.

Pode-se observar, também, uma inserção dessas análises no processo de consolidação de um consenso escolanovista, que impacta, por tabela, as investigações sobre a trajetória Anísio e do movimento renovador. Além disso, essa tendência pode ser compreendida como um mecanismo de defesa, situado no campo da memória social, contra o refluxo da educação pública em tempos de crise da escola<sup>22</sup>.

Saviani produz uma importante crítica ao aspecto político-pedagógico da proposta Escola novista. De antemão, saliente-se que não está entre os objetivos desse

---

<sup>21</sup>Ibid. p.1.

<sup>22</sup> Para uma análise do momento de crise regressivo-destrutiva, ver: SOUSA, Jr. Justino. *Marx e a Crítica da Educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do Capital*. Aparecida, SP: Ideias e Letras. p.173-2013.

trabalho adentrar o espaço da escola nem tangenciar de modo mais aprofundado as nuances pedagógicas. Apesar disso, nessa passagem, Saviani nos permite uma melhor visualização do projeto educacional nesse aspecto. Segundo o autor, com o surgimento da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, a I Conferência Nacional de Educação, em 1927 a década de 1930 apresentou a ascensão de intelectuais que se reuniram e lançaram, em 1932, o manifesto escola-novista. O “otimismo pedagógico” era a marca da proposta da Escola Nova, incorporando o “entusiasmo pela educação” que a sua intelectualidade compartilhava com diferentes setores dos movimentos sociais e organizações de esquerda, mas do qual também participavam as classes dominantes, encetando a promessa de ampliação da oferta de educação a para classe trabalhadora. A perspectiva escola-novista encerrava na sua proposta pedagógica o elemento político, transferindo o eixo da tarefa educacional para o “plano técnico-pedagógico”.<sup>23</sup>

O *consenso escola-novista* se justificava também em função da sofisticação filosófica da sua proposta, como deixa clara a influência de Fernando de Azevedo na produção dos estudos acadêmicos sobre a História da Educação; ademais, apresentava articulações com a produção científica internacional como demonstra o caso de Anísio Teixeira, na sua experiência na Universidade de Columbia sob a orientação do filósofo pragmático John Dewey<sup>24</sup>, que legou ao trabalho do educador baiano a forte influência dos estudos da moderna antropologia americana nas suas análises, experiência do Projeto de Pesquisas Sociais, construído em parceria com a instituição estadunidense.

Nesse quadro, o interesse por estudos sobre Anísio e o desempenho das suas funções intelectuais no âmbito da História das Reformas Educacionais sublinham a ascendência escola-novista sobre a História da Educação no Brasil. O conjunto dos estudos *anisianos* pode ser organizado em três grupos principais: os biográficos<sup>25</sup>, que se iniciam na década de 1970, trabalhando por diferentes perspectivas a trajetória de vida de Anísio Teixeira; a revisão crítica da produção intelectual de Anísio, realizada por uma Sociologia da Educação<sup>26</sup> que se dedica ao conteúdo teórico da sua obra e

<sup>23</sup> SAVIANI, Derrmeval. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados. p.50.

<sup>24</sup> John Dewey foi um filósofo e pedagogo pragmatista estadunidense, um dos intelectuais fundadores da concepção de Escola Moderna e orientador dos estudos de Anísio Teixeira na Universidade de Columbia. Os estudos com Dewey consistiram num marco relevante da formação intelectual, do pensamento e a ação do educador baiano nos aspectos educacionais e pedagógicos.

<sup>25</sup> Ver: NETO, Hermano. *Anísio Teixeira: educador singular*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1973; LIMA, Hermes. *Anísio Teixeira: estadista da educação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1978; NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

<sup>26</sup> GANDINI, Raquel. *Tecnocracia, capitalismo e Educação em Anísio Teixeira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Fortaleza: Edições UFC. 1980. Para uma análise da inserção da produção

identifica a presença da filosofia pragmática nas ideias que orientam a práxis do educador caetiteense, produzida durante o processo de redemocratização, na década de 80; e por último, o grupo que enceta a regionalização dos estudos sobre reformas escola-novistas, citado anteriormente, que realiza uma síntese entre a perspectiva biográfica, a da crítica sociológica e se integra ao avanço do interesse pelo estudo das Políticas Educacionais no país, por uma perspectiva regional e local.

Esse grupo concentra estudos sobre a atuação de Anísio no setor da Instrução Pública do estado da Bahia, durante o governo de Góes Calmon; análises sobre a atuação do educador caetiteense na reforma da Instrução Pública no Rio de Janeiro. Essas investigações recobrem a história da aplicação dos princípios escola-novistas na prestação de serviços público por Anísio, entre 1924 e 1935.<sup>27</sup> Sobre as ações de Anísio Teixeira na Secretária do governo de Otávio Mangabeira, foram dedicadas algumas linhas, em importantes trabalhos da historiografia baiana.

O historiador Luís Henrique Dias Tavares, analisa a eleição de Otávio Mangabeira no governo constitucional, para o quadriênio 1947-1951, caracterizando o enfrentamento do problema educacional como um dos seus principais desafios. Testemunhados pelos “atos da administração do educador Anísio Teixeira, entre os quais destaca os Centros Educacionais e a “proposta educacional inovadora da Escola Parque”<sup>28</sup>.

Antonietta Aguiar<sup>29</sup> enfatiza as ações de Anísio na Secretaria de Educação e Saúde no governo, como a aprovação do capítulo de Educação e Cultura na Constituição Estadual da Bahia, que contou com substitutivo de Antônio Balbino, a construção de 258 prédios escolares e a difusão do Ginásio da Bahia e a realização do Congresso Brasileiro de Escritores.

Sara Dick<sup>30</sup>, identifica o caráter democratizante das políticas destinadas à

intelectual de Anísio no conjunto da Revista Pedagógica Brasileira (RBEP) ver: Idem. *Intelectuais, Estado e educação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1944-1952). Campinas: Unicamp. 1995.

<sup>27</sup> LUZ, José Augusto Ramos. *Um olhar sobre a Educação na Bahia. A salvação pelo ensino primário*. Tese de Doutorado em História. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2009. ROCHA, Lucia Maria. *A Instrução Pública na Bahia: 1924-1928: Anísio Teixeira*. In: ARAUJO, José Carlos; MIGUEL, Maria Elisabeth; VIDAL, Diana; Op.Cit. p.63-83; NUNES, Clarice. *Modernidade pedagógica e política educacional: a gestão de Anísio Teixeira na Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro (1931-1935)*. In: Ibid. p. 291-315.

<sup>28</sup> TAVARES, Luís Henrique Dias. *História da Bahia*. São Paulo: Ática. 1979. p.188.

<sup>29</sup> NUNES, Antonietta d’Aguiar. Fundamentos e Políticas Educacionais: História, Memória e Trajetória da Educação na Bahia. *Revista Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Linguagens, Letras e Artes*, Ponta Grossa, nº 16, p.209-224, dez, 2008.

<sup>30</sup> DICK, Sara Martha. *Políticas Públicas para a escola primária na Bahia. Expansão na gestão Anísio Teixeira – 1947-1951*. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01->

educação primária na gestão de Anísio Teixeira na Bahia, marcada pela expansão da oferta de matrículas e reforma estrutural de escolas em toda a Bahia, com base nos relatórios administrativos e de Instrução Pública da gestão de Anísio. Dick se concentra em detalhar a “planta” daquele projeto de reforma escolar, utilizando, inclusive, imagens que apresentam dados expressivos sobre a situação dos prédios escolares na Bahia. O interesse da autora no estudo dos aspectos técnicos da reforma escolar dirige o seu olhar para uma análise que não interroga os sentidos políticos da reforma.

Os trabalhos sobre o Projeto Columbia<sup>31</sup> descortinam, com efeito, o papel ativo dos intelectuais no projeto de desenvolvimento socioeconômico do Estado da Bahia no após guerras. Apesar da diversidade de temas, deixam lacunas abertas sobre a articulação entre o papel dos intelectuais na elaboração da reforma educacional e o projeto educacional das classes dominantes na Bahia, em conexão com ideias e agentes históricos internacionais, conjugando os seus esforços para promoverem o desenvolvimento das formas sociais favoráveis à consolidação do capitalismo industrial no estado da Bahia, a partir do impulsionamento da dinâmica das suas relações sociais com o apoio da pesquisa científica e a participação direta dos recursos econômicos e humanos do governo do estado.

De outro modo, a hegemonia escola-novista nesses estudos chama a atenção. Neste caso, observando a dinâmica das políticas educacionais brasileiras no presente, a percepção do caráter “vanguardista” das experiências escola-novistas no campo educacional tem se consolidado como um senso comum no Estado restrito.

No Poder Legislativo brasileiro<sup>32</sup>, as heranças da Escola Moderna e do movimento escola-novista são resgatadas como referenciais para a reforma da legislação dos Fundos Públicos da Educação. No Executivo baiano<sup>33</sup>, também é possível perceber

---

%20ESTADO%20E%20POLITICAS%20EDUCACIONAIS%20NA%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20BRASILEIRA/POLITICAS%20PUBLICAS%20PARA%20A%20ESCOLA%20PRIMARIA%20NA%20BAHIA.pdf> Acesso em: 28.08.2020.

<sup>31</sup> Cf. SANTANA, Elisabete Conceição. Anísio Teixeira e a Expansão do Ensino Secundário. Ginásios e colégios na Bahia nas décadas de 1940 e 1960. In CASIMIRO, Ana Palmira; LOMBARDI, José Claudinei; MAGALHÃES, Livia Diana; *Projeto Columbia. Anísio Teixeira e o Desenvolvimento Nacional*. Campinas: Alínea. 2013.

<sup>32</sup> Sobre as menções ao ideário e ao legado escolanovista na legitimação da proposta do FUNDEB Permanente Ver: BRASIL. Comissão Especial da Câmara Legislativa Federal. Do parecer sobre a Proposta de Emenda Constitucional do FUNDEB Permanente. Nº15-A; 2015. PEC 01515/2020. Relatora: Prof. Dorinha. 03.03.2020. p.29

<sup>33</sup> O Governo do Estado da Bahia instituiu, por meio do decreto Nº 19.132 de 11 de Julho de 2019 “Ano Anísio Teixeira a ser celebrado no ano de 2020”, cuja finalidade é a “promoção de editais, eventos, premiações, celebrações e lançamentos de livros e produtos audiovisuais em homenagem ao intelectual, educador e pensador social baiano Anísio Teixeira, pelo seu papel fundamental na história da educação

ouso do “otimismo pedagógico” e do caráter vanguardista do movimento da Escola Nova na propaganda governamental. O otimismo tem sido acompanhado por certa monumentalidade dos renovadores, contrariada frontalmente pela própria prática governamental na área educacional, notabilizada pela extensão do programa neoliberal de educação, no qual prevalece o interesse na aproximação entre o poder público e o privado, como no episódio do fechamento do Colégio Odorico Tavares, contrariando as demandas dos estudantes e movimentos sociais, para ceder lugar à especulação Imobiliária no bairro conhecido como o Corredor da Vitória, área nobre da cidade de Salvador.

Diante desse quadro, se tornam fundamentais as análises histórico-críticas sobre a Educação. Nesse sentido, apesar de não ter dedicado algum livro ou texto exclusivamente à questão educacional, em Marx, “a questão da educação transcende o problema do ensino escolar e se apresenta como formação do homem para uma ordem social”, se construindo na relação dialética entre a “crítica da sociedade capitalista e as observações sobre a possibilidade de uma nova ordem social a partir da atividade revolucionária dos trabalhadores.”<sup>34</sup>

Entre as décadas de 1970-80<sup>35</sup>, no âmbito das grandes sínteses sobre a História da Educação no Brasil, a pesquisa educacional apresentou forte influência do paradigma marxista. A centralidade do conflito capital x trabalho foi, nos anos 1990, substituída pelos novos paradigmas, que orientaram a distribuição do interesse em entender a dinâmica societária e política na qual se insere a questão educacional por uma miríade de análises que reduziram sensivelmente a escala das análises e multiplicaram o seu alcance. Foram do macro ao micro, intensamente, desde então. Hoje, escrever a História das Reformas Educacionais quer dizer, também, tentar contribuir para a síntese

do Brasil, e pela comemoração de 120 (cento e vinte) anos do seu nascimento na data de 12 de julho de 2020. As ações previstas pelo evento foram prejudicadas em razão da pandemia de COVID-19, no entanto fizeram parte do planejamento educacional direcionado ao ano de 2020 e contou com a realização de conferências no bojo do decreto. Dentre estas, foram realizadas as atividades on-line sobre a vida e obra do educador baiano, como no Colégio Estadual Monteiro Lobato, no município de Firmino Alves Disponível em: <<http://estudantes.educacao.ba.gov.br/noticias/estudantes-de-firmino-alves-realizam-atividades-line-sobre-vida-e-obra-do-educador-baiano-a>> Acesso em: 03.07.2020.

<sup>34</sup> DAL LIN, Alessandra; SCHLESENER, Anita. Observações acerca do Pensamento de Marx para a Educação. In: Idem. *Marxismo(s) e Educação*. Ponta Grossa-PR: Editora UEPG. 2016. p.66.

<sup>35</sup> Para um exame da relação entre Marxismo e pesquisa educacional no Brasil nas décadas 1970-80 ver: PEREIRA, Ricardo. O Marxismo e a Pesquisa Educacional brasileira das décadas de 1970-1980. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada7/\\_GT1%20PDF/O%20MARXISMO%20E%20A%20PESQUISA%20EDUCACIONAL%20BRASILEIRA%20DAS%20D%20C9CADAS%20DE%201970%20falta%20separar.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT1%20PDF/O%20MARXISMO%20E%20A%20PESQUISA%20EDUCACIONAL%20BRASILEIRA%20DAS%20D%20C9CADAS%20DE%201970%20falta%20separar.pdf)> Acesso em: 06.07.2020

epistemológica dos paradigmas rivais, conectando a presença dos sujeitos na História à dinâmica da luta de classes, de modo a se distanciar tanto do estruturalismo discursivo, quanto das tentações economicistas.<sup>36</sup>

A presença das *determinações* na análise dos objetos de pesquisa da História da Educação, deve se distanciar dos *determinismos*, articulada pela noção de que “o econômico, o político, o ideológico, o valorativo são ao mesmo tempo, simultaneamente, *determinantes determinados*”.<sup>37</sup> Para seguir nessa direção, faz-se necessário buscar, permanentemente, o teste da lógica histórica, lançando mão da riqueza de possibilidades oferecidas pela dialética materialista. Desse modo, a construção do discurso histórico<sup>38</sup> nessa dissertação se coloca no centro do debate sobre a relação entre necessidade e liberdade, na articulação entre a ação dos sujeitos históricos e as determinações, legadas pelo passado.

A análise da Reforma escola-novista na Bahia, iniciada em 1947, leva em consideração o papel das Políticas Educacionais no processo de elaboração do projeto educacional das classes dominantes na Bahia, o qual se encontrava inserido numa forma defensiva de democratização, encetada a partir do golpe de 29 de Outubro de 1945, que pôs fim à ditadura do Estado Novo. Participando da configuração de um padrão de sociabilidade adequado para a consolidação do desenvolvimento capitalista, já em curso, no estado da Bahia, mas que foi cercada por novas disputas no seio da sociedade civil após o fim da Segunda Guerra Mundial. Dentre as quais figura, centralmente, o acesso à cidadania burguesa, por meio dos recursos oferecidos pela educação formal para a superação da subalternidade.

O projeto educacional escola-novista foi defendido pelas classes dominantes

<sup>36</sup> Para uma análise mais aprofundada da consistência do marxismo como alternativa epistemológica para a síntese dos paradigmas rivais, ver: SENA JR, Carlos Zacarias. F.de Sena. A dialética em questão: considerações teórico-metodológicas sobre a historiografia contemporânea. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.24, nº48, p.39-72, 2004.

<sup>37</sup> ANTUNES, Ricardo. Da Pragmática da Especialização Fragmentada à Pragmática da Liofilização Flexibilizada: as formas da Educação no Modo de Produção Capitalista. *Revista Germinal*. Salvador. Vol.1, nº1, p.26. jun, 2009.

<sup>38</sup> O discurso histórico disciplinado da prova consiste num diálogo entre conceito e evidência, um diálogo conduzido por hipóteses sucessivas, de um lado, e a pesquisa empírica, do outro. O interrogador é a lógica histórica; o conteúdo da interrogação é uma hipótese (por exemplo, quanto à maneira pela qual os diferentes fenômenos agiram uns sobre os outros); o interrogado é a evidência com suas propriedades determinadas. Mencionar essa lógica não, decerto, proclamar que ela esteja sempre evidente na prática de todo historiador, ou na prática de qualquer historiador durante todo o tempo. (...) É porém, dizer que essa lógica não se revela involuntariamente; que a disciplina exige um preparo árduo; e que três mil anos de história nos ensinaram alguma coisa. É dizer que essa lógica constitui o tribunal final da disciplina: não – por favor – ‘a evidência’ por si mesma, mas a evidência interrogada dessa maneira. THOMPSON, E.P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981, p.49.

baianas, propondo a descentralização da administração educacional e do ensino público no Brasil, a ampliação da oferta de matrículas e a melhoria das condições dos prédios escolares. Além disso, o projeto escola-novista foi construído e implantado em conexão direta com intelectuais orgânicos, tais como Clemente Mariani e Anísio Teixeira, que emergiram de dentro ou gravitaram na órbita da principal camada dirigente do estado da Bahia na quadra histórica da redemocratização, a qual se aglutinara na oposição a Getúlio Vargas após 1930, formando a corrente política dos demoliberais baianos. Nessa direção, o projeto educacional construído pelos intelectuais a serviço dos demoliberais se direcionou a uma educação fortemente técnico-pedagógica, que ofereceria as condições para a inclusão social dos subalternos, ao passo em que criaria novas elites técnicas e profissionais para as mais diversas atividades, demandadas pelo mercado de trabalho capitalista, ainda incipiente no estado.

A análise segue o rastro da hipótese fundamental da pesquisa: a de que o desenvolvimento e a implementação de políticas públicas para a Educação, bem como a práxis política que orientou a ação intelectual do secretário Anísio Teixeira na execução das leis e planos da reforma educacional escolanovista, funcionaram como um *momento de hegemonia*, alinhado aos interesses objetivos das classes dominantes baianas. Foram, assim, pautados pelo projeto de diluição das contradições e conflitos sociais, em prol da conciliação dos interesses das classes dominantes, entre si, e da classe trabalhadora na Bahia, dentro dos estreitos limites da cidadania burguesa para a classe trabalhadora. Em meio ao processo político da redemocratização, o projeto de uma ampla coalizão política e social, no entanto, não se intimidava em dispor do caráter *defensivo*, para a contenção de processos potencialmente emancipatórios dos subalternos, em face ao enfrentamento de problemas políticos fundamentais para as classes dominantes naquela conjuntura:

1) consolidar a transição das classes dominantes no estado da Bahia para a condição de classes dirigentes regionais, a fim de desempenharem funções hegemônicas mais adequadas aos desafios históricos daquele processo político e em meio ao prolongamento da crise de hegemonia no país; 2) inserir os demoliberais baianos, a principal camada de intelectuais orgânicos do estado naquela conjuntura, na direção do processo político da redemocratização defensiva, propondo a conciliação entre os interesses fundamentais das frações de classe burguesas da Bahia, entre si, e a negociação de contrapartidas cidadãs, como a democratização do acesso à educação

formal, à classe trabalhadora 3) promover o desenvolvimento do capitalismo no estado da Bahia, caminhando em direção à industrialização; 4) elaborar o ordenamento jurídico, junto à reorganização do aparelho institucional do Estado restrito, a conduzirem e legitimarem a nova direção política dos demoliberais, a fim de atualizar as formas de universalização dos interesses fundamentais das frações de classe baianas; 5) Instituir a educação formal pública, como uma mediação para o desenvolvimento capitalista no estado da Bahia, situada como um fator decisivo para o impulsionamento da produção de recursos humanos para o mercado de trabalho e para a introdução das formas e dos conteúdos de um tipo específico de cidadania, circunscrito nos liames da democracia liberal-burguesa, junto à classe trabalhadora.

Apresentando, finalmente, o escopo teórico-metodológico que orientou o *teste da lógica histórica* na pesquisa que credencia essa narrativa historiográfica, a noção de sociabilidade, que nos permite observar mais adequadamente as articulações enunciadas, se apoia no entendimento da “produção e reprodução das condições objetivas e subjetivas das classes sociais ao longo da história, elaborando preceitos de participação social, cidadania e organização da vida em sociedade”<sup>39</sup> Nesse sentido, as políticas educacionais que compuseram a reforma são entendidas como um *momento de hegemonia*. Para tanto, recorro a Antônio Gramsci, e a uma franca interlocução com alguns dos seus comentadores especialistas.

Segundo Rosemary Sheen “a Política Educacional, quando se apresenta sob sua forma materializada, como produto acabado, expresso em leis, planos e afins, *reflete* o momento da coerção do Estado em sentido restrito” Ressalta, ainda, que a coerção nesse caso, “resultou de uma luta que se travou ao nível da hegemonia, da sociedade civil, entre várias políticas possíveis, no bojo das contradições próprias à sociedade de classes. Como aparelho privado de hegemonia.”<sup>40</sup>

Sendo assim, a concordância com a pressuposição de Sheen, acerca da inerência do caráter coercitivo das políticas educacionais, exige antes de tudo, algumas ponderações sobre a noção de hegemonia, assim como, um ajuste pontual da concepção da autora sobre a relação entre Estado e Sociedade Civil na obra de Gramsci, a qual

---

<sup>39</sup> LAMOSA, Rodrigo. *A nova sociabilidade do Capital: um estudo sobre as estratégias dos empresários brasileiros*. Disponível em: <<https://www.historia.uff.br/estadoepoder/6snepc/GT1/GT1-RODRIGO.pdf>> Acesso em: 06.08.2020.

<sup>40</sup> SHEEN, Maria Rosemary Coimbra Campos. A Política Educacional como momento de hegemonia: notas metodológicas a partir das contribuições de Antonio Gramsci. *Revista HistedBr On-line*, Campinas, n. 25, p. 3-12. Mar. 2007. p.3-12. p.9.

aparece *metodizada* na sua definição. Em primeiro lugar, a hegemonia não consiste na capacidade de subordinação/formação de alianças coordenada por uma classe, presa ao tempo da imediatividade política. Não deve ser definida, portanto, por uma instrumentalidade política imediata. Em tempo, “o processo de construção de hegemonia, que ocorre no cotidiano antagônico das classes, decorre da sua capacidade de elaborar sua visão de mundo autônoma e da centralidade das classes.”<sup>41</sup>

Se considerarmos que a centralidade funciona como “síntese de múltiplas determinações”, logo, hegemônica, é a classe que constrói no terreno da História uma civilização (civiltá), apoiada numa determinada forma de racionalidade. Agir para a construção de uma hegemonia significa elaborar uma nova sociabilidade, exigindo uma reforma intelectual e moral. Por essa linha, deve haver grande cuidado ao se conceber a dinâmica das relações sociais a partir de um corte evolucionista, posto que elas apresentam de modo desordenado e difuso no terreno da História, num “permanente desconstruir-construir”.<sup>42</sup>

Nesse ponto, não estão eliminadas as possibilidades históricas dos movimentos bruscos, das rupturas revolucionárias ou das sanhas reacionárias. Não obstante, só se deve compreender o “saltar de etapas” mediante o exame permanente e minucioso da dinâmica das relações sociais no terreno da História, longe, portanto, das profecias e reificações. Dentro desses marcos, Gramsci constrói a sua teoria da relação entre o Estado e a Sociedade Civil. Sobre os seus comentadores, é importante alertar que se faz necessário o esforço de relevar algumas leituras de Gramsci, que concebem essa relação como um movimento mecânico, transformando a obra do filósofo sardo ora numa gnoseologia da política<sup>43</sup>, ora numa teoria inaplicável à pesquisa histórica, dada a complexidade da tarefa de apreender a relação entre estrutura, sociedade civil e sociedade política no interior do interior do bloco histórico<sup>44</sup>. A noção de Estado integral em Gramsci se coloca como um fundamento da análise, que repõe adequadamente a *organicidade* da relação entre Estado restrito e Sociedade Civil, sem o isolamento ou a *metodização* da sua relação – dialética – de unidade/distinção.

---

<sup>41</sup> DIAS, Edmundo Fernandes. *O outro Gramsci*. São Paulo: Xamã. 1996.p.10.

<sup>42</sup> *Ibid*, p.12.

<sup>43</sup> Para uma análise crítica dessas visões sobre a obra de Gramsci, ver: BUCI-BLUCKSMANN. *Gramsci e o Estado. Por uma teoria materialista da filosofia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1980. BOBBIO, Norberto. *Política e Cultura*. Torino: Einaudi, 1955. Idem. Gramsci e la concezione dela società civile. In: ROSSI, Pietro. *Gramsci e la cultura contemporanea: Atti del Convegno Internazionale di studi gramscianitenuto a Cagliari il 23-27 aprile 1967*. Roma: Riuniti/Istituto Gramsci, 1975, p.75-100. v.1.

<sup>44</sup> PORTELLI, Hughes. *Gramsci e o Bloco Histórico*. Rio de Janeiro: Paz e terra. 1977.

Sônia Regina de Mendonça (2018) critica a noção idílica sobre a dinâmica das relações na sociedade civil e a define como “a arena da luta de classes e da afirmação de projetos em disputa.” Nesse sentido, são constituintes da sociedade civil não só os Aparelhos Privados de Hegemonia (dentre eles as Associações, entidades de classe, sindicatos, partidos e o próprio sistema escolar); como também os intelectuais, os seus “prepostos”. Esses atuam como funcionários da superestrutura, responsáveis pela “costura” de interesses conflitantes, pela organização da racionalidade e da consciência da classe e, portanto, são os sujeitos históricos essenciais para a articulação entre sociedade civil, Aparelhos Privados de Hegemonia e o Estado restrito (sociedade política, constituída pelos aparelhos jurídicos, políticos, burocráticos e coercitivos).

O Estado ampliado, por sua vez, consiste num ponto central da discussão aqui estabelecida, em virtude da necessidade, já anunciada, de ajustar o significado atribuído ao momento da coerção na obra de Maria Rosemary Sheen. Nessa direção, a citação de Guido Liguori cumpre uma função didática, além de apresentar uma muito significativa ampliação da noção de Sheen. Segundo Liguori<sup>45</sup>, “por um lado o conceito de Estado ampliado acolhe a distinção entre Estado e sociedade civil sem cancelar ou suprimir nenhum dos dois termos e, por outro, indica que esta unidade advém... *sob a hegemonia do Estado*.”

Extraída de uma leitura de Buci-Glucksmann acerca das superestruturas, a ideia de política educacional como momento de coerção em Sheen, embora esteja bem matizada, em razão do seu reconhecimento do papel das disputas pela educação formal como parte da sua configuração histórica, perde de vista a sua real condição orgânica. No corpo do *Centauro*, do Estado ampliado, as políticas educacionais podem, perfeitamente, *produzir* o consenso enquanto *reproduzem* o monopólio da coerção legal no Estado restrito. Na mesma medida em que as leis da Educação reproduzem o monopólio estatal da força, podem propiciar oportunidades de inclusão e de ascensão social, por ampliarem, circunstancialmente, o acesso ao conhecimento formal, permitindo, por meio da manutenção do aparelho escolar o aprendizado de recursos fundamentais para a vida em sociedade numa formação social capitalista.

Por, outro lado, as mesmas leis podem ser terrivelmente conservadoras, retirando direitos previamente conquistados e proibindo até mesmo o acesso à escola em circunstâncias específicas da vida em sociedade, como os conflitos bélicos, guerras civis

---

<sup>45</sup> LIGUORI, 2006. p.13.

e regimes de exceção. Sendo assim, se faz necessário analisar o significado dessas leis à luz da História. De preferência, observando o seu entrosamento com o processo político da formação social na qual se inserem. Em complemento, Gramsci leva em consideração a complexidade da relação entre consenso e coerção.<sup>46</sup>

A tarefa consensual do Estado restrito participa do momento de “passagem do indivíduo singular para a esfera universalizada das classes”<sup>47</sup> na qual as mediações, a experiência histórica dos sujeitos e dos grupos sociais se encontra, atravessada pela centralidade da política. No que se refere à universalidade dos sujeitos, cumpre situar sempre a sua validade face ao processo histórico.

No Brasil e na Bahia, por exemplo, a universalização dos sujeitos passa pelo filtro político-ideológico da questão racial, legada pela longevidade da sociedade escravista, que imprimiu indelévels características a uma racialização das relações sociais que se incorpora à possibilidade do reconhecimento da própria condição dos negros e negras como sujeitos históricos. Essa realidade, além de compor essencialmente o caráter estrutural do racismo nessa formação social<sup>48</sup>, se traduz em políticas públicas nas mais diversas áreas, inclusive na Educação.

Na atividade pedagógica do Estado, a formulação de leis e planos educacionais, além de participar decisivamente na construção do aparelho escolar público, consiste na sua gramática do poder. A concepção ampliada do Direito em Gramsci se apresenta como um desenvolvimento da noção de Estado ampliado, ou integral<sup>49</sup>. Por esse prisma, herdado da concepção croceana e afastada da noção formalista do senso comum, o filósofo sardo questiona o papel do legislador, entendido como o intelectual orgânico responsável pela formulação, discussão e/ou direção do processo de implantação de Políticas Educacionais.

Gramsci alerta sobre a necessidade de distinguir a “*voluntas legislatoris*”, referente à intenção do legislador no momento de conceber a lei, da “*voluntas legis*”, ou “o conjunto de consequências não previstas decorrentes da aplicação de determinada lei”. Nesse sentido, analisar historicamente o resultado efetivo da ação de legislar exige

---

<sup>46</sup> Entre as atribuições do Estado deve-se reconhecer: a tarefa educativa e formativa, que sempre tem a finalidade de criar tipos de civilização novos e mais elevados, de adequar a ‘civilização’ e a moralidade das massas populares mais vastas às necessidades de contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção, e, portanto, de elaborar fisicamente os novos tipos de humanidade. Q.13, §7, p. 1565-1566.

<sup>47</sup> BIANCHI, Álvaro. *Laboratório de Gramsci*. Porto Alegre: Zouk. 2018. p.169.

<sup>48</sup> Para mais, sobre o Racismo Estrutural e suas implicações ver: ALMEIDA, Silvio. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Jandaíra. 2020.

<sup>49</sup> BIANCHI, Op.Cit. p.171.

o reconhecimento da “tensão dialética existente entre a produção da lei e a sua aplicação efetiva”.<sup>50</sup>

Importante salientar que foge do escopo deste trabalho, em razão das limitações no acesso às fontes, bem como do interesse em perquirir adequadamente, dentro da proposta de análise do projeto educacional da reforma educacional, a análise das consequências da aplicação das leis nos espaços escolares, a sua recepção na sociedade civil, lócus no qual se expressam as ordenações sociais, destinadas a instituir a ordem incorporando ideias, princípios e valores de um projeto societário, como momento da sua implantação. Não se objetiva, deste modo, analisar tensões que cercam a execução das políticas educacionais. Essa dimensão permanecerá em aberto para futuras análises, embora esses estudos já tenham sido realizados com maior cuidado e atenção em alguns dos estudos preliminarmente discutidos anteriormente.

Mesmo sabendo que “a vontade legislativa não pode ser reduzida á vontade do legislador”, esse trabalho pretende examinar mais de perto as batalhas pela formulação das sanções e obrigações do aparelho escolar no aparelho jurídico do Estado restrito, bem como a participação das forças políticas, grupos e sujeitos da sociedade civil que concorrem na sua formatação, quando não elaboram projetos educacionais alternativos ao dos governos e Secretarias Estaduais.

Compreende-se, assim, seguindo Bianchi, o conceito de ‘legisladores’ como o de ‘políticos’.<sup>51</sup> Sendo assim, o legislador, concebido numa perspectiva maquiaveliana, apropriada por Gramsci, “não pode ser visto como indivíduo, salvo abstratamente e por comodidade de linguagem, porque, na realidade, expressa uma determinada vontade coletiva disposta a tornar efetiva sua ‘vontade’”<sup>52</sup>. Esses sujeitos históricos operam também no momento da elaboração de instrumentos para a imposição das leis e da verificação da sua aplicação.<sup>53</sup>

Não só as leis educacionais como também as Constituições podem ser compreendidas como textos educativos e ideológicos e que participam do momento pedagógico do Estado restrito. Por outro lado, na medida em que detecta a presença do consenso na sociedade política, Gramsci não elimina a presença da coerção na sociedade civil, espaço no qual a “violência privada é coetânea e co-extensiva à

---

<sup>50</sup> Ibidem. p.171.

<sup>51</sup> Ibidem. p.171.

<sup>52</sup> Ibidem. p.172.

<sup>53</sup> Ibidem.

violência jurídico-estatal.” Para bem pesar as medidas da proposta gramsciana de Estado ampliado que balizam essa dissertação, a relação orgânica entre Estado e Sociedade Civil, estabelecida pelo par dialético da relação de unidade/distinção, “na sociedade civil o consenso é ‘hegemônico’, enquanto na sociedade política é a coerção.”<sup>54</sup>

Por fim, o Direito também se coloca como um caminho elementar para perquirir a construção dessa relação, bem como definir as formas e o conteúdo do projeto educacional das classes dominantes, em relação tensa com as possibilidades introduzidas à ação dos subalternos no terreno da luta de classes<sup>55</sup>. No momento dos planos educacionais o caráter consensual da sua realização se torna ainda mais explícito que o da coerção. Como conceber que um plano de construção de edifícios escolares, que ofereça condições para a expansão do acesso à escola numa região marcada pelo analfabetismo, possa refletir o momento coercitivo em si mesmo? Mesmo que alinhado com a obrigatoriedade do ensino, que pode ser assumida como um ato compulsório, porque passível de punição se não for cumprido.

A ampliação do acesso à educação formal não parece figurar como a aplicação do uso da força estatal, tendo muito mais relação com a construção do projeto Educacional das classes dominantes no Estado, o qual norteia a educação oferecida nas escolas que serão construídas e no tipo de tratamento que o Estado restrito, através das suas políticas públicas, oferecerá aos seus profissionais, servidores e alunos matriculados, em sua grande maioria, sujeitos da classe trabalhadora.

Para captar melhor as nuances necessárias, é mister a percepção da relação de unidade orgânica - e separação apenas metodológica - entre Estado e sociedade civil no pensamento gramsciano,<sup>56</sup> bem como a extensão deste mesmo princípio para a análise da ação dos sujeitos que desempenham funções intelectuais. Prestando serviços no Estado restrito, unificam Filosofia, História e Política<sup>57</sup>, figurando como pontos cardeais

---

<sup>54</sup> Ibidem. p.174.

<sup>55</sup> Me dei conta de que o direito não se mantinha cortesmente em um ‘nível’, nem que estava em cada um destes malditos níveis; estava imbricado no modo de produção e nas próprias relações produtivas (como direitos de propriedade, definições das políticas agrárias e simultaneamente estava presente na filosofia de Locke; se introduzia bruscamente dentro de categorias alheias, reaparecendo com toga e peruca sob a capa de ideologia; dançava um cotillion com a religião, moralizando sobre o teatro de Tyburn, era um braço da política e a política era uma de suas armas; era uma disciplina acadêmica, sujeita ao rigor de sua própria lógica autônoma; contribuía à definição da própria identidade tanto dos governantes quanto dos governados; e, acima de tudo, proporcionava um terreno para a luta de classes, onde se esgrimiam noções alternativas da lei. THOMPSON, Op.Cit. p.157.

<sup>56</sup> cf. PRESTIPINO apud BIANCHI, Op. Cit. p.163

<sup>57</sup> Por uma análise da relação orgânica e a possibilidade metodológica de separação entre esses três

para a articulação dos projetos de hegemonia.

Sobre as fontes documentais, parte fundamental da dissertação foi baseada nas análises de cartas e telegramas produzidas pelo Secretário de Educação e Saúde Pública do Estado da Bahia, Anísio Teixeira, e pelo Ministro da Educação e Saúde Pública da União, Clemente Mariani. Por meio delas se tentou perscrutar os sentidos políticos e históricos do processo de formulação das políticas educacionais no período analisado, a partir da interação desses intelectuais.

As correspondências compõem a espinha dorsal da análise do projeto educacional da Reforma escola-novista, sendo complementada pelo exame das discussões no Poder Legislativo baiano sobre os principais projetos de lei da Reforma: o Capítulo de Educação e Cultura da Constituição Estadual da Bahia, a Lei Orgânica do Ensino no Estado da Bahia e, no âmbito nacional, o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), debatida por Teixeira e Mariani.

Para uma verificação da relação entre o programa político dos demoliberais no Brasil e o projeto educacional da Reforma, foram analisados os estatutos e o programa da União Democrática Nacional, organização política na qual se aglutinou a principal camada dirigente das classes dominantes baianas, em razão da vitória da chapa da legenda para dirigir o poder executivo estadual e pela expressividade da conquista de cadeiras na Assembleia Legislativa baiana, após o pleito de 1947; ademais, os desdobramentos educacionais e sócio-políticos das políticas educacionais da reforma escola-novista na Bahia, foram observados a partir dados presentes nos relatórios anuais de da gestão de Anísio Teixeira, dos Anuários Estatísticos do IBGE e do folheto da Secretaria de Educação que apresenta o Plano de Construção de Construção de Prédios Escolares na Bahia.

Para tanto, o objetivo geral do trabalho consiste em analisar o processo de desenvolvimento das políticas Educacionais no Estado da Bahia da Reforma Educacional proposta e implantada por Anísio Teixeira, em face à ação de intelectuais orgânicos no processo político da redemocratização no estado, que foi, no nosso entendimento, dirigido pelo grupo dos demoliberais baianos.

No primeiro capítulo, será feita uma análise diagnóstica apontando os principais aspectos socioeconômicos e políticos da formação social brasileira e do estado Bahia, em face ao processo de transição democrático-burguesa na década de 1940, marcado

pela rearticulação dos interesses das frações burguesas estaduais ante os desafios históricos daquela conjuntura

No segundo capítulo, será apresentada a proposta de organização do sistema escolar de ensino na Bahia, na primeira fase da Reforma Educacional de 1947-1951 na Bahia, cuja proposta de um planejamento educacional, a ser executado pelos princípios escola-novistas, a partir do Estado restrito ajuda a esquadrihar o projeto educacional da reforma educacional que impulsionou a expansão escolar no estado da Bahia.

No terceiro capítulo será apresentado o processo de implantação da Política Educacional de Construção e reforma de Novos Prédios Escolares como parte do processo de articulação dos interesses burgueses à política de descentralização administrativa, dando ênfase ao trabalho realizado nas escolas rurais. As articulações políticas que concorreram para tornar possíveis as construções e melhoramentos estruturais dos prédios escolares ajudam a referendar a dinâmica de harmonização social que o projeto educacional da Reforma ajuda a compor na Bahia, a fim de conciliar interesses a forças díspares em torno de um projeto comum, diante da conflituosa e incerta quadra histórica do imediato pós Estado Novo.

## **CAPÍTULO 1. DEMOCRATIZAÇÃO DEFENSIVA: REDEMOCRATIZAÇÃO BURGUESA E CRISE DE HEGEMONIA NO BRASIL**

Após o golpe militar de 29 de outubro de 1945, articulado pelo Gen. Góes Monteiro<sup>58</sup>, que pôs um ponto final na ditadura do Estado Novo, a história da consolidação da democracia representativa no Brasil não nos permite pressupor a democratização burguesa como um caminho natural, nem como o único desdobramento possível daquele processo político.

Nesse sentido, a realização da - limitada - universalização de direitos fundamentais, concernentes ao efetivo desenvolvimento de uma sociedade democrática no país, se apresentava como alternativa sedutora após a queda da ditadura varguista. Materializava-se ambigualmente, a exemplo do ocorrido com a conquista do direito ao voto. Nesse jogo de xadrez político, apesar da restrição à participação da enorme massa de analfabetos do país, o “privilégio” de votar figurava como um incremento decisivo para a realização de uma cidadania democrático-burguesa, cujos pilares de sustentação permaneciam sendo, o trabalho e os trabalhadores. Assumindo, no entanto, uma nova roupagem, que deveria ser capaz de promover, seletivamente, a superação das heranças estado-novistas. Sem perder de vista a inserção da classe trabalhadora nacional, fortalecida e mobilizada na construção da “democracia social brasileira”<sup>59</sup>.

Em franca decadência, principalmente após a intensificação do processo político internamente, em razão do ingresso do Brasil na Segunda Guerra Mundial, que fez eclodir, concomitantemente, a mobilização de setores dos movimentos sociais e de massas contra a ameaça nazifascista, o regime de exceção do Estado Novo, com o qual as classes dominantes, incapazes de concretizarem uma hegemonia, se articularam no

---

<sup>58</sup> O golpe de 29 de Outubro de 1945 contou com a participação ativa do General Pedro Aurélio de Góes Monteiro na ação golpista. Góes Monteiro, liderou a organização do sítio ao Palácio da Guanabara, no Distrito Federal e orientou o encaminhamento, ao presidente Getúlio Vargas, da informação de que o local estava cercado por tropas, que solicitavam a sua renúncia, por intermédio do Gen. Oswaldo Cordeiro de Farias e do então Ministro da Justiça, Agamenon Magalhães.

<sup>59</sup> A democracia social brasileira pretendia gestar a superação da limitada democracia liberal na trajetória republicana do Estado brasileiro, em face à emergência das massas no século XX, fortalecida com o processo revolucionário de 1930. Nessa “nova democracia”, “o projeto político do Estado Novo tratava de expurgar o conceito de democracia das ficções liberais, transformando-o em uma forma de organização estatal cujo objetivo era a promoção do bem do povo trabalhador, até então excluído da realização do seu próprio destino. Para tanto, a redefinição de democracia implicava a superação de alguns erros fundamentais do liberalismo. GOMES, Ângela de Castro. *A invenção do trabalhismo*. Rio de Janeiro: FGV Editora. 2005. p. 201-202.

enfrentamento do desafio de dirigir uma democracia de massas no Brasil, após a Revolução de 1930, anoiteceu. O golpe de 29 de Outubro pôs termo, mas não completamente. Esse processo político complexo deu margem a interpretações majoritariamente comprometidas com o entendimento de que as forças políticas liberais representaram a principal ou até mesmo a única oposição à ditadura estado-novista no Brasil. Numa mirada para a História do “Pós-Estado Novo” que, desde o seu ponto inicial, durante a Segunda Guerra Mundial, demonstra a inobservância da presença da ação política de setores dos movimentos sociais e organizações da classe trabalhadora na agitação política contra o Estado Novo, principalmente a partir de 1942.

### 1.1 Democracia defensiva e crise de hegemonia

A propósito da discussão sobre a debacle da ditadura varguista ou, sobretudo em relação aos marcos temporais, forças políticas e agentes históricos, participantes das mobilizações que se mostraram fundamentais na luta pela democracia e contra o nazifascismo, Gilberto Calil reflete acerca da historiografia da redemocratização brasileira de 1945. O historiador se dedicou à análise de trabalhos da historiografia nacional e brasilianista que versam sobre as movimentações que culminaram no golpe de 1945.<sup>60</sup>

Nessa senda, reconhece que a maior parte das sínteses históricas<sup>61</sup> sobre o período costumam retirar da cena o protagonismo da participação popular e do poder de transformação da mobilização de massas no país. Em seu lugar, realizam a importação da convulsão política gerada nos últimos anos da Segunda Guerra Mundial, que foi acompanhada pela derrota dos países do Eixo, levando a cabo a ameaça nipo-nazifascista para soprar ventos democráticos pelo mundo. Esse olhar, segundo Calil, se origina da perspectiva de análise do cientista político Afonso Arinos de Melo Franco, que afirma:

O problema do ressurgimento democrático passou a depender das operações de guerra. Desde que os Estados Unidos entraram diretamente no conflito, o impulso democrático desenvolveu-se de forma visível. Seríamos arrastados *fatalmente* a cooperar com a grande República, por causa do alastramento da guerra pelos mares e pelos ares. E esta cooperação, levando o exército brasileiro a participar das operações, traria *fatais* consequências no campo político. (...) Á medida

<sup>60</sup>CALIL, Gilberto. Reflexões sobre a historiografia da redemocratização brasileira de 1945. *Tempos Históricos*, v.3, Marechal Rondon, nº1, Ago. 2001.p.91-120.

<sup>61</sup>Para uma análise teórico-metodológica mais acurada da História das operações de síntese historiográfica no Brasil, a partir do início do século XX, ver: DETONI, Piero di Cristo Carvalho. *A síntese como desafio historiográfico na Primeira República. Pequenos estudos de caso*. Dissertação de Mestrado em História. Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana, 2013.

que os sucessos das armas democráticas se acentuavam na Europa, crescia no Brasil, o vigor da oposição democrática e enfraquecia o poder repressivo da ditadura.<sup>62</sup>

A preponderância dos fatores externos contraria até mesmo as tendências contemporâneas dos Estudos das Relações Internacionais<sup>63</sup>. Se essa explicasse consistentemente a determinação da conjuntura internacional sobre a nacional, como explicaria, então, a sobrevivência dos regimes salazarista e franquista, respectivamente em Portugal e na Espanha, após a debacle nazifascista com a derrota na Segunda Guerra Mundial? De outro modo, como entender a reorganização do integralismo no Partido da Representação Popular (PRP) no Brasil?<sup>64</sup>

Para mais, Calil detecta a redução da oposição a Vargas ao âmbito liberal-oligárquico. Por esse prisma, as forças de oposição a Vargas que despontaram na redemocratização se tornam sinônimo de “oposição oligárquica (que se apresenta como liberal)” e o marco inicial deste campo de ação política passa a ser o Manifesto dos Mineiros.

Em sentido contrário, o autor argumenta que “o estabelecimento da relação entre a luta contra o nazi-fascismo internacional e a necessidade de redemocratização brasileira foi produzido pelas passeatas, marchas e concentrações que ocorreram durante todo o ano de 1942.” No bojo desta mobilização, construída em conexão com a pressão popular pela participação do Brasil no front, Calil ressalta que em plena vigência do regime autoritário, a intensa participação da União Nacional dos Estudantes (UNE), criada em 1938, sendo formada por grupos universitários do segmento estudantil, jovens operários e conectadas com a luta dos setores da educação básica, especialmente os secundaristas em regiões do país como Rio de Janeiro, São Paulo e Bahia e da Liga de Defesa Nacional, associação cívico-cultural organizada em 1916 que intensificou sua atuação na mobilização política e considerando a incorporação das entidades ao Estado de bonapartista de Vargas, sobretudo após a ditadura do Estado Novo, “conquistaram

---

<sup>62</sup> FRANCO, Afonso Arinos de Melo. p.79-80. Apud. CALIL. G. Op.Cit. p.92.

<sup>63</sup> Com a Nova História das Relações Internacionais houve a proposição de se construir um novo paradigma nos estudos sobre a geopolítica e as relações diplomáticas, cujo eixo se transferiu, justamente, do peso das forças externas para a preponderância dos fatores internos, das realidades nacionais, na decisão dos rumos da Política Internacional. Para mais, ver: RENOUVIN, Pierre; DUROSELLE, Jean-Baptiste. *Introdução à História das Relações Internacionais*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro. 1967.

<sup>64</sup> Ver: CALIL. G. *O Integralismo no Processo Político Brasileiro - O PRP entre 1945 e 1965: Cães de Guarda da Ordem Burguesa*. Tese apresentada ao Programa Interinstitucional da Pós-Graduação em História UFF/UNIOESTE. Niterói, 2005.

progressivamente sua independência em relação ao governo”.<sup>65</sup>

No conjunto de setores mobilizados na oposição a Vargas e pressionando pela participação na Guerra, o autor lista a Sociedade Amigos da América (SAA) e a reestruturação do Partido Comunista do Brasil (PCB), cuja Conferência da Mantiqueira foi decisiva para um direcionamento do engajamento da União Nacional Antifascista. Neste último aspecto, embora o PCB não tenha assumido um posicionamento de oposição a Vargas, a sua intensa participação nas mobilizações expõe a fragilidade da tese de Arinos da originalidade do Manifesto dos Mineiros na fundação dos esforços de oposição.

De volta à atuação estudantil, já em 1945 a UNE lançou a Semana Pró-Anistia, em defesa dos exilados e presos políticos, mobilizações “anti-integralistas” dentre outras movimentações. Importante salientar que a UNE não pode ser concebida como um núcleo das esquerdas na oposição. Em verdade, a organização dos universitários era intensamente disputada internamente e na sua composição havia diversidade importante nas colorações políticas, indo desde a UDN até O PCB. No entanto, é possível, recortar na sua História um papel hegemônico dos partidos e organizações de esquerda. Em períodos específicos como o deste recorte, entre 1947 e 1951, por exemplo, é possível afirmar que a hegemonia de esquerda na organização foi validada, mas dividida entre os comunistas do PCB e a militância do Partido Socialista Brasileiro (PSB).<sup>66</sup>

Opondo-se à tese da unilateralidade da oposição ao Estado Novo e da mobilização política naquela conjuntura, Calil propõe que a derrota da mobilização popular, perpetrada pelo tipo de ruptura institucional que encaminhou a redemocratização, contraditoriamente, também a explica, na medida em que as “articulações que reuniram diversos grupos antipopulares “liberais”, oligárquicos e militares, desde o ‘Manifesto dos Mineiros’” foram decisivos não só na composição do tipo de transição realizada, como também na edificação de barreiras para a consolidação de um tipo de democratização da qual participariam os setores populares organizados que atuaram ativamente. Nesse sentido, o advento do golpe de 29 de Outubro cooperou decisivamente para inviabilizar o aprofundamento do processo democrático.<sup>67</sup>

Na edificação da “nova ordem” democrática, “a ‘oposição liberal, ainda segundo

---

<sup>65</sup> Idem. Op.Cit. p.96.

<sup>66</sup> Para a observação das disputas pela direção da UNE e a hegemonia de esquerda no período, ver: MATTOS, André L.R. *Uma História da UNE (1945-1964)*. Campinas: Pontes. 2014.

<sup>67</sup> CALIL, Op.Cit. p.100.

Calil, passa a “procurar controlar o processo de redemocratização, propondo uma democracia socialmente muito limitada”.<sup>68</sup> Inclusive, no seu conjunto, “para muitos setores das oligarquias regionais, redemocratizar o país significava apenas retomar o controle das máquinas administrativas estaduais.” Nesse sentido, além da aproximação entre setores autoritários e liberais “que tinham em comum a ojeriza pela organização autônoma dos setores populares” cada vez mais a sua entronização a reorientação da atuação política, na disputa pela hegemonia política nos estados, nas regiões e no âmbito nacional, significou uma seleção do projeto de redemocratização liberal como sinônimo de transações político-institucionais formais e “acordos pelo alto”.<sup>68</sup>

A transição para um novo regime, nesse sentido, apresentou a oportunidade de um arranjo político voltado, primeiro, à rearticulação das forças políticas em torno da questão nacional, associada ao interesse em encaminhar a promulgação de uma nova ordem burguesa, que deveria ser amplamente discutida e redefinida na Constituinte de 1946; mantendo sob controle, com as ferramentas desenvolvidas no Estado Novo, as organizações políticas da classe trabalhadora.

Esse movimento em direção a uma democracia burguesa, que fosse capaz de restringir o espaço de atuação e autonomização política dos trabalhadores, traduz-se, paradoxalmente, no sentimento anti-Vargas do golpe de 29 de Outubro, que prevalecia em relação a um possível combate, total e irrestrito, das heranças ditatoriais do Estado Novo.<sup>69</sup> Com base nessa ambiguidade fundamental, consolidada com a promulgação da Carta Magna, em 1946, no que se refere às liberdades enquistadas nas premissas de controle institucional dos sindicatos, movimentos e partidos de esquerda, a despeito da participação ativa de parlamentares pertencentes a esse espectro político-ideológico nos debates da Constituinte, se construiu o caráter defensivo da redemocratização.

Analisando a forma do Estado nesse processo político, Felipe Demier<sup>70</sup> nos permite compreender melhor o caráter daquele regime como parte de uma conjuntura em que “o proletariado se tornou uma classe com um peso social e político muito expressivo”, desde o início da década de 1940, fato ancorado, por exemplo, ao crescimento do PCB, apesar dos longos períodos de proscrição da agremiação desde a sua fundação, em 1922, e, em especial, após o recrudescimento da perseguição aos

---

<sup>68</sup> Ibid.p.102.

<sup>69</sup> ALMINO, João. *Os democratas autoritários, liberdades individuais de associação política e sindical na constituinte de 1946*. São Paulo: Brasiliense. 1980. p.63.

<sup>70</sup> DEMIER, Felipe. *O longo Bonapartismo Brasileiro: Ensaio de Interpretação Histórica*. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense. 2017

comunistas na quadra histórica entre 1935, ano da Intentona Comunista, e 1945.<sup>71</sup>

Ricardo Maranhão ilustra o fortalecimento da ação política organizada da classe trabalhadora, afirmando existir um renascimento do movimento sindical entre 1945 e 1946, já que, inspirados por uma “perspectiva de ação livre e autônoma” a crescente mobilização dos trabalhadores foi acompanhada pela intensificação do ritmo de crescimento da sindicalização.<sup>72</sup>

Albertino Rodrigues<sup>73</sup> ilustra esse crescimento com números, ao relatar que em 1945 haviam 474.943 trabalhadores sindicalizados. No ano de 1946, este número apresenta um crescimento bastante expressivo, aumentando para 797.691 filiados a sindicatos dos mais variados ramos de atividade profissional no Brasil. O que se refletia numa capacidade de propiciar o avanço de pautas relacionadas aos interesses mais imediatos do mundo do trabalho, bem como aproximavam a classe trabalhadora ativa da participação na luta por demais reivindicações políticas.

Diante desse avanço dos trabalhadores, somado ao momento de pico da “ideologia democrática” com o “fim da guerra”, a adoção de “um sistema eleitoral por sufrágio universal parecia inevitável para o capitalismo brasileiro”<sup>74</sup>. Demier entende a fase iniciada no governo Dutra como a de um *semi-bonapartismo democrático*, que se estabelece como um prolongamento do processo de autonomização do Estado, justificada pela extensa crise de hegemonia, desde 1930, em face ao desafio da modernização burguesa.

Nessa fase *semidemocrática* do bonapartismo brasileiro, a relação particular da relativamente autonomizada *cúpula burocrática dirigente* com as massas populares – isto é, a manobra/manipulação destas por aquela – correspondia a necessidades fundamentais da etapa em que se encontrava a modernização burguesa do Brasil. Assim, tal tipo de incorporação controlada das massas, dotada agora de uma intensificação dos elementos consensuais, aparecia, naquela conjuntura, como a forma mais adequada - ainda que um pouco incômoda para as frações burguesas) de manutenção da ordem social capitalista<sup>75</sup>

Para Demier, não houve, portanto, uma “hegemonia”, em termos efetivamente

---

<sup>71</sup> Em relação à situação legal do Partido Comunista do Brasil na década de 1940, , houve uma breve e significativa incursão do Partido na legalidade, após a obtenção do seu registro eleitoral em outubro de 1945. O PCB, apresentou um expressivo desempenho eleitoral, bem como, uma grande adesão da classe trabalhadora nacionalmente. Em abril de 1947, o Partido foi devolvido à ilegalidade, por meio do cancelamento do seu registro no Tribunal Superior Eleitoral (TSE), seguido da cassação dos mandatos dos parlamentares comunistas, em janeiro de 1948, que haviam sido eleitos pelo voto popular.

<sup>72</sup> MARANHÃO, Ricardo. Sindicatos e Democratização. São Paulo: Brasiliense. 1979. p.43.

<sup>73</sup> RODRIGUES, Albertino. Sindicato e Desenvolvimento no Brasil, Ed. Difel, S. Paulo. 1968. p.130.

<sup>74</sup> DEMIER, Op. Cit. p. 442.

<sup>75</sup> Ibid, p. 447.

gramscianos, entre 1946 e 1964. Somente o exercício de *funções hegemônicas*, que eram capazes de garantir as posições no jogo, sem poder prescindir do Estado como entidade “*neutra, arbitral e benevolente*”, que garantisse uma relação com as massas e promovesse uma necessária colaboração entre classes sociais antagônicas<sup>76</sup>

Resultava frágil a capacidade de uma fração da classe dominante apresentar seus interesses particulares como interesses gerais da nação, organizando, portanto uma vontade nacional-popular, nos termos gramscianos. Nesse quadro, predominava a coerção sobre o consenso, expressa no ímpeto de dominação presente na relação conflituosa das leis e forças repressivas do Estado ante os setores mais organizados da classe trabalhadora, tais como a proibição do direito à representação política e a repressão à militância comunista organizada no PCB, a partir de 1947.

Em paralelo, a dimensão do consenso foi balanceada com contrapartidas cidadãs, compreendidas como benesses do Estado e dos seus agentes públicos, que ainda carregava, inadvertidamente, traços, se não do estrito autoritarismo varguista, do papel autonomizado Estado. Esse, apesar de depurado do seu conteúdo de exceção, permanecia sendo uma mediação crucial na preservação dos interesses fundamentais das classes dominantes no país, abrindo sendas para que os demoliberais, aliados durante o Estado Novo, lograssem a rearticulação da sua ação política para uma melhor situação na disputa pelo exercício de funções de hegemonia com as frações de classe nacionais. A tarefa primordial a ser cumprida era a de dar continuidade e aprofundar, atingindo os rincões inexplorados da industrialização o desenvolvimento capitalista no Brasil, utilizando, para isso, os recursos democráticos e a conciliação de interesses; a fim de promoverem a transformação, dos potenciais de crescimento econômico, desenvolvimento técnico e humano disponíveis no Brasil em realidade concreta.

## **1.2 Estado e formação social brasileira após 1930**

A Revolução de 1930 abriu o caminho para uma aceleração da História Republicana no Brasil, marcada por intensa agitação política. O crescimento, a maior mobilização e maior capacidade de organização da classe trabalhadora no país, após o surgimento do Partido Comunista do Brasil, em 1922,acompanhou uma paralisia econômica que manteve o perfil agroexportador em regiões mais empobrecidas, como o Nordeste e o Norte. Entre os burgueses, o período apresentou a ascensão dos

---

<sup>76</sup>Ibid, p.454.

industriários paulistas, novos postulantes à hegemonia, concorrendo com a oligarquia cafeeira e com outros setores das oligarquias agroexportadoras de outras regiões.

Esse processo tem uma relação intrínseca com a gênese do bonapartismo semi-democrático no Brasil, que assumiria a responsabilidade pelo impulso da transição capitalista, devendo limpar da sua superfície as antigas forças políticas, vistas como as do atraso, da “República Velha”. A longevidade do Estado bonapartista ajuda a exibir a vitalidade de uma crise de hegemonia prolongada, que se instaurou no país após 1930. O seu antídoto foi pactuado entre as frações de classe postulantes à hegemonia. Com debilidades significativas, mantendo uma relação de grande dependência com o capital estrangeiro, as classes que fizeram parte do acordo não tiveram energia revolucionária, soberania material e nem autoridade simbólica para conduzirem um desenvolvimento do tipo fordista e americanista<sup>77</sup>.

Ademais, sem possuírem força política suficiente para a construção de uma nova racionalidade, de modo a dirigirem, combinando a força e o consenso, o conjunto do Estado ampliado, foi feita a aposta num Bonapartismo à brasileira<sup>78</sup>, ou seja, na autonomização do Estado restrito. Nesse sentido, o curto gozo do regime democrático-representativo, ensaiado durante a vigência do Governo Provisório de Vargas, veio a ser abruptamente suspenso pelo próprio Vargas, no autogolpe de 1937, que instituiu o regime de exceção do Estado Novo.

Iniciava-se no Brasil uma ditadura, que duraria aproximadamente oito anos, e se encerraria com mais um golpe militar, em 29 de Outubro de 1945. Com suspensão do Poder Legislativo, extensão de interventorias nos estados da federação, dentre outras ações associadas a um cariz filo-fascista, que apresentava acordos e adesões significativas com o cooperativismo italiano.<sup>79</sup>

Nesse quadro, o tensionamento estrutural se estendia ao conjunto da sociedade brasileira. Para a burguesia, o principal entrave a ser superado era o desenvolvimento das relações de produção, a serem devidamente acompanhadas pela construção de uma sociabilidade para o capital, que se adequasse ao processo de transição do capitalismo competitivo para o industrial, encetando a terceira fase do desenvolvimento sócio-

---

<sup>77</sup> GRAMSCI, António. C.22. §1. p. 4061-4791.

<sup>78</sup> Ver: DEMIER, Felipe. Op.Cit. p. 369-442.

<sup>79</sup> Para mais, no debate historiográfico sobre as influências do cooperativismo fascista na Era Vargas, ver: GENTILE, Fábio. O fascismo como modelo: Incorporação da “Carta del Lavoro” na via brasileira para o Corporativismo Autoritário da década de 1930. *Mediações*, Londrina, v.19, n.1, p.84-101, jan-jun. 2014.

econômico brasileiro<sup>80</sup>.

Nos anos finais da Segunda Guerra Mundial, a economia brasileira viveu um momento de expansão. No biênio 1943-44, “as taxas anuais de crescimento do PIB giraram em torno de 8%”<sup>81</sup>, impulsionadas pelo desempenho industrial, estimulado pela política de substituição de importações, que visava o preenchimento do vazio deixado pela desmobilização produtiva da indústria nos países de capitalismo avançado, envolvidos no front. Esse crescimento econômico foi acompanhado por inflação e carestia, em especial, na oferta dos produtos que faziam parte do conjunto de itens destinados ao “esforço de guerra”. No segundo semestre de 1942, inclusive, existiram episódios de racionamento de recursos, acompanhado por falta de combustíveis e aumento do custo de vida, decorrente do processo inflacionário.<sup>82</sup>

Vivendo entre oscilações constantes da sua performance econômica, o ano seguinte apresentou uma leve retração no crescimento, se comparado com o biênio anterior. Retoma a tendência de alta em 1946 com um importante incremento do Produto Interno Bruto, atingindo o índice de 11,6%, apoiado na expansão da produção industrial e num extraordinário avanço da produção de riquezas no setor agrícola, que conseguiu sair de um índice negativo, numa retração de 2,2% em 1945, para alcançar 8% nesse mesmo ano.<sup>83</sup>

Numa análise da série histórica, entre 1945 e 1947, os números apresentados não significaram alteração do ritmo de evolução econômica brasileira desde 1930, marcado pela diversificação do setor produtivo. A predominância de antes, do setor agroexportador, se encaminhava agora para uma presença mais decisiva da produção industrial na geração de riquezas.

Durante o governo Dutra, a acentuação do debate sobre a melhor estratégia para impulsionar o desenvolvimento econômico nacional, polarizado pela discussão sobre abrir o caminho para o ingresso do capital estrangeiro ou concentrar os esforços na ação estatal para o avanço industrial, foi acompanhada pela dubiedade da posição dos intelectuais liberais da área econômica. Na mesma medida em que a propaganda pela industrialização era vendida para a opinião pública como solução para os problemas

---

<sup>80</sup> FERNANDES, Florestan. *A Revolução Burguesa no Brasil. Ensaio de Interpretação Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar. 1976.

<sup>81</sup> BIELCHOWSKY, Ricardo. *Pensamento Econômico Brasileiro*. Rio de Janeiro: Contraponto. 1988. p. 264.

<sup>82</sup> FERREIRA, Jorge. Brasil, 1942. Estado e Sociedade contra o Reich. *Acervo*. Rio de Janeiro, v.30, n.2, p.89-109, Jul-Dez. 2017.

<sup>83</sup> BIELCHOWSKY. Op.Cit. p.265.

econômicos brasileiros e para a modernização das suas forças produtivas, a postura do Ministério da Fazenda, sob o encargo de Pedro Correia e Castro, entre 1946-49, caminhava em direção à defesa dos interesses do setor agroexportador. Nesse sentido, além do êxito dos representantes políticos das classes dominantes, na campanha contra a Lei Malaia<sup>84</sup>, promulgada em 1945, que impunha sanções aos trustes internacionais, e do predomínio ideológico, marcado pelo estímulo a uma participação maior da iniciativa privada na condução dos assuntos econômicos, esse momento foi marcado pelo esforço do alinhamento da Nação brasileira à principal potência imperialista do “bloco capitalista”, os EUA.

Esse conjunto de conquistas dos liberais na economia nacional estimulou uma forte retração do programa desenvolvimentista.<sup>85</sup> O “antidirigismo” avançou ferozmente em rumo aos “órgãos de controle e orientação da economia, sobretudo as autarquias setoriais”, tais como o CADE.<sup>86</sup> A criação do Conselho Administrativo de Defesa Econômica, no entanto, só se efetivaria em 1962, mesmo após a sua proposição por parte da Lei Malaia.

Nesse quadro, o enfrentamento do desafio de conduzir a redemocratização da Nação brasileira, superando as heranças estado-novistas, consideradas malditas pelas classes dominantes, apoiava-se no interesse em conciliar, não apenas no aspecto econômico, os interesses de frações burguesas, principalmente aquelas que estavam ligadas no mundo da produção às atividades agroexportadoras e industriais: companheiras e rivais na disputa pela hegemonia, a qual pareciam não serem capazes de realizar.<sup>87</sup>

---

<sup>84</sup> Segundo VENANCIO FILHO, Alberto. Verbete: “Lei Malaia”. Dicionário Temático CPDOC FGV. Disponível em: <<http://fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/lei-malaia>> Acesso em: 31.07.2020. Lei Malaia foi a “denominação dada ao Decreto-Lei nº 7.666, de 22 de junho de 1945, que dispunha sobre os atos contrários à ordem moral e econômica e resultou de iniciativa de Agamenon Magalhães, então ministro da Justiça. A denominação aludia pejorativamente aos traços fisionômicos daquela autoridade. O decreto-lei, inspirado em alguns pontos na legislação norte-americana, arrolava uma série de atos considerados contrários aos interesses da economia nacional, como os entendimentos, ajustes ou acordos entre empresas comerciais, industriais e agrícolas; atos de compra e venda de acervo das mesmas empresas; atos de aquisição ou detenção a qualquer título de terras em proporção superior às necessidades de produção; paralisação total ou parcial de empresas comerciais, industriais e agrícolas, e incorporação, fusão, transformação, associação ou agrupamento de empresas comerciais, industriais ou agrícolas com a concentração das respectivas quotas em mãos de um mesmo grupo.

<sup>85</sup> BIELCHOWSKY, Op.Cit. p.288.

<sup>86</sup> Ibidem, p.297.

<sup>87</sup> A debilidade das classes dominantes no período, não deve se traduzir, inadvertidamente, numa subestimação da capacidade de dominação, nem na profetização sobre uma, suposta, impossibilidade de realizar uma reforma intelectual e moral no terreno da História. Ainda mais considerando o processo histórico da formação social brasileira, que conta com uma luta de classes cruenta e com uma burguesia cujas “reservas de repressão e de opressão”, principalmente contra as mobilizações políticas dos

Nesse quadro, a participação social dos trabalhadores no Brasil, que havia sido ativada por meio da atividade sindical, heteronomizada, sob a égide do Estado bonapartista<sup>88</sup>, que se acentuou durante o Estado Novo fazia-se necessária, na condição de principal força motriz da produção de riquezas. Somadas aos anseios por uma Nação mais integrada, urbanizada e aberta à incorporação das inovações tecnológicas que a industrialização propiciaria, apoiando a elevação do padrão de consumo que acompanharia a ampliação do mercado de trabalho assalariado, em processo de expansão.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, a realidade geopolítica internacional apresentava não somente o desafio da democratização após a derrota do nazi-fascismo, como também a competitividade com relação ao desenvolvimento de uma alternativa à formação social capitalista na União Soviética, cuja realidade societária desafiava a supremacia do modo de produção capitalista em escala global, desde a Revolução Russa de 1917. Segundo Pochmann, a identificação do marco inicial dessa competição de modelos de formação social exige uma digressão em direção à década de 1940, em razão de ter a sua origem relacionada ao legado regressivo da realidade socioeconômica capitalista, encetada a partir da Grande Depressão de 1929, que ocorreu em paralelo à consolidação do projeto societário da Revolução Russa, a partir de 1917.

O ciclo de desenvolvimento mediado pelo Estado de Bem-Estar Social na possibilitou um avanço na produtividade do trabalho assalariado na Europa sob a égide do fordismo, que aproximou os países do capitalismo avançado da situação de pleno emprego, alterando a média da renda salarial dos trabalhadores e permitindo um acesso mais direto ao consumo de bens duráveis como geladeiras e automóveis.

Para esses trabalhadores, com a agenda de lutas desenvolvidas décadas antes, o processo de inclusão cidadã no Estado de Bem-Estar, representou a vitória das forças políticas da classe na luta pela elevação do padrão de vida, por meio “de suas organizações de interesses (associações, sindicatos e partidos políticos)”<sup>89</sup> Paralelamente, foram reduzidos os custos do acesso a serviços como o transporte, e à habitação, acompanhados pela “universalização do acesso público à

---

subalternos, costuma dispor de um caráter fortemente autocrático. Desse modo, A debilidade de uma classe só pode ser adequadamente verificada na História em face à capacidade de “outras classes sociais torná-la mais, ou menos, vulnerável.” Cf. FERNANDES, Op.Cit. p. 213.

<sup>88</sup> Para mais sobre o conceito de bonapartismo, ver: DEMIER, Felipe. Bonapartismo, o fenômeno e o conceito. *Outubro*, n. 25, março de 2016. p.173-203.

<sup>89</sup> *Ibid.* p.52.

educação (creche e ensinos fundamental, médio e superior), à assistência social e à saúde”.<sup>90</sup>

Sobre a questão educacional nesses “anos dourados”, ponto contíguo das reformas sociais sob a égide dos Estados de Bem Estar, nutridas pelo desenvolvimento do capitalismo fordista, Eric Hobsbawm afirma:

o grande boom mundial tornou possível para incontáveis famílias modestas – empregados de escritórios e funcionários públicos, lojistas e pequenos comerciantes, fazendeiros e, no Ocidente, até prósperos operários qualificados – pagar estudo em tempo integral para seus filhos. O Estado de Bem Estar social ocidental, começando com os subsídios americanos para ex-pracinhas após 1945, ofereceu substancial auxílio estudantil de uma forma ou de outra, embora a maioria dos estudantes ainda esperasse uma vida claramente sem luxo.<sup>91</sup>

Ainda sobre o *boom* econômico, Hobsbawm descreve uma situação precária dos filhos da classe trabalhadora europeia no que se refere ao acesso à educação. Apresenta um quadro de enorme déficit educacional no período pré-reformas sociais, no qual o acesso à universidade era pouco usual, sem que houvesse a segurança do acesso à escolaridade acima da idade escolar mínima. Inclusive, “nos Países Baixos de antes da guerra, 4% dos garotos de dez a dezenove anos iam para escolas secundárias além dessa idade, e nas democráticas Suécia e Dinamarca a proporção era ainda menor”.<sup>92</sup>

No que se refere ao papel da Educação no Desenvolvimento do capitalismo brasileiro, o Relatório da Comissão Mista Brasil-Estados Unidos, aponta em direção à necessidade de investimentos casados com as áreas de Saúde e Tecnologia. Instituída por meio da parceria entre técnicos, economistas e especialistas do mercado financeiro, estadunidenses e brasileiros, a Comissão Mista Brasil-Estados Unidos para o Desenvolvimento econômico se orientava pelos objetivos principais de dar continuidade aos trabalhos de análise técnica e de investigação científica, desenvolvidos desde a década de 1940, em acordos multilaterais envolvendo esse intercâmbio entre os dois países; assim como o de efetivar a utilização desses diagnósticos sobre os entraves ao crescimento econômico nacional para superar as limitações estruturantes, observadas desde os estudos que culminaram nos relatórios das missões Cooke (1942) e Abink (1948).

Proposta durante o governo de Eurico Gaspar Dutra, em 1950, as discussões

---

<sup>90</sup> Ibid. p.50.

<sup>91</sup> HOBSBAWM. Eric. *Era dos Extremos*. São Paulo: Cia.das Letras 1995. p.292.

<sup>92</sup> Ibid. p.300.

sobre a sua criação foram atravessadas, em outubro deste ano, pela eleição presidencial, vencida por Getúlio Vargas. No acordo de cooperação que estava sendo costurado constava o interesse comum de concretização do apoio do capital estrangeiro para o investimento em setores estratégicos como os de energia e transportes; bem como a promoção da aliança entre os setores público e privado, nacional e internacional, a fim de eliminar os obstáculos ao desenvolvimento econômico e a o ingresso desses investimentos. Como um dos principais desdobramentos da Comissão, foi instituído o Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDE), que seria o responsável por articular ações práticas para a viabilização desse projeto de aceleração do desenvolvimento capitalista no Brasil, em estreita cooperação com instituições do capital financeiro internacional, tais como o Export-Import Bank (EXIMBANK), agência oficial de créditos do governo dos Estados Unidos e o Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) associado ao Banco Mundial e à Organização das Nações Unidas.<sup>93</sup>

Quedava claro um esforço internacional em promover o desenvolvimento dos fatores capazes de impulsionar o desenvolvimento capitalista em escala global. Para isso, contando com uma plataforma ideológica alinhada com a proposta de coalizão, representada pelo interesse em aproximar tanto quanto possível a esfera privada da pública, reconhecendo, assim, o papel do Estado como um agente de investimentos e de organização estratégica das ações de combate aos gargalos do capitalismo global. Entre esses obstáculos, o problema educacional figurava como um dos que deveriam ser superados. Nesse sentido, as atividades governamentais, de apoio técnico e financeiro deveriam provocar melhoramentos sensíveis nos aspectos educacionais, os quais aparecem no relatório associados aos avanços tecnológicos e da Saúde. Escrito por economistas da Comissão, bem como da Fundação Getúlio Vargas, o texto se dirige aos efeitos diretos do crescimento econômico observado durante a Segunda Guerra Mundial no Brasil no “nascimento de uma nova mentalidade produtora, que se preocupa com o incremento de produto por homem-hora e por cruzeiro investido em instalações e equipamento.”<sup>94</sup>

Observa-se no documento a presença do diagnóstico sobre a persistência de altas

---

<sup>93</sup> Para acessar o Capítulo I do Relatório da Comissão Mista Brasil-Estados Unidos, ver: *O Observador Econômico e Financeiro*, Ano XX, Nº 230, abril de 1955. Disponível em: <[http://memoria.bn.br/pdf/123021/per123021\\_1955\\_00230.pdf](http://memoria.bn.br/pdf/123021/per123021_1955_00230.pdf)> Acesso em: 12/03/2021.

<sup>94</sup> *Ibid.* p.36.

taxas de analfabetismo. Apesar disso, destacam-se também os avanços significativos na alfabetização, perceptíveis nos aspectos estatísticos, com a redução de 62% registrada no decênio entre 1940 e 1950. Por outro lado, os economistas que produziram o relatório ressaltam a importância da atividade de troca de informações e técnicas de produção industrial entre os países avançados e os de industrialização tardia internacionalmente, por meio de “patentes e métodos de produção, mediante os quais modernas técnicas produtivas vêm sendo empregadas pela indústria brasileira.” Outrossim, elogia o avanço “no que tange ao treinamento de operários e capatazes, através de organizações tais como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)”.<sup>95</sup>

O tom otimista das curtas considerações sobre o tema ajuda a introduzir a importância da questão educacional para as reflexões acerca do desenvolvimento capitalista, por uma perspectiva liberal-burguesa que não dissociava, no entanto, o papel do Estado do protagonismo dos investimentos derivados da iniciativa privada. De outro modo, expõe as tendências de crescimento na oferta de educação no Brasil, e, conseqüentemente de acesso à formação para o trabalho. Os índices estatísticos refletem a combinação entre crescimento populacional, Educação e industrialização. Entre as décadas de 1940 e 1960, o incremento populacional foi de crescimento da alfabetização na década de 40, que se acentua, ainda mais, após a Segunda Guerra Mundial.

Como aponta Souza Jr, “a escola ou os sistemas nacionais de educação guardam uma relação, por que não dizer visceral, com as relações de trabalho assalariado e os Estados nacionais.”<sup>96</sup> Entre esses pilares, os Estados nacionais deveriam ser erguidos como pontos de apoio para a edificação do bem-estar social e do ‘bem comum’, como se fosse possível processar um descolamento em relação à luta de classes e às disparidades sociais construídas sob a égide das relações de produção e da sociabilidade capitalista.

Nesse contexto, a integração do Brasil à “linha ascendente do processo civilizatório do capital” foi acompanhada pela sedimentação de uma forma específica de racionalização do problema do atraso educacional do país, segundo a qual, a escola era a representação por excelência da democracia, dotada da capacidade de “redimir os mais graves problemas e contradições da sociedade capitalista.”<sup>97</sup> O economista sueco

---

<sup>95</sup>Ibid.

<sup>96</sup> SOUSA JR. Op.Cit. p.182.

<sup>97</sup>SOUSA. JR. J. *Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-*

Gunnar Myrdal alude à questão dos obstáculos e do papel do Estado como agente histórico no desenvolvimento capitalista, em países castigados pela condição de dependência e subdesenvolvimento. Na análise dos obstáculos, Myrdal observa três aspectos fundamentais na sua observação: as disparidades regionais; a questão racial e do Estado de Bem-Estar Social.

Em resumo, o sueco identifica uma relação concreta entre a pobreza de um país e o nível de desenvolvimento muito baixo das suas regiões mais empobrecidas na distribuição de riquezas. Nesse sentido, afirma que a elevação do grau de desenvolvimento, em geral, contribui para a melhoria dos “transportes, comunicações, padrões educacionais mais elevados e uma comunhão mais dinâmica de ideias e valores”,<sup>98</sup> os quais impulsionam a superação dos obstáculos a serem enfrentados na economia e na vida social.

Nessa tarefa, o Estado de Bem-Estar propiciaria as condições favoráveis - leia-se suporte material, técnico e infra-estrutural – para a elevação do nível médio de desenvolvimento, inclusive das regiões mais pobre, devendo atentar-se a elas para realizar uma distribuição equitativa da produção e das riquezas produzidas, explorando as potencialidades de cada fatia do território dessas nações. No entanto, observando a realidade estadunidense, em específico, Myrdal vislumbra dificuldades particularmente dispostas contra a consecução de um Estado de Bem-Estar Social, num verdadeiro dilema americano: a centralidade do racismo no impedimento dessa equalização de oportunidades sob a égide de um Estado benevolente e promotor de justiça social dentro dos liames do modo de produção capitalista e da ordem socio-política burguesa.

Segundo o economista sueco, em diálogo com a filosofia de John Dewey, pode-se detectar “o problema do negro americano no coração do americano. O foco da tensão interracial se encontra lá. A luta decisiva se encontra e segue por lá, como o ponto de vista central dessa dissertação.” Nessa direção, elenco a amplitude dessa questão, que abarca nos EUA o impacto das relações raciais nos âmbitos econômico, social e político.<sup>99</sup>

Para além da necessidade de superar os entraves raciais, abordada por Gunnar

---

*destrutiva do Capital*. Aparecida-SP: Ideias e Letras. 2011. p.178.

<sup>98</sup> OLIVEIRA, Nilton Marques; STRASSBURG, Udo. Revisitando o pensamento do Gunnar Myrdal e Amartya Sen sobre o Estado de Bem-Estar Social. *Ciências Sociais em Perspectiva*, v.15, nº 29, p.159, 2ºsem. 2016.

<sup>99</sup> MYRDAL, Gunnar. *An American Dilemma. The Negro Problem and Modern Democracy*. New York: Harper & Brother. 1944. p.47.

Myrdal, a centralidade da educação no processo de desenvolvimento capitalista se destaca. O economista sueco racionaliza a noção de que um Welfare State consolidado tende a expandir e multiplicar o “progresso” das condições materiais, trazendo consigo uma onda crescente de prosperidade, associada, potencialmente, a uma política de distribuição de renda assumida pelo Estado. No caso dos países subdesenvolvidos, inclusive, aponta que:

Se o governo tomar como prioridade investimentos na criação de escolas e universidades, em preparação de cientistas e pesquisadores em todos os campos, tende-se a um movimento de equilíbrio da renda, o que irá provocar um processo cumulativo para o desenvolvimento social e para o crescimento econômico nacional.<sup>100</sup>

Nessa direção, a educação figura como eixo de sustentação da dinâmica social capitalista, tendo no Estado o agente responsável pelos seus cuidados, perpassando as autoridades políticas constituídas no seu seio, com destaque para os governos, portanto, ao papel do poder executivo. Nesse sentido, a ampliação da oferta de escolas, a organização de uma rede de ensino, bem como a oficialização da obrigatoriedade de educar as crianças, atribuindo aos seus pais e responsáveis a tarefa de propiciarem essa experiência junto aos estabelecimentos de ensino, faz parte da atribuição ao Estado restrito, em termos gramscianos, do desenvolvimento, lançando mão dos meios legais e das políticas educacionais para a adequação de uma sociedade dotada da capacidade de integrar o seu povo à realidade da democracia e da cidadania burguesa.

Tendo em vista essa abordagem, a questão educacional não pode ser tratada de forma adequada apenas pelo exame por critérios técnicos e quantitativos das gestões governamentais e da implementação de políticas educacionais; sem levar, seriamente, em consideração a dinâmica histórica da totalidade social na qual a escola e os seus sujeitos estão inseridos. Menos ainda, deixar de observar a complementaridade entre educação e formação para o trabalho no bojo da análise das reformas educacionais, que fazem parte do conjunto de transformações promovidas pelas reformas sociais que visavam abrir caminho para o desenvolvimento capitalista e democrático-burguês nas nações ocidentais, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial.

Na busca pela massificação da escola pública, a amplificação do acesso da classe trabalhadora à educação formal não se configura como uma oferta generosa das classes dominantes, muito menos como um processo desprovido dos tensionamentos na luta de

---

<sup>100</sup> OLIVEIRA, Nilton; STRASSBURG, Udo. Op.Cit. p. 161.

classes, que atingem diferentemente as regiões e Estados do Brasil. Considerando que a análise das formações sociais é “algo a ser explicado, não pressuposto, explicação a ser buscada não em alguma lei natural trans-histórica, mas em relações sociais, contradições e lutas historicamente específicas”<sup>101</sup>, na Bahia o tempo da estrutura apresentava um compasso mais lento.

### 1.2.1. O tempo da Bahia

Como revela o relatório pela Comissão Mista Brasil-Estados Unidos para desenvolvimento econômico, o crescimento econômico brasileiro, comentado anteriormente, ocorreu de forma descentralizada. Numa comparação, o texto aponta que:

o produto real per capita, por exemplo, aparentemente subiu duas vezes mais depressa nas regiões adiantadas, como São Paulo e Distrito Federal, do que no Brasil como um todo, enquanto em muitas partes do Nordeste esse produto pouco ou nada variou”<sup>102</sup>

Paralelamente a esperança de um futuro promissor para o estado provinha de uma nova fonte energética, que poderia ser a mola propulsora desse processo: as jazidas petrolíferas de Aratu “os únicos campos de petróleo até agora revelados”<sup>103</sup>, segundo o relatório de 1951.<sup>104</sup>

A presença histórica e as formas de expressão da classe trabalhadora costumam ser definidas pela desagregação, o que nos leva a buscar o seu movimento com base na sua experiência e não no reflexo da posição que ocupa no processo produtivo, onde se encontra em repouso. Nesse sentido, a classe trabalhadora não se constitui como sujeito histórico<sup>105</sup> fora da dialética e da dinâmica da luta de classes, estando descolada das manifestações políticas, ideológicas e culturais. Muito embora não deva ser, de modo algum, desprezada a determinação material na sua constituição como ser social.

<sup>101</sup> WOOD, Ellen. *Democracia contra Capitalismo*. São Paulo: Boitempo. 2003, p.17.

<sup>102</sup> Observatório. Op.Cit. p. 25.

<sup>103</sup> Ibid. p.43.

<sup>104</sup> O enigma baiano, foi o questionamento realizado pela político-intelectual do estado sobre a querela do atraso estrutural e do desafio da identificação dos fatores que impediam o desenvolvimento econômico do estado, a despeito dos seus antigos faustos coloniais e face à sua fartura de recursos naturais. Para mais sobre o enigma baiano ver: AGUIAR, Pinto de. *Notas sobre o enigma baiano*. Progresso: Salvador, 1958; FILHO, José Eliomar. “*Notas sobre o enigma baiano*”: *uma análise historiográfica do livro de Pinto de aguiar sob a ótica econômica*. Disponível em:

<[http://www.encontro2018.bahia.anpuh.org/resources/anais/8/1532309026\\_arquivo\\_notassobreoenigmabaiano\\_analisehistoriograficadolivrodepintodeaguiarsobaoticaeconomica.pdf](http://www.encontro2018.bahia.anpuh.org/resources/anais/8/1532309026_arquivo_notassobreoenigmabaiano_analisehistoriograficadolivrodepintodeaguiarsobaoticaeconomica.pdf)> Acesso em: 01.08.2020.

<sup>105</sup> Sobre a classe trabalhadora como sujeito histórico ver: THOMPSON, E.P. *Costumes em Comum. Estudos sobre Cultura Popular Tradicional*. São Paulo: Cia das Letras. 1988. e MATOS, Marcelo Badaró. *A classe trabalhadora: de Marx ao nosso tempo*. São Paulo: Boitempo. 2019.

Na série histórica, verifica-se uma taxa de crescimento de 3,68% anuais, indo de 290.443 para 417.235, nesses dez anos.<sup>106</sup> O processo de desenvolvimento da sua estrutura produtiva encontrava-se numa longa estagnação, que pesava sobre as formas de integração da sua força de trabalho. O longo período entre o século XIX e a década de 1940 contou com a predominância da atividade agrário-mercantil.

A partir dessa década, num processo que se estende até 1960, o estado vive uma transição em direção à superação dessa estagnação, caminhando em direção à modernização das suas forças produtivas por meio da industrialização. A lenta consecução da tarefa industrial trazia como corolário a paralisia na diversificação da estrutura produtiva baiana, acompanhada de perto por uma baixa diversificação da classe trabalhadora, que se concentrava majoritariamente nas atividades agromercantis, nas zonas rurais e de prestação de serviços diversos, na capital e demais centros urbanizados.

Fala-se em predominância em razão de haver uma industrialização incipiente. O seu formato rudimentar, ligado a atividades produtivas manufatureiras e estabelecidas como um apêndice da atividade agro-mercantil, se alinha ao interesse dos produtores em ampliar o aproveitamento dos insumos da produção de gêneros primários, mas sem constituir uma estrutura produtiva diversificada. Não demonstrava, assim, o emprego de tecnologia de ponta, era capaz de impulsionar uma transformação robusta das relações sociais no seu entorno. Até 1930 se destacavam no parque industrial baiano, nove grandes fábricas têxteis. Entre elas, a maior era a São Braz, que contava com 151 teares e 340 operários, seguida de perto pela Nossa Senhora do Amparo, com 145 teares e 320 operários.<sup>107</sup>

Com o avanço do processo de industrialização na Bahia, a partir da descoberta de petróleo na região do Recôncavo, a divisão social do trabalho no estado sofre o impacto das atividades produtivas e comerciais que se desenvolveram à margem do setor secundário. Em Salvador, se apresenta uma diversificação da oferta de mercadorias e serviços que, em grande medida, frequentavam os lares e gravitavam em torno do poder aquisitivo das famílias mais abastadas da cidade. O desenvolvimento do capitalismo industrial na Bahia, situava, por um lado, o perfil não-homogêneo dessas

---

<sup>106</sup> IBGE, Sinopse estatística do Brasil, 1972. Apud. FARIA, Vilmar. Divisão Inter-Regional do Trabalho e pobreza urbana: o caso de Salvador. In: ADEODATO, Guaraci FARIA; Vilmar; SOUZA, de A. *Bahia de Todos os Pobres*. Petrópolis: Vozes. 1980. p. 29.

<sup>107</sup> TAVARES, Luís Henrique. D. Op.Cit. p.177.

atividades produtivas e, por outro, a fronteira na qual a transformação das suas atividades capitalistas tradicionais logravam processar novas características para o mundo da produção baiana.<sup>108</sup>

Nesse quadro, a cidade da Bahia apresentava até a década de 1940 uma organização capitalista incipiente na sua formação social, cujas principais atividades eram concentradas no ramo da prestação de serviços necessários para o apoio às transações da atividade agroexportadora, tais como a atuação no setor portuário, financeiro e comercial; o trabalho no comércio de bens de consumo ou da oferta de serviços aos estratos médios e a prestação de serviço nas indústrias de maior porte, sobretudo as têxteis, como a São Braz.

Nesse panorama, a urbanização da economia em direção a Salvador e região metropolitana apresentou um recuo do “cinturão agrícola da cidade de Salvador”. Paralelamente, apresentava uma fortíssima presença feminina no espaço do lar, seja na reprodução social da força de trabalho alheia, dos seus contratantes dos estratos superiores de renda da capital, com a prestação remunerada de serviços domésticos; ou dos seus próprios maridos, cônjuges e afins.

Diante do descompasso no desenvolvimento das formações sociais no Brasil, se evidencia a existência de um *mercado de disputas* pela democratização no pós-guerras, cadenciado em compassos distintos. Foram tensionados pelas experiências do Estado de Bem-Estar Social na Europa e pela alternativa soviética, face ao desafio da reconstrução capitalista, que marcava a inflexão do governo Dutra, cujo alinhamento com os EUA deveria promover o desenvolvimento socioeconômico do Brasil, a ser construída segundo as premissas do liberalismo econômico.

### **1.3. Burguesias Regionais e Demoliberalismo: as classes dominantes na formação social baiana.**

Fazendo uma necessária e breve digressão histórica, a proclamação da República impôs o desafio da repactuação da Nação e do Estado brasileiro, partindo da necessidade de definir os contornos da participação de cada região no jogo de poder e na composição do quadro socioeconômico do país. A manifestação de tendências autonomistas em diferentes conjunturas da história republicana pode ser

---

<sup>108</sup> Para mais sobre a divisão social do trabalho e o desenvolvimento de mediações na relação entre o mundo da produção e o da reprodução social no processo de industrialização na Bahia, ver: OLIVEIRA, Francisco. *O elo perdido: classe e identidade de classe*. São Paulo: Brasiliense. 1987.

interpretada como uma resposta à instabilidade da estrutura federativa. Cada elite local atuou na defesa dos seus interesses particulares, realizando parcerias e abrindo zonas de conflito.

Segundo Francisco Oliveira, na realidade brasileira.

a unidade nacional será o resultado do processo de competição entre burguesias nascentes, de um lado, e, de outro, das alianças que elas conseguem estabelecer com uma burocracia imperial propriamente dita. Esse processo inclui a formação das principais instituições do próprio Império, no bojo da burocracia, inclusive Exército e Marinha, cujo papel extraordinário na organização da concorrência foi justamente romanceado - e ideologizado - pela epopeia da unidade nacional.<sup>109</sup>

O fenômeno da mobilização política e intelectual das classes dominantes na Bahia também encontra precedentes no Império<sup>110</sup>, abrindo sendas para uma conexão histórica com a mobilização da burguesia regional na Bahia. Esta, apresentava uma composição diversificada, pela variedade de frações no seu interior. Entre interesses conflitantes e a costura de acordos políticos para a preservação das condições fundamentais de manutenção da direção do processo político, sobretudo com base na conservação do poder de estado nas mãos dos representantes dessas classes, bem como para a defesa dos interesses econômicos fundamentais, se encaminhava a predominância da tendência às conciliações de interesses.

O quadro de acomodações regionais, que não representavam um avanço substancial da formação social baiana rumo ao capitalismo avançado de outras Nações burguesas do mundo, apresenta uma dificuldade adicional para quem deseja encontrar a transparência na hegemonia e de uma fração burguesa sobre o conjunto das demais aliadas, bem como, a sua dominação sobre as não-aliadas após a Revolução de 1930, muito embora, não se deva deixar de observar as suas práticas de classe no Estado ampliado. Antônio Guimarães<sup>111</sup> elenca as frações mercantil-financeira e agrícola, assim como a oligarquia fundiária, como as principais classes dominantes da História Republicana da Bahia.

<sup>109</sup> OLIVEIRA, Francisco. A questão regional: hegemonia inacabada. *Estudos Avançados*, 7, 18. 1993. p. 46. Para uma análise dos limites da proposta de Oliveira e da possibilidade de realização de estudos regionais numa perspectiva gramsciana, ver: PEREIRA, L.M. Reflexões sobre a atualidade e operacionalidade do materialismo histórico nos estudos das identidades regionais. *História & Perspectivas*, Uberlândia, 40 jan-jun, 2009. p. 117-150

<sup>110</sup> ARAS, Lina Brandão. *A Santa Federação Imperial*. Bahia (1831-1833). Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo. 1995.

<sup>111</sup> GUIMARÃES, Antônio. S. *A formação e a crise da hegemonia burguesa na Bahia*. Dissertação de Mestrado em Ciências Humanas. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. UFBA, 1982. p.7

Segundo Guimarães:

Na Bahia, a revolução significará uma mudança completa no sistema de dominação, tanto da expressão das classes nos aparelhos do estado, quanto de sua representação política – os partidos, os organismos de classe, as lideranças políticas e ideológicas. O pacto que se encerra em 30 alinhava os interesses de três classes: a burguesia mercantil, a burguesia cacauera e a oligarquia fundiária.

No conjunto destacado pelo autor, ocorre a identificação de qual atividade produtiva representava a principal fonte de riqueza para a fração agrícola: o cacau. Secundado pelo fumo, o açúcar, pedras preciosas, algodão, couro e outras matérias-primas. A burguesia mercantil representava a ponte entre a produção do setor primário na Bahia e o mercado internacional de commodities, por meio das transações de compra e venda junto às “grandes casas importadoras estrangeiras e dos banqueiros europeus e norte-americanos.” A oligarquia fundiária administrava grandes extensões de terras, concentrando-se sobretudo nos sertões baianos, dispunha de farta mão-de-obra, lançando mão de métodos arcaicos de produção, muito ligados a uma economia de subsistência e a “produtos de exportação que geravam baixa lucratividade, em razão da desvalorização no mercado internacional. “Essas classes se exprimiam no Governo do Estado, sob a hegemonia da aristocracia do açúcar e do bacharelato da zona cacauera onde, às vezes, insinuava-se algum coronel do sertão.”<sup>112</sup>

Na década de 1940, com a predominância do projeto liberal, após a queda do Estado Novo, o quadro das relações entre essas frações de classe dominantes apresenta transformações. O saldo da política econômica posta em prática pelo governo dos vitoriosos da Revolução de 30 foi, para elas, negativo. O ato final do crise das três grandes frações de classe da burguesia baiana, fortemente dependentes do capital estrangeiro e da produção agrícola, sobretudo do cacau, foi a portaria nº63 da Superintendência da Moeda e do Crédito (SUMOC), que determinou a exclusividade do Instituto do Cacau na comercialização do produto, interrompendo o acesso dos bancos baianos e casas importadoras às transações mercantis, o que atingia diretamente os interesses de especulação financeira, do qual participavam os bancos baianos, cuja dependência com relação ao capital gerado na venda do cacau para o mercado estrangeiro era muito significativa. Se observou nesse momento,

---

<sup>112</sup> Ibidem. p.38.

segundo Guimarães,

um processo de intensa concentração de capitais e de reorientação de suas aplicações para atividades produtivas. É desse processo que emergirão as grandes forças da burguesia baiana no pós-guerra: os bancos comerciais – o Banco Econômico e o Banco da Bahia – e os exportadores que se tornam industriais do cacau, grandes plantadores e pecuaristas.<sup>113</sup>

No processo de desenvolvimento do projeto liberal na redemocratização baiana, se torna possível constatar a emergência de novos intelectuais que assumiram a tarefa de conduzir as articulações de interesses burgueses, por meio da ação em entidades patronais, associações de classe, bancos. Em suma, aparelhos privados de hegemonia na sociedade civil baiana, que participavam da construção da hegemonia no terreno da luta de classes. A ocupação de postos chave no Estado restrito participava da ação estratégica desses intelectuais. Nesse sentido, Clemente Mariani era um quadro exemplar. Foi diretor do Banco Comercial da Bahia e do Banco da Bahia, em 1942, assumindo a presidência deste último em 1944. Tendo sido eleito pelo voto popular para participar da Constituinte de 1946, na Câmara Federal, Mariani assumiu o cargo de Ministro da Educação e Saúde Pública, compondo a equipe de governo do General pessedista Eurico Gaspar Dutra. O caso de Mariani ajuda a ilustrar a atuação da intelectualidade orgânica da burguesia baiana, porque diretamente envolvida na articulações dos interesses burgueses no estado, compondo o que podemos definir como uma elite político-intelectual das classes dominantes na Bahia, alinhada ao que denominamos demoliberalismo, fenômeno sócio-político de retomada do liberalismo por uma perspectiva pluralista e discursivamente radical, em defesa dos direitos dos homens, como cidadãos burgueses; para a adequação coordenada das políticas públicas do Estado restrito, via-de-regra, dirigido pelos representantes das classes dominantes, às demandas dos setores organizados da classe trabalhadora, movimentos sociais, bem como a demandas populares, no sentido da pressão exercida por setores não-organizados da sociedade civil sobre os poderes constituídos na sociedade política, por meio da opinião pública.

Como Ministro da Saúde, Mariani revela, em relatório do Banco da Bahia ter sido um mediador fundamental para o acréscimo das quantias destinadas pelo governo Dutra ao estado. Observando a queda progressiva dos investimentos

---

<sup>113</sup> Ibidem. p.42.

públicos provenientes da esfera federal, Mariani relata a compensação desse déficit em aportes destinados a projetos da sua pasta na Educação, com os seguintes números:

A erosão sofrida pela economia baiana ascendeu a 1.697.588 mil cruzeiros enquanto os excepcionais investimentos compensatórios realizados no mesmo período não ultrapassaram 1.200 milhões de cruzeiros, a metade dos quais por intermédio do Ministério da Saúde e Educação.<sup>114</sup>

As classes dominantes da Bahia contavam com seus intelectuais e aparelhos privados de hegemonia, muito embora apresentassem debilidades e acusavam o golpe pela pressão por industrialização no estado, advinda, principalmente, da experiência de desenvolvimento das forças produtivas na região Sudeste, com ênfase no caso de São Paulo, onde a emergente burguesia industrial se associou, numa relação de unidade e contradição com a burguesia cafeeira aplicou parte relevante da acumulação primitiva com a venda do seu principal produto para promover a transição para a indústria, ampliando também suas formas de reprodução na formação social, com a ampliação da malha ferroviária, das escolas técnicas e profissionais, a partir dos anos 1930, com a criação de centros de estudos e universidades para a qualificação de intelectuais aptos a pensarem os caminhos do desenvolvimento capitalista naquele estado.<sup>115</sup>

Nesse bojo, sem a intenção de realizar uma arqueologia conceitual das frações de classe burguesas na Bahia, pretende-se levar em consideração o recrudescimento do desempenho de funções intelectuais por parte de sujeitos atuantes em organizações da sociedade civil e no estado restrito, cujas ideias e a atuação apresentavam forte relação com o projeto societário demoliberal, atuando como intelectuais orgânicos das classes dominantes estaduais. Como tais, expostos às oscilações da tensa relação política entre essas frações, com interesses conflitantes, tanto no aspecto da acumulação de riquezas quanto em relação às disputas políticas. Mas que participavam ativamente da construção da visão de mundo dessas classes, universalizando seus interesses perante o conjunto da sociedade civil, enquanto os

---

<sup>114</sup> *Relatório do Banco da Bahia*, 1959, Salvador, BA.

<sup>115</sup> Para mais sobre o desenvolvimento das escolas técnicas e profissionais no estado de São Paulo e a atuação de aparelhos privados de hegemonia da classe dos industriais na racionalização do trabalho, ver: BATISTA, Eraldo Leme. *Trabalho e Educação Profissional nas décadas de 1930 e 1940 no Brasil: análise do pensamento e das ações da burguesia industrial a partir do IDORT*. Campinas: Autores Associados. 2015.

representavam na condição de legisladores e administradores públicos das querelas relacionadas à área educacional.

Sobre os intelectuais orgânicos, aponta Gramsci:

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito etc. Etc (...) A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como ocorre no caso dos grupos sociais fundamentais, mas é “mediatizada”, em diversos graus, por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os ‘funcionários’<sup>116</sup>

Nesse sentido, seus sujeitos atuaram, enquanto faziam a oposição a Vargas e ao populismo varguista, na elaboração da consciência da burguesia para si no estado da Bahia, mesmo que em face às dissidências internas, originadas no conflito permanente de interesses que, como nos introduz Gramsci, nascem no mundo da produção mas se espraiam para a vida política, social e cultural, dissociáveis apenas metodologicamente, para fins de análise científica.

Para observar a atividade orgânica da intelectualidade demoliberal no estado, pode-se observar, com efeito, a produção historiográfica de Luiz Viana Filho em *A Sabinada: (República Bahiana 1837)*<sup>117</sup>, a qual demonstra a dedicação ao propósito de legitimar a “missão” histórica dos sabinos, celebrando, ainda, o individualismo liberal como motor político das transformações sociais.

De outro modo, os demoliberaes formavam uma elite político-intelectual das classes dominantes no estado da Bahia. Compunham a principal camada dirigente das classes dominantes, atraindo, como um polo magnético, para o perto do seu núcleo, da sua zona e raio de ação política intelectuais de outros círculos burgueses e até mesmo orgânicos da classe trabalhadora, no fenômeno que Gramsci denomina

<sup>116</sup>GRAMSCI, Antonio, Caderno 12. §1. p.106-112. In: *Cadernos do Cárcere*. Vol.2. Edição Brasileira Carlos Nelson Coutinho, Luis Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2016.

<sup>117</sup> Luiz Viana Filho (em 28 de março de 1908 – 5 de junho de 1990), foi jurista, historiador, deputado federal e governador da Bahia, entre 1967-1971, tendo se notabilizado nas atividades intelectuais pela produção de biografias como *Rui Barbosa e os militares* e *Mangabeira: um homem na tempestade*. Na produção historiográfica produziu *A Sabinada (A República baiana de 1837)*, no ano de 1938, sendo essa a sua primeira publicação no campo.

*transformismo*.<sup>118</sup>

Os seus sujeitos desempenhavam, portanto, funções intelectuais orgânicas e dirigentes, como organizadores da cultura e da consciência da classe, compartilhando a vontade política dos dominantes na realização histórica, portanto concreta, das condições necessárias e suficientes para a perpetuação da posição-chave dos demoliberais na direção da dinâmica societária, mergulhada nas relações de poder no estado da Bahia e atravessada pela luta de classes.

Nessa direção, eram observáveis os conflitos políticos no interior do grupo dos demoliberais baianos, podendo ser sintetizados em torno da oposição entre juracistas e mangabeiristas, que também podem ser definidos como os autonomistas baianos. Esse grupo assumira a ideologia regionalista<sup>119</sup> em defesa dos antigos faustos da Bahia e contra as Interventorias de Vargas no Executivo Federal, reivindicando a sua devolução para as mãos dos baianos. Esse movimento regionalista ascende com o advento da interventoria de Juracy Magalhães (1931-1937). O militar cearense, nomeado por Vargas, foi recebido com hostilidade pelos autonomistas baianos, respondendo aos apupos contrários à sua chegada na Bahia da seguinte

e baianos amigos, pouco exijo de vós: apenas que tenhais o mesmo acendrado amor a essa terra, a que dedicarei todo o ardor da minha mocidade. E podeis estar certos que, como já disse em telegrama ao benemérito prefeito de vossa Capital: nenhum baiano me vencerá em amor à Bahia, e nenhuma sentinela será mais vigilante na defesa dos superiores interesses do Estado (...).<sup>120</sup>

Fiéis na oposição ao governo central e aos interventores nomeados no estado, os autonomistas se organizaram politicamente, no pós 1930, por meio da Liga de Ação Social e Política (LASP), criada em 1932; posteriormente, na Concentração Autonomista, criada em 1935, nas hostes da União Democrática Brasileira (UDB) e, por fim, na Seção baiana da União Democrática Nacional (UDN), em 1945.

<sup>118</sup>Cf. FRESU, Gianni. *O transformismo permanente: Gramsci e a crítica do fetichismo histórico e da mitologia nacional*. Disponível em:

<<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/8504/5447>> Acesso em: 30.08.2020.

<sup>119</sup>Por essa perspectiva, o regionalismo consiste na “mobilização política de grupos dominantes numa região em defesa de interesses específicos frente a outros grupos dominantes de outras regiões ou ao próprio Estado. O regionalismo, portanto, é um conceito eminentemente político, vinculado, porém, aos interesses territoriais (...) Em termos objetivos, o regionalismo constitui a expressão das relações políticas entre as regiões ou destas com o poder central, sempre que nessas relações há opressão política, econômica ou cultural. CASTRO, Iná Elias. *O mito da necessidade: discurso e prática do regionalismo nordestino*. São Paulo: Bertrand Brasil. 1992, p.40.

<sup>120</sup>MAGALHÃES, J. Minha vida pública na Bahia. Rio de Janeiro: José Olympio. 1957, p.84.

Na sua militância se mostrava crucial a manutenção do comando dos aparelhos da sociedade política no estado (Assembleia Legislativa, Secretarias Estaduais, Governo do Estado, Diretorias, Conselhos, dentre outros), sempre que possível, nas mãos daqueles que pertenciam organicamente a esse núcleo político-intelectual das classes dominantes ou eram atraídos para a sua órbita social, tornando-se defensores e representantes dos seus interesses.

A recepção difusa do autonomismo em todo o Estado revela que a adesão ao movimento regionalista não se deu de modo uniforme, haja vista a intensa campanha *anti-autonomista* na década de 30, reveladas pela análise de jornais como *O Município*, *Jornal Oficial* e *Diário da Tarde*, da cidade de Santo Amaro, no Recôncavo baiano e no Sul da Bahia.<sup>121</sup>

Na zona cacaueteira, o movimento autonomista era questionado quanto à sua capacidade de unificar e articular os interesses - díspares - das classes dominantes baianas. Pesa também nessa posição política o protagonismo político-econômico da fração de classe ligada à atividade cacaueteira, responsável pela provisão da maior fatia da produção de riquezas no estado; e da preservação da estabilidade na dominação coronelista na zona cacaueteira, potencialmente afetada por uma conjugação autonomista com as frações comercial e financeira do Estado, que poderia gerar um isolamento da Bahia em relação a outros entes federativos nacionais, prejudicando as exportações da matéria-prima do Chocolate, bem como alterando o *modus operandi* das relações de poder em nível local. De outro modo, a fidelidade ao juracismo era marcante. Garantia uma posição resistente dos coronéis contra aqueles que tinham recebido o interventor cearense com protestos, desde o seu desembarque em terras baianas. Em defesa da figura do coronel na vida política, Juracy argumentava que a atuação desses chefes locais, como preferia defini-los, resultava da imposição “em seu meio como um líder natural, capaz de ajudar a educação dos filhos dos amigos, conseguir pessoalmente a construção de uma escola ou de uma estrada”. Nesse sentido, esses chefes se destacavam por “serem capazes de estabelecer e manter a ordem na sua localidade, em geral fazendo sacrifícios econômicos.”<sup>122</sup>

O reconhecido articulador Juracy Magalhães realizou, como aponta,

---

<sup>121</sup> BATISTA, Eliana. Reações à Concentração Autonomista no interior da Bahia – 1932-1937. XXVII Simpósio Nacional de História. Natal, Julho, 2013.

<sup>122</sup> MAGALHÃES, 1982, p.82-84 apud PAIXÃO, Carlos Nássaro. *A trajetória política de Juracy Magalhães a partir das memórias e da História*. XXVII Simpósio Nacional de História. Florianópolis. Julho. 2015. p. 10.

consensualmente, a historiografia baiana, uma convergência de interesses díspares das frações das classes dominantes, governando em nome delas, contra o banditismo nos sertões, sem, no entanto, gozar de grande prestígio junto às frações autonomistas. Pelo menos até a sua guinada anti-varguista, frente ao golpe de 1937. Naquela conjuntura, aproveitando a ocasião da inauguração da Rádio Sociedade, em agosto de 1937, expressou a seguinte opinião sobre a situação do Brasil:

Pode-se dizer, resumindo, que o quadro político brasileiro se apresenta da seguinte forma: a) candidaturas democráticas de José Américo e Armando Sales, ambos desejando a solução legal através do pleito de 3 de janeiro; b) o integralismo, preparando um golpe a pretexto de salvar a nação das garras do comunismo; c) o comunismo tentando o estabelecimento de uma frente popular que evite o ‘putsch’ integralista e lhe permita, no futuro, dominar a situação; d) uma corrente ditatorial civil de sentido impreciso, mas suscetível de entendimento com o integralismo e) uma corrente ditatorialista militar, mínima, sem atender às condições de nossas forças armadas, mas que existe em estado latente. Tamanha é a confusão lançada na atmosfera social do país por essas correntes, de origens e propósitos turbulentos, que a efetivação do golpe não constituirá surpresa. Aos menos preocupados com os fatos da vida nacional é impossível fugir à evidência gritante desta verdade.<sup>123</sup>

Com essa análise de conjuntura, Juracy Magalhães dá sinais do seu desencanto com a maior parte das alternativas para a sucessão de Vargas, com a exceção das candidaturas de José Américo e Armando Sales, as quais define como “democráticas”. Dava, nesse discurso, uma declaração que permitia ensejar o seu destino em direção ao lado de fora do governo Vargas. A saída se confirmaria em 11 de novembro, um dia após o golpe de Getúlio Vargas. Tornou-se oficial com a entrega do cargo ao seu sucessor, seguida da partida rumo ao Rio de Janeiro, onde retomaria as atividades militares.

A trajetória de Juracy não encerra definitivamente nesse episódio a sua atuação política no estado da Bahia. O ex-interventor, na oposição ao governo Vargas, passando a fazer parte do conjunto de quadros da UDN em 1945, inicia um novo capítulo na história de querelas políticas e rusgas na disputa pelo poder político entre juracistas e autonomistas na Bahia Republicana.

Neste conjunto, Eliana Batista<sup>124</sup> dedica especial atenção à capilaridade do autonomismo nos interiores baianos entre 1930 e 1937, observando a atuação das

<sup>123</sup> MAGALHÃES, Op.Cit. p.64.

<sup>124</sup> BATISTA, Eliana Evangelista. *A Bahia para os Baianos: Acomodação e Reação Política ao Governo de Getúlio Vargas (1930-1937)*. Tese de Doutorado em História. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal da Bahia: Salvador. 2018.

lideranças e das ideias autonomistas em diversas regiões do estado, suas variadas formas de recepção e apropriação política. Batista identifica a profundidade do movimento e amplia a percepção de que os intelectuais autonomistas são os únicos representantes dessa força política, identificando na sociedade baiana, inclusive os interiores no seu recorte geográfico, a difusão da ideologia regionalista e também traços anti-autonomistas em regiões como o Recôncavo e o Sul da Bahia. Em Batista o autonomismo se revela um movimento mais amplo, pois, essa elite letrada, que acumula funções intelectuais e políticas a serviço dos interesses das classes dominantes, encontra repercussão na sociedade civil da região e participa diretamente da luta pelo projeto liberal no espaço político baiano. A autora os define como um grupo de oposição a Vargas formado por “produtores, comerciantes e políticos profissionais que participavam diretamente do controle do Estado, antes de 1930”. Estes:

[...] buscavam resguardar os seus interesses materiais e mais que isso, confrontavam abertamente o novo modelo de Estado que estava sendo gestado em substituição ao federalismo oligárquico que defendiam, cuja existência estava ameaçada pelo forte aparato coercitivo de Getúlio Vargas e pela incapacidade das oligarquias regionais em superar a crise de hegemonia nos diferentes estados, culminando no golpe que instalou o Estado Novo no Brasil.<sup>125</sup>

A caminhada de Magalhães no terreno movediço da política baiana revela não só a complexidade da análise dos posicionamentos de lideranças marcantes frente à aceleração do tempo e à sobredeterminação política daquela conjuntura, que se aceleraria com a Segunda Guerra Mundial. Expressa, também, com o advento do ingresso de Juracy nas fileiras do demoliberalismo, a força magnética das camadas dirigentes das classes dominantes baianas. O poder de atração para o projeto de coalizão social, vencedor no quadro do pós guerras, mas que durante o Estado Novo esteve sendo gestado nas fileiras da luta política autonomista. Para um escrutínio mais cuidadoso das repercussões da força política demoliberal, camada dirigente que se viu alijada do acesso à sociedade política durante o período das interventorias e que migra para a posição de dirigente, eleito pelo sufrágio para uma governança democrática após a queda da Ditadura do Estado Novo, a Historiografia baiana das últimas cinco décadas, dedicou-se a investigar aspectos diversos da História dos autonomistas baianos.

Nesse sentido, o movimento de reorganização das forças políticas conservadoras

---

<sup>125</sup> Ibidem. p.10.

pós-1930 teria ocorrido também em virtude de pressões da conjuntura internacional naquela década e não somente por fatores subscritos na dinâmica nacional ou regional do espaço político. Observa a inserção do autonomismo e do papel desempenhado por esse grupo dirigente baiano, na esteira do americanismo. Assim sendo, “anticomunismo, americanismo e liberalismo” constituíram bases dessa nova conjuntura que se apresenta como um desafio para as elites político intelectuais dadas classes dominantes baianas, em meio à instalação e o posterior aprofundamento de uma crise de hegemonia no país.

A postura crítica em face às expressões da veia anticomunista e fortemente autoritária desse liberalismo baiano, abre sendas para o aprofundamento em aspectos contraditórios do espaço político, como a desnaturalização da presença de ideias democráticas na ética liberal de grupos sociais; bem como, amplia a capacidade de uma análise dos conflitos sociais republicanos na Bahia que nos permite o exame das dinâmicas de classe que o atravessam, a fim de encontrar, nas disputas pela primazia da representação política, formas de expressão.

Na Bahia, o ponto culminante dessa transição, de um demoliberalismo de oposição para a outro de situação, parece ser a vitória de Otávio Mangabeira no pleito de 1947, no qual foi candidato ao cargo de governador do estado pela União Democrática Nacional, que será abordada no segundo capítulo, para situar melhor a conjuntura política na qual a nomeação de Anísio Teixeira, como Secretário Estadual de Educação e Saúde Pública, ocorreu. Ao sucesso de Mangabeira se somam as vitórias de lideranças importantes dos autonomistas, como Luiz Viana Filho e Gilberto Valente, na bancada baiana da Câmara dos Deputados; e as escolhas de Nestor Duarte e Clemente Mariani, como Secretário da Fazenda do governo da Bahia e Ministro da Educação e Saúde Pública do governo Federal, respectivamente.

Os principais funcionários das superestruturas na Bahia confluíram para a União Democrática Nacional, num processo de rearticulação da sua ação político-ideológica em torno de um eixo comum: o desenvolvimento capitalista na Bahia, que esbarrava na debilidade socioeconômica da formação social baiana. Nesse sentido, para expor as linhas fundamentais desse projeto político, pretende-se analisar o programa do partido. Não para esmiuçar os pontos de tensão e discussões internas que o compõem, nem para detalhar as deliberações definidas nos Congressos e demais instâncias de tomada de decisão intra-partidárias. Essa sucinta investigação, em verdade, se dirigirá a uma

caracterização mais precisa do resultado do projeto político dos demoliberais, para propiciar o entendimento das diretrizes do intelectual coletivo, oferecidas como objetivos para ação histórica dos seus “funcionários das superestruturas” na Bahia. Em outras palavras, pretende-se perquirir o projeto social dos demoliberais no processo de transição do regime de exceção ao regime democrático-representativo. Posto que, a partir desse enfeixe, pode-se definir melhor os interstícios da proposta de coalizão social da qual participou a reforma educacional escola-novista no estado da Bahia, iniciada em 1947, com a vitória de Otávio Mangabeira.

#### 1.4. UDN: Estatutos e Programa

Em razão de ter nascido não como uma organização coesa, mas como uma frente partidária, a caracterização da identidade da UDN necessita do reconhecimento da sua ampla diversidade interna. Três elementos comuns unificavam a sua estrutura marcada pela existência de grupos com objetivos, necessidades particulares e díspares, que se articulavam a partir desses três eixos do *udenismo*:

- 1) a construção da imagem pública, através do moralismo e do elitismo; 2) a especificação dos dois tipos principais de luta política, centrados no *anti-getulismo* e no *anticomunismo*, e 3) a qualificação da herança ideológica da UDN, ou seja, do seu liberalismo.<sup>126</sup>

Nessa direção, a composição interna da agremiação formava um verdadeiro mosaico de tendências, ou várias UDNs, contando com os “liberais históricos, os bacharéis, os realistas, os golpistas, a ‘Banda de Música’ e a ‘Bossa-Nova’”.<sup>127</sup> Além das oligarquias destronadas com a Revolução de 1930, o Partido aglutinava antigos aliados de Getúlio, marginalizados depois de 1930 ou em 1937; participantes ativos do Estado Novo que se afastaram antes de 1945, como é o caso do ex-interventor Juracy Magalhães; grupos liberais com forte identificação regional e a *Esquerda Democrática*, tendência interna que romperia com a União Democrática Nacional para dar origem ao

<sup>126</sup> BENEVIDES, M.V. *A Udn e o udenismo: Ambiguidades do liberalismo brasileiro (1945-1965)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981. p.8.

<sup>127</sup> Banda de Música e Bossa Nova são os epítetos que identificam dois dos grupos que se formaram na UDN compunham a agremiação. Os principais oradores, que costumavam ocupar as tribunas dos parlamentos para esgrimirem suas retóricas inflamadas em discursos públicos, compunham a chamada “Banda de Música”. Os “Bossa Nova”, por sua vez, eram compostos por membros do partido que se notabilizaram na oposição à linha tradicional da UDN, que defendia reformas nos anos 1960, e foi contemporâneo da ascensão do movimento musical da Bossa Nova no Brasil. Faziam parte da Banda, os bacharéis Adauto Lúcio Cardoso, Afonso Arinos de Melo Franco, Aliomar Baleeiro, Bilac Pinto, José Bonifácio, dentre outros políticos liberais. *Ibidem*.

Partido Socialista Brasileiro (PSB), em 1947.<sup>128</sup>

Neste quadro, o Estatuto do partido dos liberais delegava, nos seus aspectos formais, a direção política e administrativa à Convenção Geral e ao Diretório Federal, mediados, nos Estados, pelas suas respectivas Convenções e Diretórios Estaduais, as quais apresentariam uma isonomia, por serem equiparadas ao Rio de Janeiro, então Distrito Federal e sede da agremiação, quanto à articulação do poder deliberativo internamente.

Dentre as principais atribuições do órgão supremo da direção do partido, cumpria deliberar sobre a atitude do partido ante as questões políticas, econômicas e sociais do país e reconhecer os diretórios estaduais e aprovar seus regimentos, fixando suas “quotas de contribuição”. Determinava também, no seu artigo 9º, que o presidente da Comissão Executiva dirigiria o Diretório Federal.<sup>129</sup>

O Partido organizava as pautas por meio de Comissões Permanentes, que deveriam ser eleitas pelo seu órgão deliberativo máximo. Originalmente, e oficialmente, foram cinco as Comissões: de Estudos Sociais, Econômicos e Financeiros; Estudos Administrativos e Problemas Estaduais Municipais; Estudos Jurídicos em geral e de legislação Eleitoral; Estudos de Educação, Assistência e de Saúde Pública; De Estudos de Direitos Trabalhistas e Organização Operária<sup>130</sup>

Sabe-se que o exame dos partidos não representa a materialização definitiva do projeto societário da classe, em razão do caráter fragmentário da possibilidade de implantação integral das suas proposições, bem como do alcance da sua proposta. Mesmo assim, para perscrutar as formas através das quais os udenistas sintetizaram as tarefas essenciais daquela conjuntura, desempenhando suas funções intelectuais no interior do aparelho privado de hegemonia, cumpre observá-lo um pouco mais de perto em alguns dos seus aspectos fundamentais.

Sendo assim, quanto ao Programa do Partido, previsto no artigo segundo dos seus Estatutos, eram elencadas as prioridades da ação político-partidária udenista. A primeira delas consistia em apoiar o “processo de democratização do Brasil, de fim construtivo e social, capaz de promover o progresso político e econômico e o bem-estar de todos os brasileiros.” Em seguida, aparece no programa o reconhecimento de uma necessária articulação junto ao Estado e à Sociedade Civil, para a realização democrática. Levava

---

<sup>128</sup>Ibid, p.14

<sup>129</sup>*Estatutos da União Democrática Nacional*. Rio de Janeiro, 20 de Janeiro de 1945. p.2.

<sup>130</sup> Ibidem.

em consideração, também, a diversidade interna da agremiação, já que, segundo prevê o Estatuto, somente “interpretando as correntes que a compõem”, a União Democrática Nacional poderia “delinear a sua ação política, pela ação do *Estado* e o desenvolvimento de todas as forças criadoras da *Nação*”<sup>131</sup>

Versando sobre a democracia, o programa anuncia os caminhos pelos quais a legenda pretendia atingir a “realidade democrática”. O primeiro aspecto elencado diz respeito ao exercício das liberdades inerentes à democracia e, nesse sentido, à cidadania democrática, em todas as suas formas de manifestação, são elas a liberdade de reunião, de associação, de *ensino*, de religião e de culto e de organização *partidária e sindical*”; Em complemento, se fazia necessária a construção de um “regime representativo consciente e legítimo, mediante o voto universal, direto e secreto reconhecido o direito de representação proporcional.”<sup>132</sup> Portanto, além da centralidade do sufrágio, o programa prioriza a defesa dos direitos fundamentais para a cidadania liberal burguesa.

A liberdade de expressão, cerceada na ditadura estado novista era agora essencial para a afirmação de um novo rumo para a Nação brasileira, junto a ela, a liberdade de associação política e sindical e de ensino, também oferecem respostas ao crescimento das demandas populares e da mobilização crescente desde o biênio 1942-43.

No entanto, para calçar essa nova ordem democrática, o programa assevera a necessidade de garantias ao bom funcionamento da democracia, a ser respaldado por “leis que estabeleçam severas penalidades para os crimes contra as liberdades públicas e para os crimes eleitorais”. Nesse sentido, emergem do programa os esforços investidos pelo liberalismo udenista no sentido da realização de uma dada forma de democracia. Com efeito, a boa transição necessitaria do suporte das ferramentas coercitivas do Estado. A incorporação do aparelho jurídico brasileiro do Estado à equação democrática, parece sinalizar o interesse numa segurança jurídica que afiançasse o funcionamento das instituições do Estado Democrático de Direito, dando caminho e amparo àquela transição entre regimes, ao mesmo tempo em que encetasse a condução desse processo por uma perspectiva bem definida, que pode ser traduzida pelo próprio lema da agremiação udenista: “o preço da liberdade é a eterna vigilância.”<sup>133</sup>

<sup>131</sup> *Programa a que se refere o art 2º dos Estatutos*. Rio de Janeiro, 20 de Agosto de 1945. p.10.

<sup>132</sup> *Ibidem*.

<sup>133</sup> O símbolo da UDN era uma tocha olímpica, com as labaredas, e o lema “o preço da liberdade é a eterna vigilância”. Encontra-se uma referência ao lema em Harold Laski: “fotthose habits are not in Nature, which teaches us that opinions we deem evil are fraught with death. They come from our social

Outro aspecto sobre a implantação de uma forma defensiva de democracia que privilegiasse a participação das elites político-intelectuais das classes dominantes no processo político, presente no programa udenista, versa sobre o pacto federativo brasileiro. Objetiva, no seu segundo ponto, “manter a federação em bases que, sem restringir a autonomia dos Estados, fortaleça a unidade política nacional”.<sup>134</sup>

No aspecto administrativo, rezava a cartilha liberal, no sentido de favorecer a cooperação útil dos entes federativos, preservando seriamente as autonomias estaduais e municipais, como informado anteriormente, por meio de uma racionalização e simplificação da máquina administrativa. No entanto, essa reivindicação de um “enxugamento da máquina pública” deveria ser acompanhada por uma concessão de direitos e vantagens salariais ao funcionalismo público, que “selecionado produzirá, em menor número, mais e melhor.”<sup>135</sup> A proposta era, portanto, diminuir os gastos públicos para, em contrapartida, oferecer melhores condições de trabalho aos funcionários do Estado, que deveriam ser rigorosamente selecionados e preparados para prestarem um serviço - supostamente mais - qualificado aos contribuintes.

Por fim, o programa educacional da UDN fazia parte do processo de desenvolvimento do Homem, entendido como uma entidade abstrata e depositária da cidadania burguesa. O Homem, na concepção do programa udenista, que nos ajuda a pensar a produção de sentidos que orientava o olhar dirigido para a questão educacional por parte do intelectual coletivo e seus filiados, está condicionado pela necessidade de elevação “do nível primitivo a que se acha ainda reduzido, em grande parte, pela outorga das condições de bem-estar que constituirão, ao mesmo tempo, condições de maior produtividade”.<sup>136</sup>

O esboço da proposta educacional presente no programa udenista, continha um plano geral que poderia guiar a criação de políticas educacionais, adequadas para o enfrentamento dos problemas brasileiros e, nesse sentido, inseria a questão educacional no conjunto de medidas para - o que se afirmava como - uma nova perspectiva de formação humana, que fazia parte do processo de redemocratização do país:

---

heritage, and part of a process the value of which we must relearn continuously, if we are to preserve it. That is the meaning of the famous maxim that eternal vigilance is the price of liberty”. Liberty In the Modern State. N.Y., Harpers and Bros. , p... Há controvérsias sobre a origem da frase, atribuída, entre outros, a [Edmund] Burke e a [Thomas] Jefferson, Segundo João Arruda (Do Regime Democrático. São Paulo,) o autor seria Patrick Henry, membro da Câmara dos Burgueses da Virgínia (-) e participante da Convenção de Filadélfia. BENEVIDES, Op.Cit. p.208.

<sup>134</sup>Programa a que se refere o art 2º dos Estatutos. Op.Cit. p.10.

<sup>135</sup>Ibidem. p.11.

<sup>136</sup> Ibidem.

II – O problema de educação, fundamental, como o da saúde, deverá obedecer a um plano geral, compreendendo a União, os Estados e os Municípios, que lhe assegure verbas previstas por preceitos constitucionais e a necessária continuidade, tendo-se em vista para esses fins:

a) a convocação de uma convenção nacional de Educação para o completo estudo do problema, *dentro de um âmbito nacional, sem quebra de autonomia dos Estados*; b) a *máxima extensão da rede escolar primária*, transformando a escola pública, além de órgão de instrução, em órgão de assistência social, como meio também de estimular uma frequência eficiente; c) *adaptar a escola, principalmente a rural, à vida real brasileira*; d) criação de colônias-escolas, internatos rurais e instituições do mesmo tipo de educação primária e profissional para as populações que não possam ser beneficiadas pela rede escolar nacional; e) ampliação ao máximo do ensino técnico profissional, ajustando-o com as escolas primárias, secundárias e superior; f) educação supletiva pelo aproveitamento de todos os veículos de educação popular: rádio-difusão, cinematografia, cartazes, discos, etc.; g) obrigatoriedade do ensino primário urbano; h) gratuidade do ensino público em todas as modalidades e em todos os graus; i) eliminação das taxas que gravam os estabelecimentos particulares, reprimindo, ao mesmo tempo, a indústria do ensino; j) autonomia técnica e financeira do ensino superior, mantido com patrimônios inalienáveis; k) formação de professores, inclusive pela criação de escolas normais rurais, garantindo-lhes a necessária independência econômica, para que se possam dedicar à sua elevada missão; l) criação da carreira de professor secundário e de professor universitário; m) promover, com a cooperação de todos os brasileiros, uma campanha nacional de alfabetização de adultos.<sup>137</sup>

Esse desenvolvimento veio acompanhado pelo reconhecimento da necessidade de se estimular o fluxo imigratório, portanto, a entrada de mão-de-obra estrangeira no país, a fim de somá-la a esse novo “material humano” desenvolvido com o apoio das reformas educacionais, sanitárias e demais necessárias para o desenvolvimento de condições propícias para a geração de brasileiros aptos ao trabalho, no campo e na cidade. Paralelamente, esse “novo homem” brasileiro deveria ser capaz de superar os seus vícios. Como solução para esse problema, o programa orienta a adoção de uma política de costumes que fosse capaz de combater os “males dissolventes da nossa formação moral.”<sup>138</sup>

Diante deste cenário, o esboço da proposta educacional udenista permite uma

---

<sup>137</sup> Ibidem. Grifos meus.

<sup>138</sup> Ibidem.

caracterização preliminar da percepção desenvolvida pelos intelectuais da agremiação sobre a necessidade de elaborar politicamente a estruturação do sistema educacional no país, mas por uma perspectiva regionalizante, que não retirasse o protagonismo das forças políticas regionais, atingidas direta e profundamente pela centralização político-administrativa desenvolvida durante o Estado Novo. O que significa dizer que a convocação dos entes federativos nacionais, a fim de promover a discussão sobre os rumos das políticas educacionais adequadas aos desafios daquele e aos interesses em jogo, preconizava a defesa da autonomia dos estados da federação, e, em corolário, dos seus municípios. Nessa direção, a proposta acenava com uma tendência de superação das heranças centralizadoras, legadas pelo Estado Novo, também no âmbito educacional, com as suas políticas de equiparação de estabelecimentos escolares, bem como, com a existência de órgãos do Estado dedicados à fiscalização do trabalho de instituições escolares em todo o país.

De outro modo, constava entre as principais preocupações apresentadas a extensão da oferta de matrículas escolares, nas zonas urbanas e rurais do Brasil, como parte de um processo de expansão do projeto de formação humana para uma sociabilidade produtiva, no aspecto material, e adequada às normas, princípios e benesses prometidas pelo reinserção da Nação brasileira numa democracia social, que, desta vez, deveria ser movida por cidadãos trabalhadores, do campo e da cidade, aptos a integrarem uma nova ordem social burguesa, que não podia, paradoxalmente, abrir, completamente, mão das heranças estado-novistas. A inclusão cidadã, ensaiada na emergência da democracia de massas, e posta como desafio para a realização de um processo efetivo de redemocratização, teve uma ênfase educacional, após 1945.

O programa da UDN e em alguma medida os seus Estatutos expressam a consciência acerca da tarefa histórica de aproximar a Nação da escola, o que impôs a exigência do apoio do Estado na construção de novos prédios escolares e nas reformas de instituições de ensino, mal distribuídas, numa rede pública defasada. Essa inorganização do sistema de ensino no Brasil se apresentava, sobretudo na ausência, e/ou na baixa oferta de escolas em áreas mais afastadas dos centros urbanos. Como saída para entrave estrutural da educação, se propunha um modelo “público” de organização das políticas educacionais da distribuição de escolas, o que estabelecia uma conexão muito forte com as premissas do projeto educacional escola-novista, cuja primeira grande vitória, após a Constituição de 1934, que privilegiava o projeto

escolanovista, mas que foi destruído pelo regime de exceção varguista, que pavimentou o caminho da sua hegemonia nos assuntos educacionais, foi a promulgação dos novos princípios e formas de distribuição de recursos educacionais, juntamente com a Constituição de 1946.

|

## CAPÍTULO 2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA REPÚBLICA E OS RASCUNHOS DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NA BAHIA

A expansão de matrículas da Educação formal no Brasil apresenta uma tendência de crescimento a partir da redemocratização. Consiste, também, no seu principal efeito no âmbito educacional, junto à unificação do modelo de escola que propiciou uma reorganização dos níveis de ensino, para dar lugar a um modelo único de escola.<sup>139</sup>

Concordando com Virgínia Fontes, educação e trabalho só podem ser dissociados para fins metodológicos, na análise científica. Para se pensar essa íntima relação entre instituições educativas formais e formação social, sem incorrer em *metodizações*, Fontes sinaliza a presença decisiva de dois movimentos contraditórios que cercam a escola: de um lado, a formação de ‘trabalhadores’ para as mais variadas atividades profissionais, de alto a baixo na hierarquia do mercado de trabalho, visando “assegurar o ‘desenvolvimento do país’ (isto é, a lucratividade do capital).”<sup>140</sup> Do outro lado se encontra a demanda das massas trabalhadoras por educação, as quais Fontes enumera:

- a) Letramento e conhecimento; b) ascensão social; c) sobrevivência (acesso a emprego ou a empregabilidade, isto é, a arte de se virar sozinho, sem contrato e sobreviver). d) cidadania, ou o acesso aos direitos e finalmente, e) aspiram a igualdade de condições. Como se depreende, em sociedades de classe a educação formal é sempre atravessada por contradições que ela não pode resolver no próprio ambiente escolar que a constituem e ultrapassam, tanto no âmbito dos dominantes quanto dos dominados.<sup>141</sup>

Dentre as Políticas Educacionais que estimularam a democratização do acesso à escola, a Campanha de Educação de Adultos, de 1947, lançada pelo Ministério da

<sup>139</sup> BELSIEGEL, Celso de Rui. A democratização das oportunidades de acesso à escola. In: FAUSTO, Bóris. História Geral da Civilização Brasileira: Tomo III. *O Brasil Republicano: Economia e Cultura (1930-1964)*. São Paulo: Bertrand Brasil; São Paulo: Difel. 2ª Edição. 1986. p. 383.

<sup>140</sup> FONTES, Virginia. Formação dos Trabalhadores e Luta de Classes. *Trabalho Necessário*, Ano 14, nº 25. 2016. p.14.

<sup>141</sup> Ibid. p.15.

Educação e Saúde Pública, dirigida pelo ex-deputado udenista e acionista majoritário do Banco da Bahia, Clemente Mariani, logrou ampliar o alcance da educação supletiva de adolescentes e adultos não-letrados, contando com a mobilização de recursos das administrações das unidades federadas<sup>142</sup>. Dirigida na pasta por Lourenço Filho, a política propiciou um aumento expressivo das matrículas e a instalação do ensino primário em todo o território. Esse diagnóstico se reflete nos números, uma vez que, entre 1946 e 1951, se observa um avanço significativo. O número de matriculados se amplia de 164.988, em 1946 para 737.891, em 1951.<sup>143</sup>

Tal expansão refletia a mobilização da sociedade contra o distanciamento entre a escolas e as massas. No entanto, persistiam assimetrias importantes, acumuladas após séculos de um modelo educacional restrito. A formalização de Políticas Educacionais pelos governos da redemocratização, após o Estado Novo, herdava as desigualdades formais, encetadas desde o primeiro documento de Política Educacional no Brasil, datado de 1549. A Ordenação relegava aos Jesuítas a responsabilidade pela condução da educação dos indígenas, estabelecendo um financiamento indireto. Em vez de administrar um sistema educacional e uma rede escolar oferecida pelo Império português, os jesuítas foram incumbidos da tarefa da construção de escolas e de desenvolver o projeto político-pedagógico a ser aplicado nas colônias. Esse quadro se altera com o ato Adicional de 1834, no qual, a responsabilidade era transferida aos estados do país.<sup>144</sup> A Constituição Republicana, de 24 de Fevereiro de 1891, dava continuidade à tradição iniciada com o Ato de 1834, que iniciava a tendência a um ensino dual: os Estados assumiriam a responsabilidade pela organização da instrução primária e do ensino em geral, enquanto o Governo Central se responsabilizaria pela criação de instituições do ensino Secundário e Superior nos Estados, garantindo a instrução primária no Distrito Federal, antigo Município Neutro<sup>145</sup>.

Nascia ali uma concepção educacional na qual as estruturas montadas de forma independente pelos entes federativos geraram um distanciamento entre esferas educacionais... Essa estrutura era fortemente atravessada pelos recortes de classe, na

---

<sup>142</sup> Ibid. 384.

<sup>143</sup> Cf. LOURENÇO FILHO, M.B. Evolução da Taxa de Analfabetismo de 1900 a 1960. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, MEC, INEP, nº 100, p. 261.

<sup>144</sup> SAVIANI, Dermeval. Comunicação em Aula Magna: Políticas Educacionais Brasileiras. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uhomL5IUoFk&t=2402s>. Acesso em: 16.07.2020

<sup>145</sup> ANTUNHA, Heladio César Gonçalves. Tendências da Educação Brasileira durante a República. In: *Introdução ao Estudo da História da Educação Brasileira*. Primeiro Seminário de Estudos Brasileiros, SP; IEBUSP, 1971, p. 101.

medida em que, promovia desigualmente as oportunidades de acesso à educação formal, sobretudo nos níveis secundário e superior, decisivos para a formação dos cidadãos e para a qualificação dos trabalhadores.

Montou-se assim, uma “estrutura federal, preocupada basicamente com a formação das elites e constituída por estabelecimentos de ensino superior... e secundários”. Acompanhados por estruturas estaduais diversas e separadas por sua vez uma das outras), com possibilidades legais de instituir escolas de todos os graus e tipos, mas na realidade, por força dos limitados recursos econômicos estaduais, especializando-se na manutenção da educação das camadas populares.<sup>146</sup>

Essa dualidade marcante no Período Republicano era reforçada por seguidas reformas da legislação educacional, dirigidas ao ensino secundário e superior, que costumavam carregar os nomes dos seus agentes reformadores: os funcionários das superestruturas, responsáveis pela condução das políticas educacionais em diferentes órgãos do aparelho estatal, num período em que a Educação era tratada como um assunto de Justiça.<sup>147</sup>

## **2.1. A era Vargas**

A Política Educacional da Era Vargas representou um período de reestruturação do aparelho administrativo estatal, promovida a partir de 1930. A Educação passou a ser gerida a partir de um novo locus do Poder Executivo Federal, após a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, em 1930. O Ministério teria a seu cargo o estudo e o despacho de todos os assuntos relativos ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar.<sup>148</sup>

A Primeira grande Reforma Educacional da Legislação após a instalação do Governo Provisório de Vargas se deu já em 1931, com sob a direção do Ministro Francisco Campos. A Reforma Campos preconizava a estruturação e diversificação do sistema de ensino no Brasil, a ser administrado de forma centralizada, por meio da equiparação das unidades escolares estaduais e municipais ao Colégio Dom Pedro II, alocado no Distrito Federal, sendo submetidas periodicamente ao regime de inspeção

---

<sup>146</sup> Ibidem.

<sup>147</sup> Tratam-se das reformas: Rivadavia Correia, em 1911, ministro do Interior do Governo do Marechal Hermes da Fonseca; Carlos Maximiliano, em 1915, ministro da Justiça do governo de Venceslau Brás e João Luiz Alves/Rocha Vaz, em 1923, respectivamente, Ministro do Supremo Tribunal Federal e professor da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro.

<sup>148</sup> BRASIL. *Decreto 19.402 de 14 de novembro de 1930*: Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 16.07.2020.

oficial.

Os seis decretos da Reforma Campos, produzidos entre 11 de abril de 1931 e 4 de Abril de 1932, instituíram o Conselho Nacional de Educação, a organização do ensino superior; a organização da Universidade do Rio de Janeiro, a organização do ensino comercial e deram ênfase à organização do ensino secundário, como caminho para o enfrentamento da dualidade do ensino através da centralização do sistema escolar. A Reforma previa a seriação do ensino secundário nos níveis fundamental e complementar. O “curso tronco” de 5 anos seria o fundamental, visando uma preparação geral em disciplinas como Português, Francês, História da Civilização, Matemática, Ciências físicas e naturais, dentre outros. O nível complementar duraria dois anos de “estudo intensivo, com exercícios e trabalhos práticos individuais”, abarcando além do ensino de línguas estrangeiras, o de literatura, Geofísica e Cosmografia, Higiene, Psicologia e Lógica, Sociologia, Noções de Economia e Estatística, História da Filosofia e Desenho. Incorporava, também, uma extensão de algumas disciplinas do curso tronco, como História da Civilização e Matemática.<sup>149</sup>

Além da Reforma Campos, a década de 30 foi marcada pelo lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que apresentava um programa educacional redigido e assinado pelo Fernando de Azevedo e mais 25 educadores e intelectuais simpatizantes da causa educacional. Organizaram-se na Associação Brasileira de Educação (ABE), a partir da década de 20. A ABE foi resultado da reunião de intelectuais, como professores, advogados e engenheiros em torno do objetivo de “sensibilizar a nação para a questão educacional que, segundo a leitura desses intelectuais, mesmo após o advento da república permanecia às margens da iniciativa do Estado.”<sup>150</sup>

Após o Congresso de Niterói, em 1931, os intelectuais da ABE formularam uma proposta de organização do ensino no Brasil, encetada pelo Governo Provisório de Vargas.<sup>151</sup> Decidiram, então, reunir as ideias num manifesto, que deveria ser apresentado ao governo e ao povo brasileiro através da divulgação simultânea em

<sup>149</sup> BRASIL, *Decreto N° 21.241*, de 4 de Abril de 1932. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-publicacaooriginal-81464-pe.html>> Acesso em: 16.07.2020.

<sup>150</sup> VIEIRA, Carlos Eduardo. Op. Cit. p.115.

<sup>151</sup> SEM AUTOR. “*Verbetes: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*”. Disponível em: <<http://www.fgv.br/Cpdoc/Acervo/dicionarios/verbetes-tematico/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova#:~:text=DA%20EDUCACAO%20NOVA-,MANIFESTO%20DOS%20PIONEIROS%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20NOVA,outros%20por%20An%C3%ADsio%20Teixeira%2C%20M.%20B>> Acesso em: 17.07.2020.

órgãos de imprensa espalhados pelo país, para propiciar uma maior difusão do texto.

Quadro 1. Lista de signatários do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova e das reformas educacionais das quais participaram no Brasil.

<b>SIGNATÁRIOS</b>	<b>REFORMAS (LUGAR-ANO)</b>
A. de Sampaio Dória	(SP-1920)
A. Ferreira de Almeida Jr	(SP-1935)
Afrânio Peixoto	
Anísio Spínola Teixeira	(BA-1924)/(RJ-1935)/(BA-1947)
Armanda Álvaro Alberto	
Attilio Vivacqua	(ES-1929)
C. Delgado de Carvalho	
Cecília Meirelles	
Edgar Sussekind de Mendonça	
Fernando de Azevedo	(SP-1933)
Francisco Venâncio Filho	
Garcia de Rezende	
Hermes Lima	
J.G Frota Pessôa	
J.P. Fontenelle	
Júlio de Mesquita Filho	
M. Bergstron Lourenço Filho	(CE-1922)/(SP-1931)
Mario Casassanta	
Nobrega da Cunha	
Noemy M. da Silveira	
Paschoal Lemme	
Paulo Maranhão	
Raul Briquet	
Raul Gomes	
Roldão Lopes de Barros	
Roquette Pinto	
Carneiro Leão* <sup>152</sup>	(RJ-1922)/(PE-1929)

<sup>152</sup> Carneiro Leão não constava entre os signatários do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, mas

O quadro com o levantamento sobre as reformas realizadas, sob a direção de intelectuais que foram signatários do Manifesto dos Pioneiros, permite a observação de alguns aspectos acerca da participação desses sujeitos como agentes públicos na área educacional. Num primeiro plano, a análise da temporalidade dessas reformas, manifestadas no registro do ano em que ocorreram, expõem que a relevância do desempenho de funções intelectuais por parte desses agentes históricos antecede o recorte da assinatura do Manifesto, ao passo em que se intensifica, após a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924. Ano no qual, inclusive, Anísio Teixeira assumiu pela primeira vez o cargo de Inspetor-geral de Ensino, no governo de Góes Calmon. Nesse sentido, o processo de desenvolvimento do ideário escola-novista, com todas as suas matizes, assim como o fortalecimento da posição desses intelectuais pode ser relacionado com a influência da prática de gestão educacional ou, em outra perspectiva, mais adequada para os propósitos dessa reflexão, do desempenho de funções intelectuais dos educadores no Estado restrito, dos futuros pensadores e reformadores da Escola Nova.

Ainda sobre Anísio Teixeira, o quadro revela que a sua experiência como gestor público no aparelho institucional da Bahia, em 1924 e 1947, e do Rio de Janeiro, em 1935, supera a dos demais signatários, atestando a centralidade do papel do intelectual caetiteense no desdobramento da práxis escola-novista, ensaiada, sobretudo, a partir da organização dessa *intelligentsia* dedicada aos assuntos educacionais na ABE.

De outro modo, a análise da ocorrência de reformas pelo critério lugar-ano apresenta a tendência de concentração das experiências reformadoras nos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo, com experiências residuais, mas presentes, na região Nordeste. Nesse caso, apresentando duas nuances sobre o significado da Reforma de 1947, dirigida por Anísio Teixeira na Secretaria de Educação e Saúde Pública do governo de Otávio Mangabeira. Primeiro, a de que o chamamento do principal intelectual reformador dentre os escolanovistas representava um gesto em direção ao futuro prometido pela *intelligentsia* mais bem talhada para capitanear uma transformação na área educacional que fosse capaz de levar adiante o projeto desenvolvimentista do seu governo; num segundo ponto, o fato de que não era inédita a proposição de reformas educacionais por parte de governos das forças liberais baianas, afinal, Teixeira

---

esteve entre os principais realizadores de reformas educacionais que seguiram os princípios escola-novistas.

já havia sido convidado, anteriormente, pelo governador Góes Calmon para dirigir a Instrução Pública, dando ênfase à estruturação do ensino primário, assim como os passos da relação entre calmonistas e mangabeiristas na cena política baiana vinham de mais longe.<sup>153</sup> Ademais, a família Teixeira, no Alto Sertão da Bahia, apresenta uma trajetória particularmente próxima da atuação política de Góis Calmon, principalmente no caso do seu pai, Deocleciano Teixeira, que participou da mobilização social e das alianças políticas que ajudaram Calmon a alcançar a vitória para o governo do estado na década de 1920.<sup>154</sup> Os liberais baianos e Anísio Teixeira mantinham relações profícuas antes mesmo do lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova.

O documento do Manifesto centrou os seus esforços na promoção de uma relação intrínseca entre três aspectos fundamentais: a mudança da formatação pedagógica da educação no Brasil, a formação de uma consciência nacional, rezando a cartilha da elite intelectual do país à época<sup>155</sup> e o desenvolvimento econômico. A crítica da “inorganização” do ensino no Brasil posicionava a questão educacional no país abaixo dos patamares minimamente recomendáveis para o trato dos seus graves problemas educacionais. Dentre as principais proposições dos escola-novistas figura a tomada de posição contra o empirismo reinante nas reformas educacionais realizadas até então.

A intelectualidade orgânica da burguesia industrial paulista, preocupada com a racionalização do trabalho para o desenvolvimento capitalista, esteve presente na confecção do Manifesto dos Pioneiros, por meio da liderança do industrial suíço Roberto Mange e das ideias da organização da sociedade civil da qual fazia parte, o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT). Mantendo uma relação de proximidade com pensadores da educação fundamentais para o Movimento escola-novista<sup>156</sup>, como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, o industrial

---

<sup>153</sup> O governo Góis Calmon marcou o domínio dos ‘calmonistas’, grupo da família do governador, e dos ‘mangabeiristas’, liderados por Otávio Mangabeira. Apesar de aliados, esses grupos travavam disputas internas, agravadas pela presença de muitos ex-seabristas que haviam aderido ao governo. Para dirimir esses conflitos, Góis Calmon convocou, em 1927, uma Convenção das Municipalidades, que resultou na fundação de uma nova agremiação política, o Partido Republicano da Bahia (PRB). SAMPAIO, Consuelo Novais. “Verbete Francisco Marques de Góis Calmon”. Disponível em:

<<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/CALMON,%20Francisco%20Marques%20de%20G%C3%B3is.pdf>> Acesso em: 19.03.2021.

<sup>154</sup> AGUIAR, Lielva. A. “*Agora um pouco da política sertaneja*”: a trajetória da família Teixeira no Alto Sertão da Bahia. (Caetité, 1885-1924). Dissertação de Mestrado em História, Departamento de Ciências Humanas, UNEB. Santo Antônio de Jesus, 2011.

<sup>155</sup> VIEIRA, Op. Cit. 116-117.

<sup>156</sup> BATISTA, Eraldo. Op.Cit. p.171.

suíço Mange inclusive, participou das discussões do Manifesto dos Pioneiros, no entanto “seu nome não figura entre os signatários porque, nessa época, ele ainda não havia optado pela cidadania brasileira, estando, impedido de firmar documentos de natureza política.”<sup>157</sup>

Propunham uma política educacional nova, o que significa dizer, atenta aos pressupostos mais atuais à época da organização das relações de trabalho no regime de exploração capitalista do trabalho e das forças produtivas, mostrando simpatia pelas teses tayloristas dos intelectuais idortianos<sup>158</sup>, em relação ao aperfeiçoamento da produtividade do trabalho fabril, extensível a outros ramos de atividade econômica. Deveriam, mantendo em vistas o papel decisivo da educação formal no trabalho, a principal dimensão ontológica e estruturante das relações sociais, preparar gradativamente, como aponta o Manifesto, “a grande reforma, em que palpitará, com o ritmo acelerado dos organismos novos, o músculo central da estrutura política e social da nação.” A seguir, dentre as finalidades da educação, defende-se uma superação da divisão em classes para a organização do ensino:

Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação perde o ‘sentido aristológico’, para a que ela tem servido, para usar a expressão de Ernesto Nelson, deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo para assumir um ‘*caráter biológico*’, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A Educação Nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar a ‘hierarquia democrática’ pela hierarquia das capacidades’, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de ‘dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento’, de acordo com certa concepção do mundo<sup>159</sup>

<sup>157</sup> SENAI. *De homens e máquinas: Roberto Mange e a formação profissional*. São Paulo, SENAI. 1991. p. 90.

<sup>158</sup> Os intelectuais orgânicos da burguesia industrial eram tanto do setor industrial quanto do educacional, e diversos educadores contribuíram para a fundação do IDORT, como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Noemy da Silveira Rudolfer, além de outros professores da Universidade de São Paulo (USP). Entendemos que esses intelectuais eram afinados com o projeto da burguesia industrial, portanto, não foram cooptados, pois suas ideias eram as mesmas da burguesia, participando ativamente das iniciativas desta. Mange era um intelectual burguês, assim como Lourenço Filho e Azevedo, com suas teses educacionais no campo do liberalismo, ou seja, eles acreditavam no que faziam, eram homens do seu tempo. BATISTA, Eraldo. Op.Cit. p.173.

<sup>159</sup> Manifesto. Op.Cit. p.471

A sublimação<sup>160</sup> da luta de classes, por meio da atividade educativa, está no cerne do programa escola-novista. Por esse prisma, o reconhecimento do papel do Estado na organização das atividades educacionais formais no país ficava condicionado ao exercício do direito individual à educação pública, laica e gratuita. Ao passo que, em conexão com a doutrina liberal clássica, tal como se manifesta no pensamento de Alexis de Tocqueville, o Estado surge como o promotor por excelência da Educação e da democracia.<sup>161</sup>

Na análise do que denomina *estado social democrático*, existente nos Estados Unidos da América, Tocqueville observa o desenvolvimento das formas democráticas do Estado e das relações sociais naquela sociedade, burguesa por excelência. Coloca em destaque, como a matéria prima da amálgama social estadunidense o *espírito comunal*, a partir da observação da dinâmica societária, da organização política e das relações de poder instituídas no país.

Em primeiro lugar, o intelectual francês identifica como elemento básico para a compreensão do funcionamento do regime democrático nos EUA e para a reprodução do seu modelo de democracia noutras nações do mundo a independência relativa dos entes federativos estaduais, cuja autonomia em terras americanas atingia níveis ainda não experimentados na França, às voltas com o seu conflituoso e digressivo processo de realização da democracia liberal, após a emergência revolucionária da classe burguesa no século XVIII. Nos estados da federação estadunidense se encontrava, na visão de Tocqueville, o respeito a uma espécie de devir nacional, em razão do fato de “os grandes princípios políticos regentes da Nação americana terem nascido e se desenvolvido nos estados. Nesse sentido era, “portanto o estado que precisamos conhecer para termos a chave de todo o resto.”<sup>162</sup>

Ademais, analisando a manifestação do poder comunal no caso específico do condado da Nova Inglaterra, Tocqueville destaca a presença dos *select-men*. Os encarregados pela discussão e execução de políticas públicas do Estado restrito junto à comunidade, habitante daquele território. Nesse quadro destaca o exemplo das construções de unidades escolares. A esse respeito, afirma o seguinte:

---

<sup>160</sup> Sublimação é a mudança do estado sólido para o estado gasoso, sem passar pelo estado líquido. O ponto de sublimação, assim como o ponto de ebulição e o ponto de fusão, é definido como o ponto no qual a pressão de vapor do sólido se iguala a pressão aplicada.

<sup>161</sup> TOCQUEVILLE, Alexis. *A democracia na América: Leis e costumes*. São Paulo: Martins Fontes. 2005. v.1.

<sup>162</sup> *Ibid.* p.69-70.

Suponhamos que se trate de construir uma escola; os select-men convocam para certo dia, num lugar indicado com antecedência, a totalidade dos eleitores, aí expõem a necessidade de que se faz sentir, apresentam os meios de satisfazê-la, o dinheiro que será preciso despende, o lugar que convém escolher. A assembleia consultada acerca de todos esses pontos, adota o princípio, fixa o lugar, vota o imposto e remete a execução de sua vontade às mãos dos select-men<sup>163</sup>

Na formula descentralizadora da administração educacional, exposta pelo projeto educacional escola-novista no Manifesto dos Pioneiros, que reiterava a necessidade da participação ativa do Estado no fomento, na organização do sistema e no apoio técnico-científico à execução das políticas educacionais nos estados da Federação, se apresenta a defesa de um regime de cooperação entre a escola, a Comunidade, o Estado e a Família, que se assemelha, em grande medida, à tentativa de instituir na área educacional um poder comunal à brasileira. Essa equação deveria ser resolvida por aqui com a implantação da escola única, sob a responsabilidade administrativa do Estado restrito, o que tornaria possível a massificação do acesso dos cidadãos à escola, assim como a inclusão dos mais pobres à cidadania burguesa. De outro modo, preconizando a descentralização administrativa como um recurso para este fim, articula-se a uma busca por soluções para a dualidade do sistema de ensino, que veda a ascensão social, bem como a qualificação humana e profissional dos mais pobres. A questão da dualidade, encarada de frente pelos escola-novistas, se decompõe por meio da efetiva organização de um sistema de ensino nacional e descentralizado, que permitisse a integração e a unidade nacional dos seus níveis.

Quanto ao ensino secundário, o Manifesto dos Pioneiros propunha a sua unificação, visando interromper a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, que deveria ser resolvida pelo oferecimento de uma “sólida base comum de cultura geral” que duraria três anos, “para posterior bifurcação (dos 15 aos 18) em duas seções: de trabalhos intelectuais, baseados em humanidades modernas, ciências físicas e matemáticas; ciências químicas e biológicas e noutra seção de preferência manual, dividida em ciclos, escolas e cursos dirigidos às atividades voltadas à extração de matérias primas, elaboração de matérias primas e distribuição de produtos mais sofisticados.

Na formação da classe trabalhadora nas escolas secundárias e Universidades,

---

<sup>163</sup> Ibid. p.77.

defendia a formação de elites intelectuais, as quais deveriam ser compostas por especialistas de diversas áreas de conhecimento. Nesse sentido, dispensando a diferenciação econômica entre essas elites e as massas trabalhadoras, o Manifesto aponta as principais tarefas dessas elites:

A primeira condição para que uma elite desempenhe a sua missão e cumpra o seu dever é de ser ‘inteiramente aberta’ e não somente de admitir todas as capacidades novas, como também de rejeitar implacavelmente de seu seio todos os indivíduos que não desempenham a função social que lhes é atribuída no interesse da coletividade. Mas *não há sociedade alguma que possa prescindir desse órgão especial* e tanto mais perfeitas serão as sociedades quanto mais pesquisada e selecionada for a sua elite, quanto maior for a riqueza e a variedade de homens, de valor cultural substantivo, necessários para enfrentar a variedade dos problemas que põe a complexidade das sociedades modernas.<sup>164</sup>

Nesse sentido, a centralidade do papel da elite intelectual acaba por ser reforçada, em meio ao destaque da necessidade de reafirmar a importância do seu papel como um eixo da vida social, tanto no sentido de produzir ideias e ações a serem difundidas no meio social, quanto na perspectiva de consolidar as suas práticas por meio da socialização dos produtos da sua ação histórica, como se todos aqueles que não pertencem à elite social, política, intelectual ou de qualquer outra ordem não fosse plenamente capaz de construir e reconstruir a vida social sem a mediação ou, em grande medida, a tutela de grupos sociais privilegiados.

## **2.2. A Constituição de 1934**

Complementando a iniciativa centralizadora da Reforma Campos, mas apresentando acordos pontuais com as propostas escola-novistas, a Constituição de 1934 explicita um dos traços que orientavam as Políticas Educacionais do momento de transição do Governo Provisório: o étnico-racial. Após a eleição indireta de Getúlio Vargas para o quadriênio 1934-38, a Nova Carta Magna reforçava a partilha das incumbências da administração escolar entre a União, os Estados e os Municípios, embora não revertesse a centralização no ente Federal.

No seu artigo 138, letra b, a Constituição indicava como uma das tarefas dos entes federativos “estimular a educação eugênica”. Simone Rocha, analisa o discurso de parlamentares e eugenistas em defesa do anteprojeto deste artigo. Nos Anais da

---

<sup>164</sup> Manifesto dos Pioneiros. Op.Cit. p.487.

Assembleia Constituinte, registra-se a fala do deputado Pacheco Silva. Seguindo o modelo da Sociedade Alemã de Higiene Racial, Pacheco defendeu a higiene racial, a instrução e a educação eugênicas. A serem garantidas por uma oferta massiva de cursos de Biologia e Eugenia. “Todas as escolas superiores devem ser dotadas de cadeiras especiais para o estudo da hereditariedade humana e higiene racial (Eugenia), com possibilidades de pesquisas.” Em paralelo, a Eugenia deveria constar entre os temas ensinados em sala de aula e nos exames para seleção de médicos e outras profissões, não especificadas.<sup>165</sup>

Demonstrando inclinações que a aproximavam da Constituição da República de Weimar nos aspectos educacionais, a Carta Magna de 1934 preservava a organização estabelecida com a Reforma Campos. Associada à Família e à Cultura, a Política Educacional proposta pela Carta visava “favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral”, bem como proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do País e “prestar assistência ao trabalhador intelectual”.<sup>166</sup>

Fixava, sob a competência da União, a criação de um Plano Nacional de Educação que abarcasse todos os graus e ramos do ensino no país. O ente Federal deveria produzir esse planejamento e assumir paralelamente as tarefas de coordenação e fiscalização do processo de implementação do Plano em todo o território brasileiro. Além disso, deveria assumir a responsabilidade, obrigatória a partir da Reforma Campos, de oficializar o reconhecimento dos estabelecimentos de ensino secundário e complementar dos institutos de ensino superior e de fiscalizá-los.

Considerando que o primário estava sob a responsabilidade do governo Federal, o Capítulo de Educação e da Cultura da Carta Magna de 34, reforçava a função de controle do sistema educacional a ser implantado, desde o momento do planejamento, representado pelo Plano nacional de Educação, até o da Fiscalização, distribuído pelas Inspetorias Federais e Regionais. Nesse sentido, o Governo Federal deveria ser o grande responsável pela condução das Políticas, de ponta a ponta, limitando a partilha de responsabilidades com os demais entes federativos. Em contrapartida, assumiria, por meio de “estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções” a posição de ente supletivo,

---

<sup>165</sup> ROCHA, Simone. Educação Eugênica na Constituição de 1934. *Anais X Anped*, Florianópolis, out. 2014. p.11-12.

<sup>166</sup> BRASIL, *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Promulgada em 16 de Julho de 1934. p. 33.

dando suporte técnico e de manutenção das redes regionais e municipais de ensino formal.

No Plano Nacional de educação, que deveria ser elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, criado em 1931, a Constituição previa a liberdade de ensino em todos os graus e ramos da Educação, deixando espaço para a complementação dos seus formatos nas regiões e municípios de acordo com as prescrições da legislação federal e estadual. Além disso, garantia a gratuidade do ensino primário integral, determinando, ainda, a frequência obrigatória dos seus alunos e a tendência à gratuidade dos ensinos secundário, superior e técnico, que sinalizava de um reconhecimento da necessidade de torná-lo mais acessível e enfrentar a dicotômica dualidade estrutural brasileira que não se traduzia numa mobilização de esforços para a sua superação.

Por conseguinte, estipulava que as matrículas deveriam ser limitadas à “capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso”. Sobre os Estabelecimentos particulares de ensino, versava em direção a uma isenção de impostos dos estabelecimentos reconhecidos pelo Estado e acerca do ensino religioso, mantinha a situação numa linha tênue, em que a confessionalidade era deixada para trás, ao mesmo tempo em que determinava a presença do ensino religioso no quadro de horários das escolas “públicas, primárias, secundárias, profissionais e normais”<sup>167</sup>

No seu artigo 154, a liberdade de cátedra era oficializada. No artigo seguinte, se definia a distribuição da renda resultante dos impostos a ser destinada à Educação Pública. Fixava em “nunca menos de dez por cento” para a União e os Municípios; “nunca menos de vinte por cento”, para os Estados e o Distrito Federal as cotas de participação dos entes federativos no financiamento público. Era o primeiro texto constitucional que delimitava a participação da União, dos Estados e Municípios nos assuntos educacionais.

Outorgada em função do golpe varguista, que consolidou a autonomização relativa do Estado no Brasil, em virtude da implantação do regime de exceção, alegado como necessidade imperiosa em razão das ameaças comunistas, após a debacle da Intentona Comunista em 1935, o avanço nazifascista na Europa e traduzida na ameaça fantasmagórico do Plano Cohen, de infiltração dos comunistas, a Constituição de 1937, escrita pelo Ministro Francisco Campos, preservava a maior parte do aparelho

---

<sup>167</sup> Ibid. p.34.

educacional do Governo, montado em 34.

No seu Capítulo de Educação e Cultura, o artigo 128 previa que “a arte a ciência e o *ensino* são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares”. Encolhia, portanto, o papel dos entes federativos na condução da questão educacional e na sua administração, abrindo-a para uma mais intensa participação da “esfera” da sociedade civil. Nesse sentido, reforçava-se um caráter suplementar da “esfera” estatal, que deveria, segundo o texto constitucional contribuir “direta e indiretamente”, criando “instituições artísticas, científicas e de ensino.”<sup>168</sup>

A nova função – suplementar - do Estado acaba sendo reiterada no Artigo seguinte, segundo o qual

A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.<sup>169</sup>

A Nova Carta estreitou o papel do Estado na Educação Pública, reforçando a necessidade de cooperação com a iniciativa privada. As competências determinadas pela Carta de 34 podem ser resumidas em quatro: planejamento, fiscalização, manutenção e apoio técnico. Na Carta Magna que instituía o Estado Novo, sobressai a função fiscalizadora, em detrimento das demais. Os fundamentos da proposta anterior foram substituídos por uma ênfase nos aspectos cívicos, nos trabalhos manuais e na educação física (art.131); pelo suporte “dos menos necessitados aos mais necessitados” que asseverava o caráter individualista presente no Capítulo Seguinte, sobre a ordem econômica, cujo artigo 135 defende que “na iniciativa individual, no poder da criação, de organização e de invenção do indivíduo exercido nos limites do bem público, funda-se a riqueza e a prosperidade nacional”, trecho que aspirando uma linha de ação com fortes traços do corporativismo fascista italiano.

### 2.3. Políticas Educacionais nos anos 1940

---

<sup>168</sup> BRASIL, *Constituição Federal dos Estados Unidos do Brasil*. Outorgada em 10 de Novembro de 1937. p.25.

<sup>169</sup>Ibid, p.26.

Se durante o Estado Novo as Políticas Educacionais estavam direcionadas ao ensino profissional<sup>170</sup>, o ministério da Educação buscou organizá-las promulgando uma série de Leis Orgânicas do Ensino, que se dividem em duas fases distintas: entre 22 de janeiro de 1942 e 28 de Dezembro de 1943, foram quatro decretos. Estes regulamentavam, respectivamente, a Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAD); o Ensino Industrial; o Ensino Secundário e o Ensino Comercial. Na segunda fase, entre 02 de Janeiro de 20 de Agosto de 1946, lançou mais cinco decretos, acerca do Ensino Primário; do Ensino Normal, dois decretos regulamentando Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Ensino Agrícola.

Ana Cristina Santos<sup>171</sup> traça um perfil da gestão de Isaías Alves na Secretaria de Educação e Saúde. A ênfase no aspecto educacional se desdobra na política de testes de inteligência, objeto da análise da pesquisa.. Na pasta entre 1938-1942, quando após a criação da Faculdade de Filosofia da Bahia passa a se dedicar com exclusividade aos cuidados com a nova instituição, onde passou a acumular as funções de diretor e professor. Hoje, ampliada, integra o conjunto de faculdades da Universidade Federal da Bahia.

Santos afirma que “o patriotismo foi difundido pelas escolas baianas, uma vez que elas tiveram papel chave na difusão dos valores do Estado Novo. Essas manifestações deveriam ensinar a disciplina e o amor ao país”.<sup>172</sup> Completa a análise descrevendo a iniciativa de tornar obrigatórias nas escolas as comemorações de datas cívicas, além de concursos de redação que tratassem de figuras da história brasileira. Saliente-se o perfil político de Isaías Alves, adscrito ao Integralismo e as suas interfaces com a prática administrativa. Santos, faz transparecer a concepção hierárquica do agente público sobre a educação. Em artigo intitulado “Educação dos proletários” Alves defende que “as desigualdades humanas são inevitáveis porque a capacidade dos indivíduos varia numa amplitude que dificilmente pode avaliar quem não está habituado aos fatos da psicologia diferencial”.<sup>173</sup>

Com a Constituição de 1946, se tornava mais evidente o princípio da oferta de

---

<sup>170</sup> VIEIRA, Op.Cit. p. 298.

<sup>171</sup> MATOS, Ana Cristina Santos. *O que fazer com os rudes? Isaías Alves e as divergências sobre o papel da inteligência na organização escolar (1930-1942)*. Dissertação de Mestrado em História, Política e Bens Culturais. Fundação Getúlio Vargas: Rio de Janeiro. 2011.

<sup>172</sup> Ibidem. p.110.

<sup>173</sup> *A Offensiva*, 26/08/1937.

uma educação que unisse os lares e a escola, se inspirando nos –abstratos- princípios de “liberdade e nos ideais de solidariedade humana.”<sup>174</sup> Abria caminho para a cooperação entre a iniciativa privada e o poder público na oferta de educação e na administração dos diferentes ramos do ensino. Tornava facultativo o ensino religioso nas escolas e mantinha a provisão de liberdade de cátedra aos professores.

No seu artigo 169, era retomada a partilha das responsabilidades pela administração dos níveis de ensino entre os entes federados. O texto do artigo reinseria a distribuição proposta na Constituição de 34, com os 10 por cento destinados pela União e os demais entes responsáveis por 20 por cento. O texto inova, em instituir um Fundo Nacional de Educação, de onde seria retirada a verba resultante de impostos para manutenção e desenvolvimento do ensino. Com esse caráter, a Carta Magna incorporava um espírito ao mesmo tempo descentralizador, por garantir a organização de sistemas de ensino estaduais separados da União e do Distrito Federal, com o sistema federal tendo caráter supletivo. A independência proporcionada pelo Fundo Nacional da Educação era decisiva nesse sentido, por dar condições materiais para que os governos e prefeituras conduzissem a gestão educacional sem a necessidade de recorrerem exclusivamente aos aportes federais, embora pudesse realizar ações conjuntas em planos e projetos específicos.

Segundo Romanelli, a Constituição de 1946, como a de 1934, foi marcada pelo retorno à inspiração ideológica dos pioneiros da Educação Nova. Algo que se apresentava, dentre outras incorporações, “na forma como propunha a organização do sistema educacional, descentralizando-o administrativa e pedagogicamente”, sem deixar de delegar responsabilidades à União.<sup>175</sup>

#### **2.4. Processo político e planejamento educacional na Bahia**

A campanha eleitoral das primeiras eleições gerais para a escolha do sucessor de Vargas foi marcada pelo compromisso das candidaturas com o restabelecimento do Estado Democrático de Direito. A política econômica revelava a enorme sutileza da diferença entre os programas propostos pelos candidatos, ambos com propostas liberais. A defesa da livre empresa e da abertura do capital estrangeiro foi assumida pelo brigadeiro Eduardo Gomes e o *establishment* da - antes hegemônica - oligarquia cafeeira paulista dava apoio ao programa econômico favorável aos financistas, do

---

<sup>174</sup> BRASIL, *Constituição de 1946*. Promulgada em 18 de Setembro de 1946.

<sup>175</sup> ROMANELLI, Otaíza. Op.Cit.p.170.

candidato pessedista Eurico Gaspar Dutra <sup>176</sup>.

Essa retomada do sufrágio universal no Brasil não deixou de revelar as contradições sociais persistentes. O direito constitucional de escolha democrática negava o direito do voto aos analfabetos. Esse critério representava uma efetiva exclusão de setores subalternos na expressão da sua vontade política por meio do sufrágio. Caracterizava um limite claro à promessa de cidadania liberal implantado com a Constituição de 1946.

Quadro 2. Quantidade de alfabetizados e não alfabetizados no Brasil, por Idade, dos sexos masculino e feminino, em 1940.<sup>177</sup>

	<b>SABENDO LER E ESCREVER</b>	<b>NÃO SABENDO LER E ESCREVER</b>	<b>DE INSTRUÇÃO NÃO DECLARADA</b>	<b>TOTAL</b>
<b>IDADES</b>				
5 a 9 anos	794.474	4.842.658	121.684	<b>5.758.816</b>
10 a 19 anos	4.131.939	5.603.058	37.006	<b>9.772.003</b>
20 a 29 anos	3.310.266	3.842.551	16.908	<b>7.169.725</b>
30 a 39 anos	2.224.939	2.664.606	12.137	<b>4.901.682</b>
40 a 49 anos	1.433.281	1.999.760	8.686	<b>3.441.727</b>
50 a 59 anos	814.803	1.224.917	5.187	<b>2.044.907</b>
60 a 69 anos	390.240	682.898	3.001	<b>1.076.139</b>
70 a 79 anos	139.715	286.538	1.431	<b>427.684</b>
De 80 e mais	36.933	134.071	707	<b>171.711</b>
De idade ignorada	16.015	14.433	1.823	<b>32.271</b>
<b>TOTAL GERAL</b>	<b><u>13.292.605</u></b>	<b><u>21.295.490</u></b>	<b><u>208.570</u></b>	

<sup>176</sup> BENEVIDES, Op.Cit. p.27

<sup>177</sup> CONSELHO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. *Anuário Estatístico do Brasil*, Ano VII. 1947. Rio de Janeiro. Os dados populacionais se referem ao Recenseamento Geral de 1940. Os Recenseamentos no Brasil seguiam a periodicidade atual, que determinava a sua realização a cada dez anos.

Como revela o quadro acima, a quantidade de cidadãos que declaravam não saber ler nem escrever superava a de brasileiros letrados em aproximadamente oito milhões, compondo, aproximadamente, 61% da população, sem contar a percentagem referente aos que não declararam a instrução no levantamento de dados do recenseamento. O recorte por idade da pesquisa revela uma tendência de aumento proporcional da quantidade de analfabetos entre os sujeitos nascidos antes de 1890 (com 50 anos de idade), apresentando o fosso referente à Educação dos cidadãos brasileiros. Considerando o aspecto assimétrico das desigualdades no acesso à cidadania no Brasil, bem como a presença de 35,84% da população autodeclarada negra, sendo 14,64% de pretos e 21,20% de pardos, aproximadamente e a tendência à concentração das opressões sobre os grupos subalternos, constata-se estatisticamente o acesso restrito à escola e às letras. Herdado dos momentos finais da Sociedade Escravista, no fim do Século XIX, a problema do analfabetismo se registrava, especialmente, entre os mais velhos na década de 40, imprimindo em números algumas das marcas da sociedade escravista. Nesse sentido, exprimindo também a lentidão do processo de inclusão da cidadania negra.

A Lei de Terras, a Abolição tardia da Escravidão, somada à ausência de políticas de reparação à população negra e afrodescendente, atingia o aspecto educacional com a restrição do direito de acesso à escola e de alfabetização no processo de transição para o trabalho assalariado. A cidadania liberal, amplamente reivindicada pelo movimento abolicionista e tardiamente implementada, restringiu-se a formas abstratas, em prejuízo dos libertos, descendentes, ganhadores e demais grupos empenhados na resistência às opressões. Apoiando-se nos alicerces do racismo estrutural no Brasil.<sup>178</sup>

De volta às eleições, com a vitória do general pessedista Eurico Gaspar Dutra no pleito de 46, derrotando o candidato da UDN, Brigadeiro Eduardo Gomes e Iedo Fiúza, candidato pelo Partido Comunista do Brasil, o partido presidido por Otávio Mangabeira apresentou uma linha pragmática, de coalizão política e adesão ao governo Dutra.<sup>179</sup> A montagem do aparato institucional que conduziria a transição para a democracia representativa no Estado restrito foi dirigida pelos liberais. O governo Dutra apresentou um alinhamento com a Política Externa com os Estados Unidos da América e internamente foi um eixo de articulação política com as forças demoliberais brasileiras,

---

<sup>178</sup> Cf. ALMEIDA, Silvio. *Racismo Estrutural*. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Pólen. 2019.

<sup>179</sup> Para mais sobre o governo Dutra, ver: TRIGUEIRO DO VALE, Oswaldo. *O General Dutra e a Redemocratização de 45*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

incluindo nesse conjunto a UDN. Na estruturação da equipe de governo, Clemente Mariani foi escolhido para assumir o Ministério da Educação, não tendo sido o único do Partido da *eterna vigilância* a assumir um cargo do governo federal, o udenista Raul Fernandes assumiria o ministério das Relações Exteriores daquele novo governo, tendo como precedente a duradoura permanência de Oswaldo Aranha na chefia da pasta, marcada por sucessivos ministros interinos até a nomeação em dezembro de 1946, onde permaneceu até o fim do mandato do general pessedista. Essa aproximação do partido com Dutra gerou dissidências e rupturas no interior da agremiação.

Virgílio de Melo Franco foi um dos principais opositores dessa aproximação, por observar no governo uma continuação da ditadura estado-novista, além de discordar da flexibilização ideológica representada por essa postura pragmática, que ao ver de Franco ia de encontro à própria postura mais firmemente liberal que unificava a militância nos vários setores da UDN. Melo Franco, autor do lema “nossa mística é a da liberdade, e seu preço é a eterna vigilância”, demonstrava ter uma percepção peculiar do partido e do seu papel histórico, que desconsiderava o caráter difuso e múltiplo da UDN, nascida nasce como uma frente nacional anti-varguista. Em razão do seu apego – irreduzível - a uma apropriação do udenismo, que julgava essencial dar prioridade a um projeto político liberal, o que naquele contexto significava dizer um liberalismo ainda mais conservador.

No polo oposto, entre os pragmáticos estava Otávio Mangabeira, presidente do partido e candidato ao governo da Bahia. “Uma vez eleito no início de 1947, ele passaria a estimular com vigor redobrado a política dita de ‘união nacional’, ou seja, de acordo entre os partidos conservadores.”<sup>180</sup>Sinalizando essa ruptura interna, em carta a Mangabeira, Melo Franco aponta em direção a um projeto de reformas:

Prezado OM: Octavio Mangabeira

Quero agradecer-lhe suas generosas palavras a meu respeito ao deixar a presidência da U.D.N. A luta interna que se trava dentro do nosso Partido e a que v. Aludiu no teu discurso, não foi senão o choque entre o intuito de renovar e o amor da tradição, entre o que (sic), voltados para o futuro, consideram a U.D.N. como um grande instrumento de reforma política e social e os que, ainda passado, acreditam na necessidade e na possibilidade de manter partidos regionais, necessariamente gravitando em torno do Poder Central. Nessa divergência de ideias e de métodos, seu presente foi digno do seu passado,

---

<sup>180</sup>“Verbete Eurico Gaspar Dutra”. Dicionário Histórico-Biográfico. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/dutra-eurico-gaspar>> Acesso em: 18.07.2020

marcado pelo corajoso exílio e pelo ausente ao regime cuja deposição se iniciou a 29 de outubro – mas que anda longe de ter sido completada. Seja como fôr, meus, estive convencido de que não nos reunimos em torno de uma teoria, mas em redor de certos princípios. Realizados já uns tantos pontos do nó no Programa, vamos enfrentar novos problemas e novas soluções. Surgirão, mas o partido continuará. Parece-me improvável formular com precisão uma Política, embora a linha do Partido esteja definida no estreito desfiladeiro em que mardeamos. O menor passo em falso pode ter ainda consequências funestas. Por isto mesmo parece-me necessario que consideremos o Partido por assim dizer infalível v. Ou eu podemos nos enganar. O Partido não, porque deve têr a encarnação da ideia em que sintetizamos nosso idealismo político. Nesta hora, porém, o que desejo é apenas renovar a expressão ao meu reconhecimento pela espontaneidade do teu gesto e da minha confiança em que teu futuro buscará a causa a que ambos, através de todas as divergências, procuramos. Creia-me, teu dedicado patricio e a amizades.<sup>181</sup>

Esse panorama político ajuda a expor os interesses da liderança udenista, na busca por conciliação com o Partido Social Democrático (PSD) em nível nacional e na articulação com o governo recém-eleito. Mangabeira então adota uma tática conciliatória para a disputa de espaço na cena política regional. O governador Otávio Mangabeira deixou claro no discurso referente ao primeiro ano de governo no estado, ante a Assembleia Legislativa, que o espírito de cooperação prevaleceria em relação às dissidências, na reconstrução democrática dirigida pelos demoliberais. Segundo Mangabeira, o momento exigia “na União como nos Estados uma política de entendimento entre as forças responsáveis pelas instituições renascentes, para que estas se preservem”, colocando a serviço dos “problemas de interesse vital para o povo”<sup>182</sup>a proposta de coalizão político-institucional.

Nessa proposta, estava em disputa a reorientação da práxis política das classes dominantes no estado da Bahia em direção a uma nova acomodação de forças políticas, bem como de construção no terreno da história da direção política do processo de transição do regime no estado brasileiro. Em grande medida, a questão que se coloca nesse processo de transição no imediato pós-Estado Novo dialoga com a querela das vanguardas políticas, nas quais os intelectuais atuaram como fios condutores da dinâmica societária na superestrutura da formação social baiana.

No conjunto de práticas que viabilizam a construção da direção política a

<sup>181</sup> MELO FRANCO, Virgilio. Carta a Otávio Mangabeira. Fundo Otávio Mangabeira, Centro de Memória da Bahia. Fundação Pedro Calmon. Nº.0594. Rio de Janeiro, 16/03/1947.

<sup>182</sup> MANGABEIRA, Otávio. *Um ano de governo: política e administração*. Salvador. 1948. p.1.

educação figura como um elemento-chave, estratégico na formação da classe trabalhadora, não apenas no sentido de preparação profissional. Formar a classe requer o entendimento de uma dinâmica contraditória, que opõe estruturalmente o capital ao trabalho, seguindo o rastro da política, cuja centralidade se apresenta ainda mais claramente naquela conjuntura, marcada pela sobredeterminação.

Anita Schlesener pontua a discussão sobre a relação bastante íntima na História entre intelectuais, educação e direção política, utilizando como eixo a crítica gramsciana da ideia abstrata de *vanguarda*, a qual “não corresponde ao real vivido”, tendo em vista que “a coletividade deve ser entendida como produto de uma colaboração de vontade e pensamento coletivo”<sup>183</sup> Schlesener pensa a relação entre intelectuais e as massas da classe trabalhadora nas suas considerações, entretanto, a crítica da noção abstrata de vanguarda colabora para uma percepção bastante coerente acerca da atuação dos demoliberais no estado da Bahia, por terem sido intelectuais orgânicos originados de diferentes frações da burguesia regional que envidaram esforços para uma dada forma de organização da formação social baiana durante a transição do regime, que ampliou a possibilidade de participação política não só da classe trabalhadora.

Abriu, paralelamente, novos canais para a reinserção dos dominantes na luta pela hegemonia. Nesse processo foram protagonistas os partidos políticos como eixos da articulação das classes na sociedade civil baiana e a sociedade política como lócus determinante para a realização dos ajustamentos, acordos e dissensos que compuseram a direção política dos demoliberais num caminho defensivo, porque acompanhado pela repressão à ação política da classe trabalhadora, com a cassação do PCB e o emprego da violência “legítima” das forças repressivas do Estado restrito.

Mangabeira se coloca em defesa da conciliação política no estado da Bahia. Além de afirmar a vitalidade do sistema proporcional, “sem dúvida o mais compatível com a realidade democrática”, reitera a importância do “método a que se tem posto o nome de ‘coalizão partidária’”, como caminho por excelência da democracia representativa, que deveria contar com uma relação de profunda complementaridade entre os poderes Executivo e Legislativo. Nessa direção defende que a coalizão partidária

não depende da preferência ou das antipatias de ninguém: é um imperativo irrecorrível, que dimana da própria força inelutável dos fatos, e eis porque, com as variantes ou as modalidades que

---

<sup>183</sup> SCHLESENER, A. Op.Cit. p.17.

comporta, acaba sempre por prevalecer, na União como nos Estados, nesta fase de nossa vida pública.<sup>184</sup>

A coalizão político-partidária, desejada e conduzida pela elite político-intelectual das classes dominantes se dirigia à busca de soluções para o problema da ‘ingovernabilidade’ baiana, que segundo Mangabeira era resultado da continuidade das lutas políticas no estado. Nesse sentido, o sucesso do método conciliador revelava a possibilidade de uma governança que aliasse diferentes forças partidárias em torno de um objetivo comum, sem prejuízo às suas autonomias internas, nem ao conjunto da sociedade representada pelas agremiações; por outro lado, permitia uma ação moderadora do poder executivo, colocado “acima dos partidos, para que possa tratá-los com a devida equidade, procurando fortalecê-los, que não desprestigiá-los.” Com o governo moderador, a harmonia deveria alcançar as esferas da administração pública e das atividades privadas, promovendo uma harmonização dos interesses da sociedade sob a égide de uma coalização social, complementar à coalização política. Nessa direção, um dos principais obstáculos para a harmonização social era a divisão do eleitorado em correntes de opinião. Somente com a presença de “governos fundados no congraçamento entre partidos poderão dar conta do mandato, de si tão oneroso que receberam das urnas.”<sup>185</sup>

Sobre o papel do governo na coalizão social, Mangabeira afirma:

A noção que tenho, e cultivo, do govêrno democrático, aspirando a que o pratique, até onde couber nas minhas fôrças, é a de um governo modesto, despretensioso e humano, mais indulgente para com os governados que para consigo mesmo, principalmente no que diga respeito à moralidade e à exação no modo como cumpra os seus deveres, inimigo da prepotência, senão mesmo da simples arrogância, vigilante pelos direitos, zeloso das liberdades, sensível aos sofrimentos dos seus concidadãos, especialmente dos mais fracos ou dos mais desprotegidos, que são precisamente os que mais sofrem, e devotado, sincera e profundamente, ao trabalho, em busca de solução para os interesses coletivos.<sup>186</sup>

Como se a construção da direção política se confundisse com a arte do encontro, pela via da conciliação dos opostos, o governador da Bahia revelava o interesse fundamental em transformar o governo numa família unida. Promovendo, cordialmente,

---

<sup>184</sup> MANGABEIRA, Op.Cit. p.4.

<sup>185</sup>Ibid. p.5.

<sup>186</sup>Ibid. p.6.

uma unidade de pensamento em torno de um projeto compartilhado por todas as forças políticas baianas, sintetizada na fórmula da “fidelidade à causa pública”.<sup>187</sup>

Antes de proceder a análise do discurso de Mangabeira na Assembléia Legislativa Federal cabe tecer uma breve consideração sobre a importância da análise dos discursos na caracterização da historicidade não apenas das formalidades técnicas da atuação dos intelectuais orgânicos das classes dominantes no Estado restrito. Essa análise precisa também se estender ao âmbito cultural e da linguagem. Partindo de Schlesener, devemos considerar que a força política e cultural das classes dominantes está na forma como tratam os conceitos, os absorvem, abstraem e neutralizam, a fim de construí-los, “naturalizados, de modo que as classes populares acabam assimilando como se fossem seus”. Esse exercício de *filtragem* por meio do discurso revela que o campo da “linguagem atua como um forte instrumento ideológico de manutenção das classes subalternas na eterna subalternidade”.<sup>188</sup> Nesse movimento de mediação sobre as percepções do real, a atividade política dos intelectuais é essencial, ao passo que também elabora os sentidos, completa e atualiza as formas do interesse de classe que orienta a práxis política das classes dominantes no terreno da História.

Promovendo uma intersecção entre a ampliação do acesso à educação formal e o enfrentamento da carestia no estado da Bahia, Mangabeira apresenta o programa de Assistência Social para menores e pessoas em situação de rua, com a construção de Albergues Noturnos, complementadas pela Escola de Preservação e Reforma. O governador defende uma participação apenas suplementar do poder público na *questão social*, dando suporte material e incentivo às instituições “mais aptas” do que o Estado restrito para conduzirem as ações no âmbito da Assistência aos desvalidos. Nesse sentido, considerava que “o apoio do poder público seja seguro e sólido, de maneira a permitir que os institutos beneficiados saibam que podem contar... com o amparo... dos cofres oficiais.”<sup>189</sup> Faziam parte da estrutura de amparo a construção de habitações populares e vilas proletárias, em convênio com a Fundação da Casa Popular e contando com o apoio, na compra de terreno para a construção de vila, na área do Retiro, do Instituto dos Industriários. Mangabeira demonstrava ânimo com a presença da iniciativa privada na cooperação com moldes societários fordistas.<sup>190</sup>

---

<sup>187</sup>Ibid. p.7.

<sup>188</sup> SCHLESENER, A. Op.Cit. p.25.

<sup>189</sup>Ibid. p.40.

<sup>190</sup> Cf. FARIAS, Ivo dos Santos. “Os fios tecidos da memória: a reconstrução do passado fabril de Fernão Velho (Maceió-AL): do início dos anos 1950 a 1962. “Esse modelo de dominação fabril, em que os

Finalmente, no bojo das reformas estruturais, Mangabeira decide tratar da questão educacional. O governador informa o ritmo de avanço das obras em escolas primárias e ginásios públicos no estado da Bahia:

Escolas e Ginásios: encontramos no interior do Estado nada menos de 53 prédios escolares cuja construção se iniciou, em diferentes épocas, e nunca se concluiu. Estamos acabando, e acabaremos de construir, todos êles. Na capital, 5 foram, ou estão sendo reparados, ou reconstruídos. Constroem-se atualmente, em distritos rurais do interior, 258 casas para escola primária, de conformidade com um convênio em que o govêrno federal fornece para a construção de cada predio, a soma de 60 mil cruzeiros, cabendo, depois, ao Estado, a manutenção da escola.<sup>191</sup>

Além das obras em parceria com o governo federal, central para as obras das escolas rurais no interior do estado, que serão objeto de análise no terceiro capítulo da dissertação, Mangabeira anuncia a ampliação da rede de ensino na cidade de Salvador, com a criação de 5 novos centros de ensino secundário, os ginásios, alocados nos bairros de Itapagipe, Estrada da Liberdade e Nazaré. Restavam ainda dois outros ginásios, que ainda não haviam encontrado terrenos para a construção, a serem instalados nos bairros do Garcia e de Brotas.<sup>192</sup>

Esse quadro preliminar colabora para uma exposição da forma como a reforma educacional foi conduzida no conjunto do governo estadual dos demoliberais na Bahia. Vista mais de perto e por dentro, tomando por base as missivas de Mariani e Teixeira, torna-se possível delinear a participação dos sujeitos na condução das políticas educacionais no Estado restrito, permitindo uma visualização dos caminhos trilhados por meio do intelectuais orgânicos do demoliberalismo: Clemente Mariani, e Anísio Teixeira, cujo desempenho das funções intelectuais esteve a serviço dos interesses das classes dominantes do estado na consecução da coalizão social com o apoio do projeto descentralização política, também no aspecto educacional.

---

industriais regulavam o tempo-espaço da classe trabalhadora fora do trabalho, estava ligado a um contexto específico do capitalismo internacional existente desde as primeiras décadas do século XX. Uma das suas preocupações centrais condizia com a inserção da autodisciplina e obediência da classe trabalhadora, o que fazia com que o controle dos industriais transbordasse para a vida privada através do consumo e da moralização da classe trabalhadora.” Tese de Doutorado: Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. p.81.

<sup>191</sup> Ibid. p.37.

<sup>192</sup> Ibid.

## 2.5. De Paris a Salvador: Anísio aceita o convite para a Secretaria de Educação e Saúde pública da Bahia.

Clemente Mariani, depois ser empossado como ministro da Educação no governo do General pessedista Eurico Gaspar Dutra, tratou de convidar Anísio Teixeira, que trabalhava, à época, na função de Conselheiro da Educação Superior na Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO). O educador baiano, havia sido indicado por Paulo Carneiro<sup>193</sup> ao secretário-geral da instituição, Julian Huxley, que aceita a indicação também em razão da aproximação iniciada após a tradução do livro de Huxley, *The Science of life*, em 1938, bem como da satisfação com os serviços prestados por Anísio como reitor da Universidade do Distrito Federal (UDF), no Rio de Janeiro.<sup>194</sup> O educador baiano permaneceu na UNESCO entre julho de 1946 e fevereiro de 1947.

A partir do telegrama enviado a Clemente Mariani, por intermédio da companhia londrina Western Telegraph Co., no dia 24.04.1946, pode-se inferir que Teixeira recebera o convite para integrar uma Comissão, na qual seriam discutidos assuntos educacionais por iniciativa do Ministério da Educação. Ao que tudo indica, consiste na Comissão de notáveis que foi reunida pelo Ministério da Educação para debater e elaborar o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. De volta ao telegrama, o educador baiano aproveita para ressaltar o seu envolvimento com atividades que estavam tomando demais o seu tempo e critica, em seguida, a situação “anárquica” da organização do ensino no estado da Bahia.<sup>195</sup>

No dia 26, em outro telegrama<sup>196</sup>, o educador baiano reitera a sua não participação na referida Comissão. Teixeira revela a impossibilidade momentânea e o

---

<sup>193</sup> O carioca Paulo Estevão Berredo Carneiro (1901–82) era químico, escritor e defensor das ideias de Augusto Comte e grande adepto do culto à memória do fundador da Religião da Humanidade. Foi funcionário do Ministério da Agricultura, secretário de Agricultura de Pernambuco, docente de Química Geral na Escola Politécnica e professor dessa disciplina em várias instituições educacionais. Em 1931, doutorou-se no Instituto Pasteur, de Paris. Indicado pelo governo brasileiro, participou da Primeira Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1946. A seguir, foi nomeado embaixador do Brasil na UNESCO, função que exerceu de 1946 a 1958, quando indicou a Julian Huxley o nome de Anísio para compor o quadro de conselheiros. Foi acadêmico da Academia Brasileira de Letras, na sucessão de Clementino Fraga, na cadeira disputada por Anísio, antes de sua morte trágica. Cf. ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. Perfil do Acadêmico [de Paulo Carneiro].

<sup>194</sup> CURY, Carlos Roberto. Anísio Teixeira (1901-1971). Prospects: the quarterly review of comparative education (Paris, UNESCO: International Bureau of Education), vol. XXX, no. 4, 2000, p. 509–20.

<sup>195</sup> TEIXEIRA, Anísio. [Telegrama] 24.04.1946. Bahia. [para] MARIANI, Clemente. Rio de Janeiro. Discute a presença na Comissão de Notáveis para a elaboração da LDB. 2f.

<sup>196</sup> Idem. [Telegrama] 26.04.1946. Bahia; [para] MARIANI, Clemente. Rio de Janeiro. 2f

desejo de participar num outro momento da elaboração do Plano que ensejaria a organização da Educação brasileira. Nesse capítulo, algumas linhas adiante, os comentários de Anísio Teixeira ao anteprojeto da LDB serão analisados.

Noutra correspondência, desta vez por meio de carta<sup>197</sup>, Anísio Teixeira respondeu ao convite para fazer parte da equipe ministerial, como assistente de educação. Informa ter tomado conhecimento, através de uma outra correspondência, enviada por seu amigo Jayme.<sup>198</sup>

Complementa afirmando que:

A Bahia tem uma posição de responsabilidade na cultura nacional e creio que poderá dar ao ministério por excelência de formação nacional um pouco da medida e do equilíbrio bahiano. A temporada ditatorial fez desse ministério uma pilheria macabra e é bem tempo de dar-lhe um pouco de ordem e segurança.

Anísio faz questão de reiterar a garantia de apoio institucional da UNESCO, principalmente através do seu órgão nacional de colaboração. Aqui o autor faz menção ao Instituto Brasileiro de Educação Ciência e Cultura (IBECC), associado à UNESCO e que faz parte de uma coalizão internacional pelo avanço científico e desenvolvimento de iniciativas educacionais em todo o mundo. O IBECC era associado no país ao Ministério do Exterior. Sobre esse aspecto, Teixeira comenta:

Ministério do Exterior, que parece centraliza todas as atividades internacionais do país, como, na América, o State Department. Mas na América, não há Ministério da Educação. Nosso desejo de cooperar com o Ministério da Educação visa apenas fugir aos embaraços diplomáticos e estabelecer relações mais diretas e mais reais com os educadores de cada país. Não sei se entre as suas possíveis iniciativas, não estará esta de reivindicar para o Ministério esta cooperação intelectual que é, de justiça, atividade do Ministério da Educação.<sup>199</sup>

Clemente Mariani responde à carta no dia 16 de novembro de 1946<sup>200</sup>, após

<sup>197</sup> Idem. [Carta] 01 de novembro de 1946. Paris [para] MARIANI, Clemente. Não informado. 3f. Discute a nomeação para o ministério da Educação e Saúde Pública e assuntos relacionados ao planejamento educacional brasileiro..

<sup>198</sup> O texto informa que a missiva em questão fora entregue por Jaime. Os indícios preliminares dão conta de que o Jaime mencionado era Jayme Junqueira Ayres, jurista baiano, ex-membro da Liga de Ação Social e Política e da Concentração Autonomista da Bahia nos anos na primeira metade de década de 1930.

<sup>199</sup> Ibidem.

<sup>200</sup> MARIANI, Clemente. [Carta] 16 de novembro de 1946, Bahia [para] TEIXEIRA, Anísio Spíndola. Paris. 4f. Discute a recusa de Anísio em assumir o cargo de assistente de educação no Ministério da Educação e outros assuntos educacionais. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo-pessoal/CMa/textual/correspondencia-entre-clemente-mariani-ministro-da-educacao-e-saude-e-anisio>>

receber “por intermédio de Jaime” a réplica de Anísio com a negativa ao seu convite. De pronto, o então Ministro expõe o seu pesar com o não atendimento às suas expectativas de “colaboração completa que esperava obter” de Anísio “no caso de vir a assumir a pasta de Educação, para a qual me empurram, ao que parece irresistivelmente, os acontecimentos.” No trecho, Mariani dá margem para o entendimento de que, a essa altura, ainda não houvera assumido oficialmente o cargo, ou ao menos não houvera se concentrado integralmente à sua nova tarefa no serviço público. Dúvida que parecer ter se diluído no curso dos acontecimentos.

Mantendo a esperança do aceite, Mariani apela para “o espírito” do caetiteense, “cujo equilíbrio, simplicidade, modéstia e penetração ... que... tanto aprecio, não sei porque me deu a ideia de que a sua atitude de recusa à aceitação do meu convite não é definitiva. É o motivo pelo qual lhe venho dar algumas explicações que talvez o ajudem a rever a matéria.”. A partir de então, o intelectual demoliberal decide tecer alguns comentários sobre a conjuntura política brasileira, para advertir Anísio das condições e desafios a serem enfrentados.

V. deve ter sabido a evolução da política brasileira para a cooperação com o governo, a princípio sob a forma da chamada coalisão, depois pelo clima de confiança e participação de alguns dos elementos dos partidos minoritários no Ministério. Não há dúvida que a situação de extrema gravidade que o paiz atravessa, política social, econômica, financeira e internacionalmente, impunha uma tregua nas lutas partidárias, mas nós que, além de atores, somos também intérpretes dos acontecimentos, temos de reconhecer que, acima de tudo isso, sobrenada a realidade de que o Brasil ainda não está politicamente maduro para a existência de partidos permanentes e nacionais, só as circunstâncias ocasionaes da disputa do poder federal e dos poderes estaduais ou mesmo municipais permitindo a aglutinação de elementos que adeante se dissolvem, para novamente se aglutinarem em torno de outros interesses e de certos ideais.

No trecho acima, Mariani expõe alguns elementos importantes da sua leitura da conjuntura política nacional e da iniciativa a ser tomada diante do quadro que se apresentava:

- 1) Adesão a uma proposta de coalização político-partidária em caráter nacional, conectada à proposta da ala mangabeirista da União Democrática Nacional, que provocou a ruptura com a ala “ideológica, liderada por Afonso Arinos de Melo Franco.

- 2) Consciência sobre o papel político dos intelectuais, na condição de “intérpretes dos acontecimentos”
- 3) A defesa da regionalização e flexibilização programática dos partidos políticos no Brasil.
- 4) Defesa de uma proposta filosófico-política pragmática que seja capaz de seguir as “circunstâncias ocasionaes” da disputa pelo poder em todas as instâncias federativas.

Mais adiante, Mariani considera que

A conclusão de tudo isso é que somente o governo é uma força atuante em nosso paiz. Da oposição conseguimos fazer discursos impressionantes, construir situações pessoais de gôso da estima publica, mas só do governo podemos, um pouco mais sensivelmente, influir na direção e na velocidade dessa máquina emperrada, desnivelada, anti-economica, que é o Estado brasileiro e tentar corrigir alguma cousa dos seus defeitos e vicios. Vem dai ter eu apoiado a política de cooperação.

O intelectual baiano prossegue a narrativa afirmando que as duas coisas que o separam de assumir definitivamente o Ministério são a “atitude final da U.D.N”, referente à postura do partido diante do seu eminente afastamento do mandato como Deputado Federal pela legenda e a longa viagem de três dias de navio, da Bahia para o Rio de Janeiro. Aproveita a menção a essas incertezas momentâneas para reforçar a necessidade de apoio “dos melhores espíritos e dos melhores caracteres do nosso paiz”, como Anísio Teixeira.

No dia 5 de Dezembro, Anísio segue a interação enviando outro telegrama. O educador declina, em definitivo, do convite de Mariani para se tornar assistente de educação no Ministério. Em contrapartida à resposta negativa, Teixeira indica, como possíveis substitutos na função, os intelectuais: Fernando Azevedo, Gustavo Lessa, Teixeira de Freitas, Roquette Pinto, Celso Kelly e Fernando Paschoal,<sup>201</sup> em sua imensa maioria, intelectuais ligados à ABE e signatários do Manifesto dos escolanovistas.

Anísio Teixeira envia alguns dias depois, uma carta a Mariani<sup>202</sup>, que, segundo informa o próprio remetente, deveria ser entregue pelo Dr. Oscar Saraiva, amigo de

---

<sup>201</sup>TEIXEIRA, Anísio. [Telegrama] 05.12.1946. Paris [para] MARIANI, Clemente. Rio de Janeiro. 1f. Declina do convite e sugere novos candidatos a composição da equipe do Ministério da Educação e Saúde Pública.

<sup>202</sup>Idem. [Carta] 14 de dezembro de 1946, Paris [para] MARIANI, Clemente. Rio de Janeiro. 3f. Discute a nomeação para o ministério da Educação e Saúde Pública e assuntos educacionais.

Anísio. A carta versa sobre a escolha de um dos indicados de Anísio para a função de assistente e começa da seguinte maneira:

Meu caro Clemente: acabo de ler no boletim da nossa embaixada de Londres a contribuição do seu gabinete e dou-lhe os mais efusivos parabéns por se ter assegurado o concurso do Fernando [de Azevedo], do Clementino Fraga e do Martagão [Gesteira] para os três (sic) grandes campos do seu ministério – a educação a saúde e a criança. Estas três figuras põem a sua administração no mais alto nível intelectual e humano do nosso Brasil e somente a sua escolha marca o caráter que v. deseja imprimir à sua ação no governo federal.

Fernando de Azevedo, considerado por Anísio um nome adequado para ocupar a função que lhe fora designada, foi um dos signatários do *Manifesto Pioneiros da Educação Nova*, juntamente com Anísio. Azevedo foi o responsável, em parceria com Lourenço Filho, pela redação do texto do Projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, proposto em 1947 na Câmara Federal e que ficou engavetado por 10 anos até ser votado e aprovado.

No manuscrito, Anísio prossegue argumentando sobre as razões que o fizeram declinar do convite de Mariani para o cargo no Ministério. Enumera entre os motivos a indecisão sobre abrir, ou não, mão do cargo na UNESCO para assumir a tarefa no Estado brasileiro, atendendo ao convite de quem declara ser um “grande amigo”, e atribui à opção pela negativa à “memória das experiências que sofri no Brasil”, a fim de evitar a ele próprio a e Mariani “possíveis dissabores futuros”.

Nesse trecho, Teixeira se refere à experimentação do afastamento da vida pública durante o Estado Novo, ocorrido em virtude da perseguição sofrida durante o período em que foi diretor de Instrução Pública no Rio de Janeiro, entre 1931 e 1935. Diante do que considera ser um novo momento, que deve ser marcado por uma “política de entendimento nacional” Teixeira afirma querer evitar que se criem dificuldades à sua implementação, não deixando que a “indusão de nomes que possam tornar mais penso um certo clima indispensável de conciliação. No que completa: “Ora, julgo o meu nome um destes nomes. Suspeito como sou – e justamente – ao espírito militarista do nosso exército e sendo este exército ainda no Brasil a Encarnação da nação”. Afirmando mais adiante que “cedo ou tarde poderia vir a tornar-me o bode espiatório de alguns dos seus movimentos de panico e fazer assim mal ao seu ministério.”

As discussões que se seguem dão conta de uma ampla análise de Teixeira sobre o planejamento educacional, estabelecendo relações com outros sistemas de ensino

internacionais e traçando os limites da ação do Estado na educação, para construir o formato que considera ser o mais adequado para o sistema nacional de ensino. O educador baiano afirma o interesse em expor ao Ministro Mariani as “necessidades fundamentais” para o desenvolvimento educacional no país, contando com a compreensão de Fernando de Azevedo, do próprio Ministro e confiando num consenso a respeito das suas considerações.

Anísio comenta amplamente sobre a necessidade de uma “corajosa descentralização do sistema educacional brasileiro”. A qual procura embasar argumentando que:

A meu vê (sic), só deve ficar com o governo Federal o poder de fixar em linhas gerais [e flexíveis] este sistema competindo integralmente aos estados a sua execução e a sua administração. Ao Governo Federal, em virtude da lei nacional da educação, competirá ainda promover, por todos os meios possíveis mas sempre indiretos, o desenvolvimento, aperfeiçoamento [ de direção e uniformização e a progressiva equivalência dos sistemas educativos estaduais. Todo seu desastrosos poder atual deve ser transformado em um saudável poder de influir, de exercer influência para a unidade, a coordenação, a harmonia e a equivalência – repito, dos Sistemas Educativos Estaduais. Este poder se exercerá, sobretudo, pela assistência técnica e pela subvenção. A assistência técnica consistirá em prevêr técnicas de toda ordem em Educação para emprestá-los aos estados ou permitir-lhes que realizem estudos, inqueritos e *surveys*<sup>203</sup>. Esses técnicos trabalharão, porém, sempre subordinados às autoridades do estado e com poderes tão somente consultivos. Nada de uma dupla autoridade em educação. Isto é uniformizante mas mortal para o ensino. A subvenção será o segundo grande meio indireto de ação. Mediante a subvenção o gov. Fed. se assegurará o direito de exigir... padrões e verificar a sua realização. Só nestes casos, o seu poder lembrará o antigo poder de fiscalizar e inspecionar, porque, no mais, o seu poder será sempre o amável poder de encorajar, inspirar e animar. Acredito, meu caro Clemente, que esta descentralização libertará energias insuspeitadas em todos os Estados e criará, mediante a inteligente aplicação pelo Gov. Fed. de uma política de estímulos e apoios, uma soberba emulação entre eles para a realização do plano nacional de educação, plano que será objeto da lei federal.

Importante enumerar alguns pontos chave da proposta de Anísio sobre a estrutura do sistema brasileiro de ensino:

---

<sup>203</sup>Surveys eram os testes de inteligência aplicados para a aferição da capacidade intelectual e o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

- 1) Necessidade de descentralização do sistema de ensino, demonstrando a centralidade da *região* como questão política fundamental que norteia a sua proposta de planejamento educacional.
- 2) Governo Federal acumulando funções de fomento, harmonização e apoio técnico aos sistemas estaduais de educação, conferindo maior autonomia aos estados e limitando a possibilidade de intervenção do governo central nos planos estaduais de Educação
- 3) Apoio técnico por meio de estudos, testes e com a dotação de funções apenas consultivas aos seus agentes.
- 4) Necessidade de criação de uma nova legislação federal do ensino.

O projeto de Teixeira desenvolve uma intensa interlocução com os interesses das classes dominantes, atendendo às demandas demoliberais e em diálogo com uma perspectiva regionalista. Entre os grupos beneficiados com esse modelo estão os demoliberais. A possibilidade de que cada região do país possa decidir de forma independente do governo central os métodos e temas do ensino confere à gestão educacional nas regiões uma flexibilidade formidável de definição dos métodos, prioridades e conteúdos a serem aplicados nos seus sistemas de ensino. O que, em última análise, reproduz a noção de que é preciso preservar a autonomia das regiões para que elas possam conduzir os seus próprios destinos e formar cidadãos adequados às suas realidades particulares, para assim tornar possível que a nação se constitua.

No que se refere à ordenação jurídica das Políticas Educacionais federais, Teixeira destina na carta aos governos a responsabilidade de criação de “uma pequena lei orgânica no caráter do Educational Act de 1944 da Inglaterra, a qual será melhor analisada mais adiante. A esse respeito conclui que:

É preciso, com efeito, que esta lei seja uma pequena lei fixando tão somente os fins e os objetivos da educação e deixando tudo mais para a ação dos estados. Mas os estados também não irão fazer leis-tratados-pedagogias, mas se contentarão, dentro do quadro da lei nacional a fixar o seu quadro de objetivos, possibilidades e limites, deixando todo o problema de métodos, formas e mais para o desenvolvimento gradual que lhe puder dar a técnica educativa existente em seu território. Em Educação, chamam os ingleses “*the externa*” os limites do que pode fixar a lei e “*the interna*” o que só a técnica e o método educativo podem fixar. Esta diferença precisa ser metida na cabeça do legislador brasileiro em matéria de educação, custe o que custar. A educação é

uma atividade como a agricultura que não pode ser objeto de lei se não em seus objetivos digamos /externos/, mas *nunca nos seus processos e metodos*. Estes são filhos do saber dos recursos e dos hábitos dos agricultores. Melhorando este saber, estes recursos, estes habitos melhorados a agricultura.

O educador caetiteense avança, fazendo um comparativo entre os diferentes modelos europeus de Política Educacional. Reconhecendo a forte influência francesa no modelo vigente no Brasil, Teixeira identifica uma mudança de padrão internacional, observando a centralidade do modelo anglo-saxão. Versando sobre o modelo britânico, Teixeira recorda o fato de ser o Educational Act, citado anteriormente, somente a terceira lei de Educação inglesa desde 1850. Nesse mesmo período, o Brasil apresentou inúmeras experiências em Políticas Educacionais sem lograr êxito na criação de um sistema nacional sólido. Esse “matagal legislativo” deveria ser substituído pela lei orgânica nacional, construída no sentido reforçar a descentralização administrativa.

A análise de Teixeira se encaminha em direção a uma definição sobre a natureza humana e as diferentes concepções a seu respeito nas culturas latina e anglo-saxã, para tecer considerações sobre as condições de implementação de um novo modelo de Política Educacional atado ao desenvolvimento de um padrão cultural específico, noção herdada da Moderna Antropologia Cultural americana<sup>204</sup>, contemporânea à intelectualidade coetânea de Anísio, como no caso das noções de Raça, Cultura e Democracia racial de Gilberto Freyre, construídas na primeira metade do século XX, a partir das contribuições de Franz Boas. Por essa perspectiva, o padrão cultural concebe a cultura como uma totalidade coerente, deixando de lado a dimensão profundamente dialética do seu conceito e das suas possibilidades.<sup>205</sup>

Nessa direção, Teixeira afirma: a “natureza humana não é boa nem má, mas que faz uma diferença enorme a confiarmos nela ou o desconfiarmos dela.” Reconhece nos latinos a desconfiança como regra geral, enquanto nos saxões prevalece o oposto, o que permite aos britânicos se aproximarem da excelência na arte de governar homens. Os latinos “criaram isto a confusão e a correção. Resulta dessa leitura

---

<sup>204</sup> Sobre a moderna antropologia cultural americana, ver: MEAD, Margaret. *Sexo e Temperamento*. Série Debates – Antropologia. São Paulo: Perspectiva, 1979; BENEDICT, Ruth. *O Crisântemo e a Espada. Padrões da Cultura Japonesa*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972. BENEDICT, Ruth. *Padrões de cultura*. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2013

<sup>205</sup> Sobre o caráter dialético do conceito de cultura, Ver: Versões de Cultura. EAGLETON, Terry. *A Ideia de Cultura*. Lisboa: Temas e Debates. 2003. p. 11-49.

a necessidade de se encaminhar em direção a uma descentralização, apoiada na tática da confiança, por meio da qual se tornaria possível desenvolver uma Política nacional que satisfizesse as necessidades regionais e locais.

## **2.6. *Education Act* (1944): o modelo anglo-saxão**

Promulgado em 3 de Agosto de 1944, o *Education Act* consistiu no principal documento da reforma educacional empreendida pelo Conselho Nacional de Educação, sendo válido nos territórios inglês e galês. O seu texto norteava a reestruturação do modelo de administração e a reorganização dos níveis de ensino do sistema educacional britânico, especificando, com especial afincamento, os protocolos estabelecidos para o trabalho das *local education authorities*. Esses conselhos municipais assumiram a responsabilidade pela maior fatia da gestão educacional no pacto federativo inglês, baseado no princípio da descentralização do ensino, protagonizado pela participação dos municípios na gestão da educação.

Sobre a realidade educacional britânica, Gary McCulloch analisa a persistência da ideologia de formação de líderes nas escolas públicas, derivada da concepção de Platão, segundo a qual a escola deveria priorizar a formação de sujeitos aptos à liderança, despertando a admiração e sendo merecedores de honrarias, durante a vida e após a morte. A educação para a liderança nortearia, segundo o historiador britânico, a escola humanista do Século XVI, consolidando-se como uma tradição inglesa da educação no século XIX. McCulloch insere a ideologia na longa duração, observando reinterpretações nas experiências educacionais do século XX, apesar do sensível declínio do ideal platônico. Nesse sentido, considera que a influência platônica permaneceu sensivelmente influente nos valores e na estruturação do ensino secundário no Século passado.<sup>206</sup>

A década de 1940 na Inglaterra representou, ainda segundo o autor, uma segunda fase da reorganização do sistema de ensino inglês, tendo em vista os rearranjos da sociabilidade capitalista no país e a realidade conflituosa no plano internacional, acelerada com as duas grandes guerras. Nesse momento, verificou-se o desenvolvimento de um sistema tripartite, que se estabelece com base no Ato de 1944. Sob a sua égide, “a educação secundária seria livre e oferecida para todas as crianças com 11 anos de idade, fixando em 15 anos a idade mínima para a conclusão dos

---

<sup>206</sup>McCULLOCH, Gary. Op.Cit. p.3.

estudos”.<sup>207</sup>

Na estrutura edificada com base no *Education Act* as escolas de alfabetização passaram a centralizar a promoção do ideário da educação para a liderança. O sistema tripartite, nesse sentido, teria reconfigurado na forma de organização do aparelho escolar britânico, reproduzindo nos seus três níveis a tipologia platônica.<sup>208</sup> Pelo modelo educacional do filósofo grego, até os 20 anos a educação deveria ser comum a todos, a fim de identificar as almas de bronze, aptos para o trabalho. Os que dessem continuidade até os 30 anos de idade deveriam assumir as responsabilidades da guarda do Estado, pela coragem e galhardia. Por fim, os que continuassem estudando até os 50 anos, seriam as almas de ouro, potenciais governantes da pólis, dotados do conhecimento da verdade, da ciência política e desenvolvendo a capacidade de manter a coesão da pólis.

Nessa direção, Bobbio afirma que Platão, além de considerar que as formas históricas “são más, justamente porque não se ajustam à constituição ideal”, como o filósofo criador de uma teoria conservadora sobre as formas sociais e de governo, que orientaram a preparação para a liderança, carrega uma concepção pessimista da História, a vê “não como progresso indefinido, mas, ao contrário, como regresso definido.”<sup>209</sup>

Ao mesmo passo em que o ideal britânico de educação para a liderança perdia o seu prestígio, no pós-Guerra, no bojo da emergência das reformas sociais, McCulloch identifica a permanência da divisão social da escola, estruturada na era Vitoriana. Repercutia na escola tripartite, caracterizada por um modelo liberal de educação para as classes dominantes, instruída tecnicamente para a formação de trabalhadores capacitados e destinada a oferecer uma instrução mais rudimentar, transmitindo códigos de comportamento e de disciplina para o trabalho para a maior parte da população.<sup>210</sup>

A estrutura tripartite era instituída no Educational Act por meio da criação de um sistema oficial que se dividia em educação primária, educação secundária e educação superior. Como informa o Art. 7 da Parte II, cada nível deveria estar sob a

---

<sup>207</sup> Ibid. p.3.

<sup>208</sup> Na tipologia platônica, em resumo, a cidade ideal previa uma divisão social das funções com base nas virtudes da alma dos sujeitos. As almas de ouro, carregadas de sabedoria e da capacidade de promover a justiça deveriam ser encarregados das tarefas governamentais da pólis; as almas de prata, marcadas pela coragem, deveriam se responsabilizar pela proteção militar da cidade e as almas de bronze, pela capacidade de controlar o desejo, deveriam se dedicar ao trabalho, provendo a subsistência da pólis por meio da atividade agrícola.

<sup>209</sup> BOBBIO, Norberto. *A teoria das formas de governo*. Brasília: Editora UNB. 1976. p.46.

<sup>210</sup> McCULLOCH, Op.Cit. p.5.

responsabilidade da sua respectiva autoridade educacional local, que fazia parte do aparelho do Estado restrito. Objetivava o desenvolvimento “espiritual, moral, mental e físico da comunidade”, assegurando a eficiência educacional por meio da oferta de escolas em todos esses estágios progressivos do sistema educacional, a serem distribuídos de acordo com as necessidades de cada região.<sup>211</sup>

No aspecto pedagógico, com a montagem do sistema tripartite, a partir do Educational Act de 1944, os princípios ideológicos da escola compreensiva do ensino secundário, que se pretendia implantar naquela Inglaterra reformadora, eram direcionados rumo à manutenção da divisão social da escola, acompanhada pela classificação das séries baseadas na aplicação de testes de inteligência, que consistiam numa parte fundamental da definição dos sentidos e da metodologia de ensino a ser aplicada no sistema educacional.

Os testes de inteligência consistiam em exercícios de psicometria, utilizados na avaliação dos estudantes, tais como os que foram aplicados por Isaías Alves na Bahia. No contexto do pós-guerras, como aponta Brian Simon, o exame do *11+* se estabeleceu como prova de seleção para o ingresso nas escolas de alfabetização,<sup>212</sup> estabelecendo um monopolição burocrática do acesso à educação pública. Nesse aparato, que contava decisivamente com a lógica e a presença das atividades de psicometria, os testes de inteligência praticamente definiam o futuro educacional das crianças de 7 anos ou menos, já que o desempenho nesses testes, que traduzem o processo educativo num processo biológico-genético de seleção dos mais inteligentes e aptos, quantificando as capacidades, poderia determinar o caminho e o ritmo da formação escolar dos cidadãos e cidadãs britânicos.

Como principal reformador da educação britânica, na década de 40, R.A Butler, ministro da Educação foi empossado após a saída de Herbert Ramsbotham, em julho de 1941. O discurso em prol das transformações sociais dava o tom do momento de renovação das esperanças democrático-burguesas que invadia os Estados de Bem-Estar Social. Segundo Butler, o Departamento de Educação deveria preservar a qualidade, sem perder de vista a necessidade de estimar a “revolução social” que a Inglaterra vivia.<sup>213</sup>

Num início de década marcado por debates que envolveram intelectuais

---

<sup>211</sup>UK. *Education Act*. 1944. p.4-6.

<sup>212</sup> SIMON, Brian. *Intelligence, Race, Class and Education*. *Marxism Today*, Nov. 1970. p.327.

<sup>213</sup> McCULLOCH, Op.Cit. p.34.

orgânicos das classes dominantes e da classe trabalhadora, R.A. Butler na montagem da sua equipe ministerial, seleciona vozes dissonantes da que representariam a pluralidade da opinião pública, incorporando ao comitê de educação, que compunha o conjunto de aparelhos burocráticos do Ministério, o líder do Partido Trabalhista Britânico, G.D.H. Cole e o Senador do Colegiado de Justiça da Escócia, Lord Fleming. O relatório apresentado por Fleming, em 1944, se notabilizaria por defender, segundo McCulloch, uma reconciliação entre a tradicional educação para a liderança e as demandas crescentes por democracia e igualdade.<sup>214</sup>

## **2.7. Capítulo de educação e cultura da Constituição do estado da Bahia: discussões e conquistas**

No seu retorno à Bahia, após a saída da UNESCO, em razão do descontentamento com a remuneração, do desencanto parcial com as dificuldades para a realização do trabalho desejado e da vontade de retornar à sua terra natal, Anísio Teixeira retomaria as suas atividades como explorador de riquezas minerais. O educador caetiteense fazia parte do quadro de sócios, juntamente com os seus irmãos Jaime e Nelson, da Sociedade Importadora e Exportadora Ltda (SIMEL), que atuava nas áreas de exportação de minérios, bem como da Importação de Locomotivas e material ferroviário.<sup>215</sup>

Em correspondência oficial, o ministro Clemente Mariani parabeniza o secretário Anísio por ter aceitado aceitar o convite do governador Otávio Mangabeira para assumir a Secretaria Estadual de Educação e Saúde. Nas palavras do ministro:

Felicito-o cordialmente por ter assumido cargo Secretario da Educação et Saude, onde prezado amigo terah mais uma vez oportuniidade reafirmar seus méritos excepcionais de educador, assegurando-lhe integral cooperação deste Ministério tudo seja respectiva alçada nesse Estado. Abraços.<sup>216</sup>

Anísio Teixeira envia telegrama como resposta, assinando já como o Secretário de Educação da Bahia.

---

<sup>214</sup> Ibid. p. 38.

<sup>215</sup> Para essa e mais informações sobre essa fase da vida de Anísio e as suas correspondências ver: FILHO, Luiz Viana. 1990; SOUZA, Maria Cristina Soares Cabrera. *Anísio Teixeira e a Educação brasileira: da formação intelectual aos projetos para a escola pública, 1924-64*. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia. 2018. p. 155-167.

<sup>216</sup> MARIANI, Clemente. [Carta Oficial] 17.04.1947. Rio de Janeiro [para] TEIXEIRA, Anísio. Salvador. Felicita o Secretário Anísio Teixeira por ter aceitado o convite para assumir a Secretaria de Educação e Saúde Pública do Estado da Bahia. 1f.

Venci a relutância assumir encargo direção Educação e Saúde Bahia, muito pela certeza cooperação esse Ministério hoje entregue sua direção. Conto poder visita-lo muito breve para estudar melhor modo conjugação nossos esforços. Afetuoso Abraço.<sup>217</sup>

Imediatamente, Clemente Mariani avança na tentativa de promover articulações entre o trabalho do Ministério e da Secretaria de Educação baiana. No dia 25 de Abril de 1947, envia telegrama tentando articular o ingresso de Anísio em Comissão de atividades do Ministério, cuja principal Política Educacional foi o Plano de Construção de Prédios Escolares no estado da Bahia, que serão discutidos mais de perto no próximo capítulo. Mariani defende a participação ativa de Anísio na decisão dos rumos da educação brasileira, visando, desde o primeiro momento “reintegrarlo inteiramente movimento educativo, fazendo desaparecer sua parte complexos, bem como infundadas prevenções ainda possam existir contra seu pensamento.”<sup>218</sup>

A proposta de reforma educacional conduzida por Anísio Teixeira na Secretaria de Educação se destinou, inicialmente, a uma organização jurídica do sistema de ensino na Bahia, visando construir através das leis uma ordenação das atividades educacionais que fosse capaz de instituir o projeto de descentralização da administração pública. A coordenação dos esforços para a realização de Políticas Educacionais no estado seria estabelecida com base na Constituição Estadual, que definia, panoramicamente, a forma e o conteúdo do trato de temas elencados pelas classes dominantes, como o enfrentamento do “enigma baiano” e o aprofundamento do processo de inclusão cidadã, reivindicados pela classe trabalhadora no Estado integral. Nesse sentido, pertenciam a este plano geral da cidadania a na proposição de soluções para os entraves ao desenvolvimento baiano os assuntos educacionais e culturais.

A “modernização” da gestão educacional na reforma se relaciona, decerto, com o acúmulo de experiências do educador caetiteense na gestão pública, sendo também informada, em grande medida, pelo ideário escola-novista, bem como pelo compartilhamento de experiências de atuação dos intelectuais do grupo no Estado restrito, em diferentes regiões do país, como demonstra o quadro do início deste capítulo.

---

<sup>217</sup> TEIXEIRA, Anísio. [Telegrama] 18.04.1947. Salvador. [para] MARIANI, Clemente. Rio de Janeiro. Comenta sobre a nomeação para a Secretaria de Educação e Saúde pública da Bahia. 1f.

<sup>218</sup> MARIANI, Clemente. [Telegrama] 25.04.1947. Rio de Janeiro [para] TEIXEIRA, Anísio. Salvador. Comenta sobre a cooperação entre o Ministério e a secretaria de Educação e organiza as primeiras ações institucionais conjuntas. 1f.

Na Assembleia Constituinte, o secretário Anísio Teixeira participou de Sessão junto à Comissão de Constituição, para apresentar e defender o seu projeto para o Capítulo de Educação e Cultura da Constituição Estadual da Bahia. Em seu discurso na tribuna, reconhecendo o desafio de “pela terceira vez” tentar “fundar a República” no Brasil, ressalta, como tarefa essencial, construir uma democracia efetiva. Nesse sentido, qual seria a noção anisiana de democracia? Segundo o secretário:

Sabemos já o que seja democracia. Vimo-la, há pouco, na sua mais tremenda provação. Foi o ímpeto de sua vitória no mundo que no-la trouxe de novo às nossas plagas – para mais um ensaio de implantação. Conhecemos as suas promessas e os seus frutos, mas sabemos também que é, por excelência, um *regime social e político de alto preço*. Todas as suas virtudes tem um reverso: a dificuldade. O seu próprio lema, tão velho e sonoro de *liberdade, igualdade e fraternidade*, é uma forma condensada dessas dificuldades. A liberdade não é a ausência de restrições, mas autodireção, disciplina compreendida e consentida; a igualdade não fácil nivelamento, mas *oportunidade igual* de conquistar o poder, o saber e o mérito; e a fraternidade é mais que tudo isto, mais que virtude, mais que saber: é sabedoria, é possuir o senso profundo de nossa identidade de destino e de nossa identidade de origem (...) A justiça social, por excelência, da democracia, consiste nessa conquista da igualdade de oportunidades pela educação. *Democracia é, literalmente, educação*. Há entre os dois termos, uma relação de causa e efeito. Numa democracia, pois, nenhuma obra supera a da educação.<sup>219</sup>

A relação de causa e efeito entre Educação e Democracia no discurso anisiano explicita a centralidade da questão educacional para o intelectual caetiteense. Longe de ser complementar ou um suplemento democrático, a causa da educação sintetizava o problema da implantação da democracia no Brasil. Nesse sentido, considera que entre as instituições que compõem uma formação social democrática, naturalmente dotada de um Estado democrático de Direito que se apoia nas relações de produção capitalistas, a escola pública é, por excelência, o instrumento da coesão e da integração do que conceitua “grande sociedade”<sup>220</sup>. Deve, complementarmente, “se fazer no meio de transformá-la na “grande comunidade”<sup>221</sup>. A ideia de formar uma grande comunidade social permeia a concepção de cidadania na qual está fundado o projeto educacional que norteia as ações da Secretaria de Educação sob a direção de Anísio, ao qual se integra o objetivo de coalização social presente no discurso e na práxis do demoliberalismo

<sup>219</sup> TEIXEIRA, Anísio Fundamentos do Capítulo de Educação e Cultura na Constituição do estado da Bahia. 1947. IN: NUNES, Clarice. (org.). Educação é um direito. Rio de Janeiro: Editora UFRJ. 2009. 4ª edição. p. 106-107.

<sup>220</sup> Teixeira concebe a grande sociedade como “a *congrégie* de sociedades diversas que não se integraram ainda na grande comunidade moderna”. Cf. Op.Cit. p.50.

<sup>221</sup> TEIXEIRA, Op.Cit. p.53.

baiano ao conduzir politicamente a democratização defensiva.

Na formulação anisiana, a proposta de integração social calcada no papel da Escola e da Educação encontrava obstáculos significativos na História da Educação Brasileira, legados pela trajetória colonial de mais de três séculos, seguido de governos aristocráticos e escravocratas. Todo o aprendizado acumulado na sociedade brasileira reduziu-se à “rebeldia, que se fez, assim, uma das fundas e legítimas tradições brasileiras. Mas rebeldia que é, senão conformidade negativa?” Essa indefinida definição da rebeldia, se referia, ainda segundo Teixeira, ao desejo de que os “privilégios escravocratas, ou outros dos tempos coloniais, viessem a competir a alguns nativos(...) em substituição àqueles que nos estavam a todos explorando”.

Nesse aspecto, justamente em razão dessa História marcada pela ausência de um projeto (democrático-burguês) de Educação e cidadania, jamais houve no país até aquele momento “regime que fosse, na real concepção da democracia, a integração de todo o povo “com” e “em” seu governo; em que não houvesse a classe que se beneficia do Brasil e a que trabalha, pejeja e sofre para a existência dessa outra classe.” Quanto ao papel do governo na promoção da Educação e da cidadania, o secretário indaga: “por que será que o Governo, entre nós, há de ser sempre como um bem privado, que se conquista como se fosse um tesouro, uma riqueza a ser distribuída com os amigos, companheiros e partidários?”

Subsiste a essa problematização a concepção do secretário acerca do Estado pluralista, que deve tornar possível que o interesse público prevaleça sobre o privado, sem destituí-lo. Ou seja, é fundamental a faculdade do indivíduo, o respeito à sua integridade e a promoção das suas capacidades, desde que sejam construídas no sentido de integrá-lo ao conjunto da sociedade sendo capaz de oferecer-lhe contribuições. Nesse aspecto “o processo de integração da grande sociedade se irá gradualmente desenvolvendo na medida em que os conflitos se resolvam e o conhecimento das consequências das novas estruturas sociais se faça mais completo e perfeito”. No sentido de construir o interesse público, o Estado pluralista deve ser o promotor da educação “exatamente porque a educação será “o processo pelo qual o indivíduo se formará para a sociedade plural e múltipla”<sup>222</sup>

Pode-se propor um paralelo entre a visão de Anísio e a noção de plural em Hannah Arendt, segundo a qual “a pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de

---

<sup>222</sup> TEIXEIRA, Op.Cit. p.51-52.

sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir.”<sup>223</sup>

Nessa linha, afirmando uma oposição às faculdades egoísticas do homem concebido pelo liberalismo clássico, Anísio propõe um modelo de formação humana que leve em consideração o imperativo da democracia, mediado pelo Estado com o apoio essencial da ciência, seguindo os pressupostos, deveras positivistas, do pragmatismo deweyano, como ferramenta para a construção de indivíduos aptos para a integração à “grande comunidade”, construída no mais importante laboratório da forma democrática: a escola.

Considerando esses pressupostos e o desafio da implantação da forma democrática, notadamente liberal-burguesa, na condução dos assuntos educacionais, Anísio propôs o projeto de Capítulo que demarcava algumas posições balizadoras dos próximos passos da gestão educacional da Secretaria, buscando estruturar as condições para a definição de um planejamento educacional capaz de articular os esforços públicos, contando com a participação ativa da “esfera privada” na sua realização. Dava, em alguns aspectos, continuidade ao processo encetado pela Constituição de 1946, cuja comunicação com o projeto educacional escola-novista de Anísio era evidente. Já no Artigo 114<sup>224</sup>, o primeiro do Capítulo, institui as peças-chave para a condução das Políticas Educacionais na Reforma: O Conselho Estadual de Educação e Cultura e a Lei Orgânica da Educação.

Os debates legislativos na Comissão de Constituição giraram em torno desses dois aspectos fundamentais, os quais suscitaram dúvidas e despertaram a atenção dos parlamentares baianos. Presidida por Jayme Tourinho Junqueira Ayres, a sessão que discutia o Capítulo Constituinte contou com a presença de Inácio Souza, Jorge Calmon, Basilio Catalá, Antônio Balbino, Carlos Aníbal, José Mariani e Nelson Sampaio.<sup>225</sup>O

<sup>223</sup> ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. p.16.

<sup>224</sup>Art. 114 - A função de educação e ensino compete ao Estado na forma da Constituição Federal, e será exercida pelo Conselho Estadual de Educação e Cultura, órgão autônomo, financeira e administrativamente, nos termos desta Constituição.

§1o - O Conselho Estadual de Educação e Cultura, além do seu Presidente se comporá de seis membros, nomeados pelo Governador, entre pessoas de reputação ilibada, e se renovará de três em três anos pelo têço. As nomeações serão submetidas à aprovação da Assembleia Legislativa ou de sua Seção Permanente.

§ 2o - O Conselho, cujas atribuições serão fixadas em lei orgânica, funcionará sob a presidência do Secretário de Educação e Saúde, seu membro nato.

§ 3o - O Conselho elegerá, por maioria absoluta, dentre pessoas de notório saber, o Diretor do Ensino e Cultura, ao qual competirão funções definidas em lei. O mandato do Diretor do Ensino e Cultura será de 4 anos, sòmente sendo permitida a sua destituição nas hipóteses reguladas na lei orgânica.

<sup>225</sup> BAHIA, *Educação e Cultura no Projeto da Constituição da Bahia*. Disponível em:

deputado José Mariani, vice-líder da UDN na Assembleia, levantou a discussão sobre a proposta de criação do Conselho Estadual de Educação, com o mandato do seu órgão executivo, o Diretor do Conselho, estipulado para um prazo de quatro anos. O deputado comenta o fato de não ter sido atribuído ao Conselho de Educação a prerrogativa da escolha do Diretor. Segue analisando a definição de prazo de 10 anos para a vigência da Lei Orgânica do Ensino, considerado muito extenso em relação à duração dos mandatos executivos.

A proposta de Anísio apresentava claro interesse na preservação da autonomia educacional no Estado, em assegurar a construção de um planejamento educacional de médio prazo que não estivesse sujeito às oscilações, bastante frequentes, no encaminhamento do processo político e, conseqüentemente, das políticas educacionais no país. Em resposta, o secretário de Educação aponta o objetivo de tornar independente o Diretor do órgão em relação ao Conselho, para capacitá-lo a uma ação, de fato, executiva, enquanto ao Conselho caberiam as atribuições deliberativas e políticas, dada a composição do aparelho, que deveria ser conduzido por um Diretor com funções e capacidades técnicas. Nesse aspecto, Teixeira deixa transparecer, com clareza o seu ímpeto tecnocrático na concepção da melhor maneira de estabelecer a distribuição do poder decisório no Conselho de Educação. Desejava instituir a separação de dois momentos distintos, que, na sua visão, se equilibrariam: o momento político, concentrado no caráter constitucional atribuído ao Conselho; e o momento técnico, depositado nas mãos do Diretor de Educação, já que, segundo a analogia lançada pelo secretário de Educação “a família pode destituir o médico, mas não pode intervir no diagnóstico nem no tratamento proposto pelo médico”<sup>226</sup>

Quanto a esses representantes da sociedade civil, caberia a seleção com base no princípio do notório saber, como previa o Parágrafo 3º do projeto de Lei. Para Teixeira inclusive “a divisão de poderes e funções é essencial ao funcionamento harmônico do plano aqui proposto e, ao mesmo tempo, uma condição do mutuo equilíbrio entre o Conselho e o diretor”.

O debate prossegue com as considerações sobre a possibilidade de destituição do Diretor do órgão. O deputado Nelson Sampaio (UDN), presidente da Comissão Constitucional da Assembleia Legislativa, sinaliza a possibilidade de destituição pelo Conselho, com base na ausência de impedimentos a esse ato no texto da Constituição

---

<<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/fran/artigos/cultura3.html>> Acesso em: 23.07.2020.

<sup>226</sup> Ibidem.

Estadual. Por conseguinte, José Mariani, seguindo a argumentação em busca de limitações à autonomia educacional perante o poder decisório do Executivo baiano, pretendida pelo projeto de gestão educacional tecnocrática, de Teixeira, retoma a crítica à duração do mandato, considerando exagerada a sua prefixação para além do limite da confiança do Conselho.

Nelson Sampaio, indo de encontro às argumentações de Mariani, reitera que a prefixação teria analogia com o sistema parlamentarista, já que a despeito da determinação de uma vigência ao cargo, o Conselho teria mantida a prerrogativa em caso de perda de confiança no seu órgão executivo. Demonstrando muito mais preocupações com a justiça jurídica da proposta do Secretário do que com os desdobramentos políticos da sua proposta.

Em resposta, Anísio os adverte:

Devo, entretanto, acentuar as ponderações que vinha fazendo em resposta ao nobre Deputado José Mariani. Desejo que fique muito claro que, embora seja permitido ao Conselho destituir o Diretor, esta destituição só se pode dar em casos extremos. Cumpre-nos aqui aproveitar a experiência de 150 anos de funcionamento deste regime na democracia americana. A caracterização da função do diretor de ensino perante o Conselho, a perfeita divisão de competência e atribuições entre um e outro só recentemente se estabeleceu nos Estados Unidos.

O Secretário se refere ao modelo estadunidense, dos chamados *Boards Of Education*<sup>227</sup>. Os Conselhos Cívicos de Educação, erigidos como parte integrante do aparelho do Estado restrito, estabelecem a possibilidade de participação comunitária direta nos assuntos educacionais, podendo ser encontrados tanto na esfera estadual quanto na dimensão municipal. Nesse sentido, o Conselho baiano dividiria mais adequadamente as suas responsabilidades, com o diretor fixado nas tarefas de administração e execução das políticas educacionais e o Conselho destinado ao governo das escolas e ao controle das escolas. Nessa perspectiva, o desenvolvimento histórico da administração educacional estadunidense somente após um longo processo encontrou a sua forma final.

José Mariani volta a questionar:

---

<sup>227</sup> Para uma análise do caso envolvendo a disputa na Suprema Corte estadunidense pela cidadania negra no ano de 1954 envolvendo Conselho de Educação de Topeka, ver: KLUGER, Richard. *Simple Justice: The History of Brown v. Board of Education and Black America's Struggle for Equality*. New York: Knopf. 1975. Sobre o filme inspirado no livro, ver: *Simple Justice*. Direção de Helaine Head. WGBH. 1993. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7f47v0WjFBY>> Acesso em: 24.07.2020.

se V. Excia. Reconhece que isso pertence a uma segunda etapa, por que, aqui, começar de logo por essa segunda etapa, se ainda não atravessamos a primeira?  
Sr. Anísio Teixeira: - Porque não temos tempo para atravessar a primeira. Estamos precisando queimar as etapas.

Soma-se ao intento de acelerar o tempo, em busca de soluções para o secular problema educacional baiano, o objetivo de oferecer a mais completa independência ao trabalho dos docentes, que devem estar a salvo de “qualquer intromissão estranha”. Informa essa objeção, o interesse em superar as heranças centralizadoras do modelo escola-novista, fortalecendo “na ponta” a autonomia educacional dos professores e, nesse sentido, a relação com o Estado. De outro modo, esse trecho manifesta a perspectiva escola-novista de sublimação das lutas, inerentes à prática docente, dentro e fora do espaço escolar, mas ausentes da contemplação anisiana, que a substituem por uma ênfase técnico-científica na definição do papel e das potencialidades dos docentes, vistos como condutores da transformação social a partir do espaço escolar, desde que possuam condições para o livre exercício das suas competências profissionais no plano, estritamente, técnico-pedagógico.

Sobre a Lei orgânica da Educação, a discussão se concentra no Parágrafo 2º do Projeto de Lei. O Deputado Antônio Balbino, membro da Comissão Constitucional e titular na de Educação, Cultura e Arte da Casa Legislativa, propondo a imposição de limites jurídico-políticos à autonomia regulatória da lei orgânica do ensino, introduz ao fato de a Comissão de Constituição ter aceitado a emenda do Deputado Osvaldo Deway, que apontava para a possibilidade de remissão da lei orgânica mediante impasses de ordem política, pretendendo desfazer uma rigidez da proposta inicial, presente no Projeto do Capítulo. Nesse sentido, caberia à Assembleia Legislativa a tomada de decisão sobre a eventual remissão.

Em defesa da autonomia do projeto, Anísio argumenta que o prazo estipulado para a sua revisão, de 10 anos, diz respeito à vontade de propor as suas características fundamentais e impor limites, fazendo parte do objetivo, de longo prazo, de não permitir que o legislador da lei orgânica “desça aos detalhes que possam prejudicar o caráter de permanência dessa lei.” Para Anísio, a lei precisava vir para ficar.

O udenista Mariani visava moderar a proposta, e propôs o desmembramento do projeto em duas leis: uma destinada à regulamentação da atividade do Conselho de Educação e a outra ao “ensino propriamente dito”, sobrando para essa segunda a

possibilidade de reforma num prazo estipulado, de dez anos.

Anísio reforça a necessidade de atribuir responsabilidades ao Conselho, efetivas, para não correr o risco de transformá-lo num órgão decorativo, como, denuncia, vinha ocorrendo na condução das Políticas Educacionais baianas.

Outra questão levantada por José Mariani se dirige à função do Secretário de Educação face o fortalecimento do Conselho como órgão deliberativo e executor de Políticas Públicas. Incomodado com a repartição dos poderes administrativos entre a Secretaria e o Conselho, anuncia o seu temor em relação a uma possível autonomização do segundo, em detrimento do primeiro, o que poderia minar a capacidade de gerência das Políticas Educacionais por parte do educador caetiteense.

Dando razão a Mariani, Anísio Teixeira afirma:

para que a obra de secessão entre o Govêrno e a educação não seja completa, ficando esta ainda ligada, de certo modo, ao Executivo, que, generosamente, abre mão de todos os poderes que lhe eram habitualmente confiados, para entregá-los ao Conselho. Nunca foi ideia minha que a Presidencia do Conselho fôsse dada ao Secretário de Educação; no entanto, reconheço a sabedoria da medida que irá permitir ao Govêrno, mais que todos os interessados, nesta reforma, assistir ao Conselho nos primeiros estágios do seu estabelecimento e da sua consolidação.

Nesse sentido, a fórmula tecnocrática do projeto escola-novista, encampado pelo Secretário Anísio, esbarrou na dinâmica das relações de poder estatais, abrindo espaço para uma tática conciliatória, que encontrou seus termos na assunção de uma função regulatória por parte de Secretaria de Educação perante o Conselho, o que consiste numa posição que contraria o formato original da proposta, mas permite um ajustamento prático à sua consecução, assim como a prevenção contra possíveis manifestações de uma autonomia relativa indesejável por parte do órgão responsável pelo contrôle e administração dos assuntos educacionais no estado da Bahia.

Quando questionado pelo parlamentar Basilio Catalá, teólogo, professor e eleito deputado estadual constituinte pela UDN, sobre se essa organização não estaria criando um “estado dentro do Estado”, Anísio Teixeira reitera que:

O Estado democrático é eminentemente pluralista. O Conselho tem poderes dados pelo Estado. Pertence ao Estado e não quebra, de modo algum, a unidade do Estado na democracia. Em outro regime, concordaria com V. Excia., menos no regime democrático.

José Mariani prossegue problematizando a possibilidade de se reformar, prioritariamente, a lei orgânica, antes de ter que alterar a Constituição Estadual. Para isso deveria ser atribuída à Lei uma maior flexibilidade na decisão dos rumos da ordenação jurídica da Educação baiana. Alinhado à compreensão do papel do Estado pluralista, definido como agente educacional que deve estar encarregado em dar inteira prioridade ao educar, Teixeira define o objetivo de instituir uma espécie de quarto Poder no Estado, que seja auxiliado pelos já estabelecidos Judiciário, Legislativo e Executivo: o Poder da Educação. Utiliza como exemplo prático o estado de Vermont, na região Nordeste dos Estados Unidos, cujo *Conselho Educacional* garantia ao seu Diretor vencimentos superiores ao do próprio governador.

Noutro aspecto, ainda referente à regulamentação do Conselho de Educação, respondendo a indagação do deputado Basílio Catalá sobre o risco de haver “critério político na escolha” dos componentes do Conselho, com a seleção ficando a cargo do Governador do estado, Anísio Teixeira responde no sentido de afirmar a necessária responsabilidade do chefe do Executivo estadual na escolha do Conselho, remetendo à devida consciência da ação de escolher e montar a equipe de governo nas secretarias. Defende que, por experiência própria, a nomeação sob a responsabilidade de algum poder deve ser feita com absoluta liberdade de escolha dos representantes, para preservar a responsabilidade sob a decisão tomada.

Mais adiante, quando indagado pelo Deputado Jorge Calmon - ex-diretor do Departamento Estadual de Imprensa e Propaganda, filiado à UDN, mas que migraria para o PSD, tornando-se seu vice-líder na Assembleia Legislativa, em 1951 - sobre o lugar do aparelho cultural e dos patrimônios como parte do sistema educacional, Anísio defende a presença de uma extensão cultural no interior do sistema, que seja capaz de suplementar a educação e se consolidar como um dos deveres do Estado. Perto da conclusão da sessão, o deputado petebista Inácio Souza expressa o receio com a possível instituição de dois poderes paralelos no interior do Governo: um, do Secretário de Educação “com toda a sua burocracia e outra a do Conselho de Educação, que é órgão autônomo, com autonomia bastante extensiva, porque não se subordina ao Secretário de Educação”. Inácio receava, ainda, que fossem aplicadas experiências no estado que não lograssem êxito em função da escassez de recursos na sua realização. Anísio encerra a sua participação afirmando que “tudo quanto nós fizermos será experiência, seja suportar o hábito estabelecido ou modificá-lo de maneira intencional e

esclarecida.”

Os debates revelaram dois aspectos fundamentais acerca das discussões encaminhadas sobre o rumo das Políticas Educacionais, discutidas no seio do Estado restrito pelos intelectuais. Num primeiro plano, aduzem a uma oposição em relação à autonomia tecnocrática da educação, proposta pela Secretaria. Importante salientar que a oposição não se deu por aspectos críticos aos seus fundamentos, nem foi questionada quanto ao mérito da sua proposta. O projeto educacional escola-novista se alinhava e correspondia perfeitamente aos objetivos de desenvolvimento de uma sociabilidade mais adequada ao desenvolvimento do capitalismo no estado, como vem sendo apresentado nessa dissertação. A contraposição se dava no plano estritamente burocrático, em razão de a autonomia proposta por Anísio ao Conselho de Educação, bem como a que seria garantida na ordenação jurídica da gestão educacional, materializada no Capítulo de Educação e Cultura da Constituição Estadual e na lei orgânica do ensino no estado da Bahia, ir além dos limites desejados pelas forças políticas representada no Parlamento estadual, ameaçando o estabelecimento da ordem jurídico-política pretendida por agentes filiados ao partido do próprio governo e da mesma esfera do poder da qual a Secretaria de Educação fazia parte.

Em segundo lugar, as discussões dizem ainda mais com os seus silêncios acerca da proposta descentralizadora apresentada por Anísio Teixeira no seu discurso. Em geral, dos questionamentos que giraram em torno de pautas específicas das querelas de gestão pública e distribuição dos poderes da educação, não houve sequer a menção ao significado *regionalizador* daquele projeto, de fortalecimento do protagonismo estadual na administração dos assuntos educacionais. Sendo assim, o poder da educação, desejado por Teixeira, dialogava, em grande medida, com a formalização no âmbito educacional do *poder da região*, ou, numa tradução mais fidedigna, à construção da hegemonia dos demoliberais, representados, ainda, como a maioria dos presentes no referido debate, compondo 62,5% dos parlamentares na Sessão, no que deve-se salientar a presença de um udenista na presidência da Comissão Constituinte, o deputado Jaime Tourinho Ayres; bem como, contando com a anuência de forças teoricamente antagônicas, como a de deputados pessedistas e do PSD, cuja participação não produziu contestações ao interesse em regionalizar a gestão, reforçando a posição confortável desse aspecto no acerca da qualificação do projeto educacional escola-novista para a realização de uma reforma educacional necessária ao estado da Bahia.

Na forma final do Capítulo de Educação e Cultura da Constituição prevaleceu o espírito de conciliação entre a proposta mais agressiva e tecnocrática da Reforma Educacional de Anísio e as ponderações burocráticas da Comissão Constituinte. O Capítulo 117 de Constituição representa bem esse resultado. Nele, era reiterada a função de educação e ensino como competência do estado e do Conselho Estadual de Educação e Cultura, instituído como um órgão independente nos aspectos administrativos e financeiros, com o mandato do Diretor sendo fixado, como proposto originalmente por Anísio, em quatro anos de duração, com a escolha do Diretor ficando a cargo do Governador da Bahia, após a apresentação de lista tríplice aprovada por maioria absoluta pelos membros do Conselho. Ficava vedada aos participantes do Conselho a participação em atividades político-partidárias.

Ao Conselho competiria a fiscalização do cumprimento das normas a serem estabelecidas pela lei orgânica do ensino na Bahia e a apresentação de relatório anual ao governo, com o acompanhamento das ações realizadas em cada ano de administração. Quanto à lei, no artigo 119 ficava estipulada a promulgação da lei orgânica que deveria ser elaborada como forma de estabelecer uma espécie de “Lei de Diretrizes e Bases” do ensino e da cultura na Bahia, organizando, a partir dela o sistema público de ensino e as condições para o estabelecimento do ensino particular.

Prevaleceram as restrições impostas por Dewey e compartilhados por alguns colegas como Mariani na sessão, quanto aos parâmetros para a remissão da lei orgânica. Ficou estabelecido que as condições para a reforma dos marcos legais da educação seriam: alteração na lei de diretrizes e bases; por opção da maioria absoluta dos conselheiros ou com o aval do governador ou de um terço dos deputados da Assembleia Legislativa. Esse ponto representou uma derrota para a proposta original de Anísio, de criar um “Poder da Educação”, com inteira autonomia para decidir os rumos das Políticas Educacionais no estado, como no caso dos Conselhos estadunidenses.

Por fim, ficava estabelecido que o Fundo de Educação na Bahia se constituiria a partir dos recursos provenientes da cobrança de tributos, mediante mecanismos que deveriam ser explicitados com a futura Lei Orgânica do Ensino e da Cultura. Esse seria o próximo o passo da proposta de Planejamento Educacional da Secretaria Estadual de Educação e Saúde Pública, sob a direção de Anísio.

## **2.8. Lei orgânica do estado da Bahia: discussões e impasses**

Como complemento ao planejamento educacional encetado com a aprovação do Capítulo de Educação e Cultura, a proposta, a discussão e a aprovação de uma Lei Orgânica do Ensino estava prevista no artigo 119 da Constituição Estadual. A lei determinava entre os deveres do Estado estava a promulgação dessa lei, mantendo em vista a sua necessária articulação com a futura Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesse sentido, a Lei Orgânica deveria definir a forma do sistema do ensino público na Bahia, as condições para a implementação do ensino particular em todos os graus e ramos do sistema estadual, bem como, as instituições extraescolares que deveriam promover a difusão cultural, física, científica e artística, associada, ainda, à proteção dos patrimônios baianos, nas suas mais variadas formas: naturais, artísticas e históricas.<sup>228</sup>

Apresentado no dia 23 de Outubro de 1947, com o nome de *Projeto de Lei de Organização Autônoma dos Serviços Educacionais do Estado da Bahia* contou com um discurso do Secretário de Educação, direcionado ao reconhecimento da, já discutida, centralidade da escola para a democracia. Como fato novo, o Secretário reconstituiu uma relação intrínseca entre escola e trabalho. Nesse sentido, a educação se insere no processo de redistribuição do dos cidadãos entre os mais diversos setores produtivos. Sem a ênfase nesse aspecto, seria inviável a realização do “inevitável corolário da divisão do trabalho”<sup>229</sup>

Ainda nessa direção, tecendo críticas ao modelo de instrução primário no Brasil, defendendo a oferta de uma igualdade de oportunidades. A escola tradicional, na sua perspectiva, não é capaz de oferecer condições para que “o pobre possa vencer a sua terrível desvantagem de não haver nascido no ambiente civilizado e rico de estímulos de favorecidos de fortuna.” Para a consecução da integração social, a escola não poderia ser neutra e distante da política, posto que a forma democrática só poderia ser construída com a elaboração de uma “vontade organizada” e de um propósito lúcido.

Em relação ao formato das Políticas Educacionais, permanece em defesa da descentralização do sistema educacional, promovendo a defesa da Lei de Diretrizes e Bases, a ser ainda construída pelo ministério da Educação de Clemente Mariani para a definição das seriações das escolas estaduais, bem como de outros parâmetros estruturantes que deveriam competir ao ente federal.

A normatização da escola particular também devia obedecer a esse princípio,

---

<sup>228</sup> Constituição Estadual da Bahia. Op.Cit. p.34.

<sup>229</sup> TEIXEIRA. Op.Cit. p. 130.

sem deixar de oferecer condições para que os colégios particulares pudessem se desenvolver “com perfeita liberdade (...) como uma ala mais flexível do ensino público, naturalmente mais rígido”, estando sujeitos, tanto o privado quanto o público, à futura regulamentação. A liberdade, nesse sentido, deveria promover o abandono da política de equiparação do ensino, estabelecida desde a Reforma Capanema. Esta flexibilização não deveria, entretanto, liberar completamente o ensino privado dos ditames do Estado, que deveria instituir mecanismo de sanção, mas desta vez, sendo preferencialmente regionais e municipais, para evitar a criticada centralização varguista.

Em seguida, alude a uma questão central da reforma, dirigida à ampliação da oferta e do acesso escolar na Bahia. Com esses objetivos o Projeto de Lei reiterava a obrigatoriedade escolar, atribuindo ao Conselho a responsabilidade de acompanhar de perto a dinâmica de acesso e permanência dos estudantes nas escolas baianas.

A respeito do financiamento da Educação, orientava a ampliação da possibilidade de aplicar os fundos públicos e de controlar a sua execução. O magistério deveria ser assistido com boa parte desses recursos e o anteprojeto previa a criação da carreira do magistério “com regime de salário progressivo, pelo qual todo professor pode, por seu mérito e competindo apenas consigo mesmo, ascender na escala de vencimentos até o máximo da tabela respectiva.”<sup>230</sup>

Os debates sobre o Anteprojeto proposto pelo governo da Bahia foram designados pela Comissão de Finanças da Assembleia Legislativa. Assinado pelo Deputado José Mariani, sem o registro dos presentes no debate, nem de intervenções de Anísio, como no caso do Capítulo da Constituição Estadual de Educação e Cultura, o documento deu origem ao substitutivo da lei, que modificava alguns pontos da proposta original de Anísio. Com a preservação do espírito de moderação presente na discussão anterior, que resultou no Capítulo aprovado para a Constituição Estadual, os debates se encaminharam no sentido de ponderar os objetivos traçados pelo anteprojeto, a fim de manter a lei dentro dos propósitos definidos pela Constituição Estadual da Bahia.

A postura reclamada no documento é a assumir “uma atitude política diante do problema da educação”, ajudando a desmistificar a preponderância da técnica sobre a política na decisão dos rumos do Estado e a apresentar os contornos históricos que dão sentido à composição de governos e à construção de leis no Estado restrito. Numa conjuntura de sobredeterminação política, a atuação dos intelectuais na sociedade

---

<sup>230</sup> TEIXEIRA, Op. Cit. p.132.

política pode também ser entendida como uma resposta a estímulos sociais e históricos, não estando limitada a uma cartilha de comportamento pré-definida, nem a repertórios fixos para a tomada de decisão.

O relatório revela que “O Substitutivo visou dotar o texto legal de maior plasticidade, de maior capacidade de adaptação às circunstâncias.”<sup>231</sup> O problema do padrão cultural volta ao centro do debate. Ao comentar sobre o caráter do Conselho de Educação e Cultura, projetado como o espaço da opinião pública no Estado restrito, para garantir a defesa dos interesses da sociedade e a sua participação, o relator alude ao confronto entre o “espírito anglo-saxônico e o sutil espírito lógico dos latinos”. A perspectiva anglo-saxã do direito abriria espaço para a prevalência dos costumes, o que oferece ao Direito a possibilidade de dar força às leis na solução dos impasses. “Nos latinos há um hábito de crer na força do Estado e no poder da lei”<sup>232</sup> Nesse sentido, diante do quadro nacional, de presença forte do Estado e de desagregação na busca por soluções para as questões públicas, a proposta de formação do Conselho apresentada por Anísio Teixeira representava diante dos “complexos culturais existentes (...) uma completa inovação”.

A princípio, ocorreram apenas alguns ajustes no primeiro capítulo da Lei Orgânica, sobre os princípios e métodos da educação e Cultura e no segundo sobre as instituições de Educação e Cultura, no qual a previsão da criação de uma associação de mães para estudar e dar suporte às necessidades das mães de alunos, no artigo 6º, foi retirada do conjunto de responsabilidades do Estado, colocando a “consciência coletiva” como o lugar de onde deveriam surgir as iniciativas de dar suporte às mães, com o Estado assumindo papel apenas suplementar a essas associações privadas.

O artigo 23 gerou dissenso quanto à obrigatoriedade escolar, porque previa a punição pecuniária às famílias que não cumprissem com a determinação da lei de que todas as crianças em idade escolar, a partir dos 7 anos, deveriam ser matriculadas em instituições públicas ou particulares de ensino. O relator repassa a discordância da Comissão de Justiça quanto à possibilidade de punição por parte do poder Executivo. Caberia, nesse sentido, ao Poder Judiciário, mediante a iniciativa de abertura do processo do Ministério Público, e decisão do Juiz, a atribuição de punir. A Comissão de Justiça considerou inconstitucional o artigo. No entanto, o substitutivo não seguiu a sua orientação. Não vedou a possibilidade de estabelecer punição aos que não

---

<sup>231</sup> Ibidem. p. 159.

<sup>232</sup> Ibidem, p.159.

matriculassem seus filhos em idade escolar, aumentando gradativamente as sanções em caso de reincidência.<sup>233</sup>

O ponto mais polêmico do Anteprojeto se inicia no seu Título II, que regulamenta a Administração dos Serviços de Educação e Cultura, começando por definir as atribuições do Conselho Estadual de Educação e Cultura.<sup>234</sup> O relator detecta a inspiração do projeto de Anísio nos *Boards of Education* estadunidenses, evidenciando um grande choque de modelos numa comparação com a tradição instituída no Brasil. Os Conselhos estadunidenses, tanto os estaduais quanto os municipais, operam como governos paralelos, com legislatura específica e a prerrogativa de cobrança de taxas, apresentando autonomia absoluta na aplicação dos seus fundos. A atividade política do conselho também goza de inteira independência. Na seleção dos seus *comissioners* e a escolha dos seus membros se dá por meio de eleição, com exceção ao estado da Califórnia, onde ocorre por meio de referendo popular.<sup>235</sup>

Na visão do relator, esse comportamento recupera a herança legada pela colonização inglesa nas Américas, onde predominaram o municipalismo e a vida comunitária mais intensa, além de um favorável senso de organização superior ao da colonização latina, levando ao “equilíbrio entre o individualismo e a ação da sociedade”.<sup>236</sup>

O caso da Constituição baiana, segundo o relator, era diferente. O caminho escolhido era distinto da situação americana, optava pela conciliação de interesses.

Nela, a intervenção do estado, quer através do Executivo, quer do Legislativo, se faz sentir. Mas não podemos perder de vista que, não obstante esta circunstancia, o escopo fundamental subsiste: tirar os serviços da educação da engrenagem burocrática da máquina estatal, normalmente emperrada e morosa. Nestas condições, a solução mais lógica e harmônica era a constituição de uma autarquia. A noção de autarquia no direito pátrio é sensivelmente plástica. Podemos dizer que seu escopo basilar é a descentralização dos serviços, exatamente o que se objetiva no caso. O problema da forma é relativamente secundário. Com isto a natureza jurídica dos serviços de educação ganha contornos nítidos, e estaremos dentro da tradição do nosso direito.<sup>237</sup>

---

<sup>233</sup> Ibidem, p. 180.

<sup>234</sup> Ibidem, p. 140.

<sup>235</sup> Ibidem, p. 164.

<sup>236</sup> Ibidem.

<sup>237</sup> Ibidem.

Instituía, deste modo, a condição autárquica do Conselho, não permitindo nem que fosse um órgão estritamente burocrático e consultivo, nem oferecendo a ele a ampla liberdade deliberativa e executiva sobre os assuntos educacionais, como nos Estados Unidos da América. Encontrava assim, um meio termo entre a proposta de aceleração do tempo da superestrutura para o desenvolvimento socioeconômico através da educação, presente na obra de Anísio, e a postura moderadora, conciliatória e preocupada com a exequibilidade, mas também com o controle institucional do acesso ao poder na sociedade política baiana.

Esse formato final também combatia o esmaecimento da figura do Secretário ante o Conselho, dando-lhe mais força e poder de decisão. Sobreviveria o seu papel de “ligação entre o governo e o novo organismo”,<sup>238</sup> cabendo-lhe o direito ao voto secreto e de minerva nos empates passando a se inserir na engrenagem do poder como um poder moderador, remontando à função do Imperador, instituída pelo artigo 98 da Constituição de 1824.

Sobre o Conselho, reitera a necessidade de que o seu caráter não seja estritamente técnico. A função de análise técnica cabe, nesse sentido, ao órgão executivo, pelo seu papel de fiscalizador das ações dentro e fora do organismo estatal. A composição do Conselho, insiste, deve ser civil para reproduzir ali o espaço de expressão da opinião pública. Recupera, para justificar o propósito a intervenção de Basílio Catalá, que propõe a necessária conferência da reputação dos membros do Conselho. Concordando com Catalá, o relator reitera: “basta a reputação ilibada. As outras qualidades não podem ser pesadas objetivamente: inteligência, bom senso e espírito de cooperação.”<sup>239</sup>

Sob encargo do Conselho restariam as seguintes deliberações:

- a) Bases e diretrizes
- b) Regulamentos
- c) Regimentos
- d) Resoluções
- e) Instruções
- f) Atos administrativos

Os atos deliberativos do conselho seriam realizados num regime de votação

---

<sup>238</sup> Ibidem. p.165.

<sup>239</sup> Ibidem. p. 166.

simplificado, sem relatoria, dispensando audiências públicas e quórum qualificado, sendo o diretor o encarregado de definir a forma final das leis do Conselho. Quando aprovasse, não seriam necessárias as consultas a outras instâncias. Caso não fosse sancionada pelo governador, deveria retornar às mãos do secretário de Educação com a indicação dos problemas observados. Caso não haja concordância do Conselho, deve ser uma vez mais apresentado ao governador e publicada com as devidas sanções definidas anteriormente.

Ao diretor organiza a agenda do Conselho, apresentação e justificação de projetos e emendas, relatoria das emendas dos conselheiros, prestação de esclarecimentos quando solicitado pelos conselheiros, dentre outras determinações complementares<sup>240</sup>

Quanto aos fundos da Educação, o relator retificava a taxação sobre a transmissão de propriedade, prevista no artigo 61 do Anteprojeto e suprimiu a arrecadação direta de tributos por parte do Conselho. Com essas disposições, em geral, a relatoria considerou ter cumprido a sua tarefa de garantir a preservação do “pensamento contido na Constituição baiana”. A premissa liberal do pacto constitucionalista era reafirmada como condição *sine qua non* da democracia e da educação.

A tramitação da Lei, no entanto, não seguiu o caminho esperado. Em razão da falta de tempo a proposta foi engavetada a lei complementar, que, segundo o Secretário Anísio, o privou dos poderes legais necessários para dar início à reforma. Surgiu o entrave à implantação do planejamento educacional. O seu primeiro objetivo, de estruturar o sistema de ensino e o *modus operandi* do Departamento de Educação e Cultura precisou ser suspenso.

## **2.9. Sobre a Lei de Diretrizes e Bases da educação: discussões e projeções**

O anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil (LDB) fora produzida no primeiro semestre de 1948, pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, capitaneado pelo udenista baiano Clemente Mariani. A Constituição Federal de 1946 determinava a necessidade de criação de uma lei que regulamentasse os princípios fundamentais e instituisse a organização geral do sistema educacional brasileiro. Segundo Dermeval Saviani, o ministro da educação formou uma comissão, composta por educadores, em 29 de abril de 1947. Os trabalhos da Comissão, segundo Saviani,

---

<sup>240</sup> Ibidem. p.171.

resultaram no anteprojeto que deu origem à referida Lei.

Neste projeto, “acompanhado por Exposição de motivos do ministro da Educação e Saúde, elaborada pela comissão e por dois relatórios, “sendo um da comissão e outro da subcomissão do ensino médio,, encaminhado à Câmara Federal em 29 de outubro de 1948, “data em que se comemorava o aniversário da queda de Getúlio Vargas.”<sup>241</sup> Na sua exposição de motivos, documento que introduz os objetivos gerais e específicos do Anteprojeto, Mariani coloca:

O regime instituído no projeto é, portanto, como eu anunciava, sob este e muitos outros aspectos, menos uma reforma do que uma revolução. Mas uma revolução que nos integra nas fortes e vivas tradições de que fomos arrancados pela melancólica experiência da ditadura. Uma revolução por cujos ideais propugnaram Vossa Excelência e o Brigadeiro Eduardo Gomes, simultaneamente inscrevendo nas suas plataformas de governo os princípios que se consubstanciaram nos dispositivos constitucionais.<sup>242</sup>

O fato gerou protestos do deputado pessedista Gustavo Capanema, ex-ministro da Educação no Estado Novo, por privilegiar a atitude política em detrimento dos aspectos pedagógicos. Em 23 de Junho de 1948, Anísio Teixeira enviou ao ministro da Educação uma carta acompanha de um relatório tecendo comentários acerca do Anteprojeto após a sua leitura. Na carta, Teixeira introduz os seus comentários da seguinte maneira:

Meu caro Clemente: aí vão as notas sobre que me falou pelo telefone. Escrevi-as nos intervalos destes dois últimos dias e em meio ao cansaço de doze e quatorze horas de lida na Secretaria (...) Encontrei, entretanto, por acaso, umas notas escritas há bons dezoito anos, em 1930, sobre a reforma [Capanema]. É interessante vêr quanto as ideias de 1930 se tornaram em 48 as ideias de ...comissão tão numerosa. Nunca foram elas publicadas e ficaram, de certo modo, confidenciais. De modo geral, como lhe disse, gosto do ante-projeto. É um sólido casamento da prudencia com a inovação. Poderia ir, em certos pontos, mais longe sem perder a segurança e, por isto, é que o meu comentário parece por vezes, ir mais longe. A sua obra vai realmente começar com esta lei. O Capanema riria sonhando em educação antes e depois de Capanema, mas só a liberdade e o espírito de experimentação criam esse antes e depois. A sua lei, estou certo, vae criar isto. Em minha perplexidade de continuar na Secretaria ou partir para Unesco, pesa o fato de seu projeto ir ser encaminhado ao Congresso.

<sup>241</sup> SAVIANI, Dermeval. *Política e Educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados. p.31.

<sup>242</sup> Diário do Congresso Nacional, 12.2.57, p.9..

Sinto, com ele, aumentar meu velho compromisso de ideias com a educação nacional. Se ficar, saiba que V. não foi inocente no... disparate. Seu de sempre Anísio.<sup>243</sup>

O relatório contém uma anotação na qual o Secretário de Educação reitera a originalidade do conteúdo apesar de datado de 1930, analisando alguns aspectos da reforma legislativa realizada pelo Ministro Francisco Campos, não havia sido publicado. Os Comentários à lei de Bases e Diretrizes se iniciam com a construção de um panorama histórico da Educação no país. O Secretário de Educação analisa a dualidade da educação escolar, marcada pela entrega da educação popular (primária) aos estados e municípios e dos níveis secundário e superior “das elites” com a União.

O Secretário recupera a referência francesa do sistema educacional construído no Brasil, a partir da qual se produziram dois sistemas paralelos, “dois padrões de cultura”, decorrentes da divisão produzida pela separação entre as atribuições do estado sobre o “espírito primário” e o espírito secundário. Como principal consequência dessa realidade, Anísio Teixeira detecta a produção de duas castas mentais: “a dos que dirigiam e a dos que eram dirigidos.”

A legislação educacional brasileira, prossegue o Secretário, continha impedimentos importantes à formação da democracia da estrutura econômica, dando uma forma predominantemente “intelectualista e ornamental”, muito frequente no “nosso ensino secundário e superior”.<sup>244</sup> No sentido de superar essa herança, a reforma das leis educacionais no país deveria ser construída a partir da articulação dos poderes públicos, envidando todos os esforços possíveis e necessários para a “expansão escolar nacional”, colocando a escola no caminho da reconstrução republicana.

Sobre os debates da Constituinte acerca da questão escolar, o Secretário reconhece como positivos os resultados apresentados nos dispositivos constitucionais, os quais “ressalvam o espírito de unidade nacional, ao mesmo tempo que facultam aos Estados uma sadia liberdade de movimentos, capaz de gerar o ímpeto criador e entusiasta”, fundamentais para erigirem o novo sistema educacional, instituído pelas leis e planos das Políticas Educacionais.

---

<sup>243</sup> TEIXEIRA, Anísio Spíndola. [Carta] 23 de Junho de 1948, N.I [para] MARIANI, Clemente. N.I. 3f. Discute o conteúdo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB). Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo-pessoal/CMa/textual/correspondencia-entre-clemente-mariani-ministro-da-educacao-e-saude-e-anisio-teixeira-destacando-se-o-convite-e-a-argumentacao-de-anisio-teixeira->> Acesso em: 25.07.2020.

<sup>244</sup>Ibid. p.2.

Ressalta, doravante, além da competência na distribuição das atribuições dos entes federativos, permanentemente reiterada nas intervenções de Anísio na reforma legislativa em defesa das autonomias estadual e municipal da Educação, a indicação dos recursos orçamentários a serem obrigatoriamente empregados pelo Estado, atravessando, finalmente, as barreiras impostas pela Constituição de 1891, a autorado pecado original do dualismo, que deixou um legado malquisto, tanto no aspecto democrático quanto no pedagógico. Para combatê-la, o Secretário propunha a incorporação do mesmo espírito que guiou as discussões legislativas da LDB, de propor uma unidade nacional construída a partir da diversidade regional, portanto, sem a exigência de uma uniformidade.

Sobre essa descentralização do sistema educacional, Anísio defende a introdução do princípio da “unidade sem uniformidade” presente na Constituição de 1946, necessária face, primeiro ao conhecimento do processo educativo, que deve estar ancorado nas realidades locais e regionais para se construir soluções coerentes aos entraves educacionais, colocando as unidades escolares como protagonistas da atividade, e ofertando aos professores a autonomia desejada por Anísio, que o motivou a propor uma estruturação da carreira do magistério público e a uma autonomia relativa bastante robusta aos profissionais do ensino. Segundo, pela extensão do país se introduzia a impossibilidade de uma política educacional efetivamente capaz de dar conta da multiplicidade de experiências, necessidades e caminhos político-pedagógicos que o ensino público deveria assumir. Segundo Anísio: “Temos de descentralizar o ensino porque o seu próprio processo exige autonomia do executor e temos ainda de descentralizá-lo porque o país é demasiado extenso e variado para um modelo único”<sup>245</sup>

Seguindo esse caminho, argumenta o educador caetiteense, seria possível a oferta de uma educação “para todas as classes, desde o ensino infantil até o superior.” Remontava à nova legislação constitucional à tentativa da Constituição de 1934. Aqui, Anísio confirma a relação bastante íntima entre o projeto educacional presente na primeira Carta Magna após a ditadura estado-novista e daquela que foi aprovada e três anos depois abandonada com o golpe de Getúlio Vargas.

A organização do sistema educacional deveria ser capaz de construir a cidadania necessária ao desenvolvimento da forma democrática pretendida pelo educador caetiteense, dando a qualquer brasileiro, de qualquer classe ou localidade, urbana ou

---

<sup>245</sup>Ibid. p.3.

rural, em qualquer ente federativo, o acesso ao que denomina, a partir de nova referência ao modelo anglo-saxão de política educacional, de “escada educacional”, levando do primeiro ao último nível, ou degrau, da educação pública. Nesse sentido, as limitações pressupostas por esse sistema descentralizado deveriam ser apenas duas: a “limitação dos seus talentos e dotes pessoais”. Expunha-se nesses termos a tarefa de construção da “hierarquia das capacidades” ou “hierarquia democrática”, central para a identificação de uma centralidade do mérito individual na sua proposta, o lócus da dissolução das contradições sociais que possibilita a integração social e a realização da cidadania integral com base no máximo aproveitamento das oportunidades de inclusão cidadã.

Em direção à descentralização do sistema, esta nova estrutura daria condições sólidas para a implantação de um projeto educacional conectado com os interesses demoliberais na condução do processo de transição democrática, ao passo que também representava um sepultamento definitivo da ditadura estado-novista na educação. Em relação a esse último aspecto, a descentralização representava uma efetiva novidade, mesmo que na História das Políticas Educacionais no Estado, a diretriz demoliberal na Educação representava uma retomada da iniciativa escola-novista da década de 30 que mantinha em vista, complementarmente, um forte componente regionalista. Considerando-a, dialeticamente, era uma nova/velha proposta.

Para ilustrar as alternativas de organização do sistema escolar, unidade ou uniformidade, o Secretário retorna aos exemplos internacionais europeus, com bases nos casos francês e inglês. Diz Anísio:

Enquanto, na França, o espírito napoleônico criou, uma completa uniformidade de ensino, perfeitamente centralizada e ditada de Paris, a Inglaterra sempre alimentou o mais acabado espírito localista, respeitando até ao extremo a necessidade de variedade e diversidade. Tivemos, no primeiro caso, a perfeita centralização e uniformidade e, no segundo, a perfeita descentralização e variedade. Indaguemos agora onde se conquistou a maior unidade? Enquanto o uniformismo da educação em França produziu o extremo individualismo francês e certa espécie de visceral rebeldia à disciplina ou, se quisermos, ao sentimento de coletivo, a extrema liberdade e variedade da educação na Inglaterra produziu cidadãos de real e agudo senso de comunidade e, paradoxalmente, os mais semelhantes sinão (sic) idênticos uns aos outros. Nada há de mais parecido com um inglês que outro inglês e nada há de mais diferente de um francês que outro

francês.<sup>246</sup>

Nesse ponto da discussão transparece o sentido nacional da proposta de reforma legislativa que deveria ser impresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Uma vez mais reitera, com efeito, a inspiração inglesa, a ser seguida no desenvolvimento histórico do sentido de unidade, sem uniformização, do sistema educacional, premissa educativa do Estado pluralista. Complementando o exemplo inglês, o estadunidense referencia o modelo sonhado por Anísio, que deixa transparecer certa incredulidade com relação à possibilidade de reproduzir no Brasil aquele modelo pautado pela completa descentralização, sem a presença de um sistema nacional prescrito, com liberdade ampla para a condução municipal da educação. Fatores que se completam na composição da unidade nacional americana, marcada pela circulação intensa de informações, espírito democrático e forte senso comunitário, traduzido numa espécie de regime de cooperação voluntária dos cidadãos<sup>247</sup>

A opção pelo modelo inglês diz respeito, aqui, ao reconhecimento dos limites históricos e da necessidade de transformações estruturantes a partir do Estado para a construção do sistema estadunidense, o “tipo ideal” para o Secretário de Educação. A partir deste ponto, de volta à análise da realidade nacional e os desafios para a realização da unidade nacional, Teixeira retoma a questão das desigualdades regionais do país. Considerando as condições muito distintas de investimento público, o Secretário de Educação traz uma das contribuições mais permanentes da proposta escola-novista de Política Educacional: a definição do papel suplementar do Estado no financiamento público da educação nos estados e municípios. Sobre o papel da União, afirma:

Não está somente sob a sua égide a vigilância suprema pelo cumprimento das bases e diretrizes nacionais, mas, talvez ainda mais, a vigilância para que não falte ao cidadão do Estado menos afortunado aquele mínimo de educação fundamental sem o qual seria êle um brasileiro paria ao lado dos brasileiros mais felizes dos Estados mais ricos. A União, então, funcionará, mediante o auxílio e assistência que lhe competem, como uma força equalizadora das oportunidades educativas oferecidas pelos diversos Estados.

Por outro lado, cumpria a formulação de limites muito bem estabelecidos ao

---

<sup>246</sup>Ibid. p.5.

<sup>247</sup> Ibid. p.6.

papel do ente Federal a fim de marcar posição contrária à preservação das heranças estadonovistas, marcadas pela centralização. A lógica descentralizadora começa nessa experiência a constituir-se como o padrão de organização do sistema educacional brasileiro em circunstâncias democráticas, entendidas, nesse sentido como, em situações históricas nas quais o Estado democrático de Direito e a democracia representativa liberal-burguesa se estabeleceram como formas de Estado e de regime. A retomada do espírito público da Educação consolida a linha escola-novista de reorganização do aparelho escolar após a ditadura empresarial-militar de 1964-1984. A Constituição cidadã de 1988 consolida esse padrão, trazendo à baila novos elementos, como os fundos públicos da Educação, FUNDEF e FUNDEB, vinculados aos três entes federados e definindo cotas de aplicação de recursos decorrentes de dotações orçamentárias proveniente da cobrança de tributos pelo Estado restrito. As disputas pelo FUNDEB e diferentes projetos educacionais que se sucederam na redemocratização trouxeram à baila Planejamentos Educacionais assentados sobre as bases escola-novistas de Política Educacional.

Refletindo sobre o caso específico da proposta de descentralização administrativa da educação na faceta jurídico-política da reforma educacional escola-novista na Bahia, entre 1947-1951, pode-se interpretar que ela funcionou como um ponto de apoio ao caráter defensivo da redemocratização burguesa no estado. Como o capítulo três pretende demonstrar, visava, em primeiro lugar, a articulação da governança do Estado restrito com o gerenciamento dos atores sociais locais, constituindo uma forma de fortalecimento do poder comunal, à luz de uma espécie de práxis tocquevilleana da gestão pública; a fim de conduzir a consolidação de práticas sociais adequadas à implantação da democracia burguesa e para o desenvolvimento de uma sociabilidade capitalista adaptada à realidade societária na Bahia; ademais, em segundo lugar, fechava as portas para o fortalecimento de forças sócio-políticas autonomizadas em relação à direção política dos demoliberais no estado, instalando um *modus operandi* seletivo em relação aos grupos e agentes históricos locais, que seriam unidos pelo estado restrito, por meio da legitimação política e legal, para exercitarem o poder comunal nos seus bairros, municípios e distritos assistidos pelas políticas educacionais;

Em complemento, tal maneira de engendrar a condução do processo político encaminhava uma experimentação do projeto educacional escola-novista, testando a

hipótese do desenvolvimento de uma sociabilidade capitalista alinhada com a democratização da cidadania burguesa, mantendo em vista a sua íntima relação com o desenvolvimento histórico do modo de produção capitalista na Bahia.

Conectando-se, finalmente, com a proposta de enraizamento comunitário dessas experiências, as quais deveriam produzir, com efeito, uma institucionalização do poder comunal na gestão dos assuntos educacionais, que partilhava, inclusive, heranças defensivas da redemocratização, mas com o sinal invertido, por configurar a agenda positiva do projeto de coalizão social, sob a direção político-institucional dos demoliberais, a qual convivia harmoniosamente com a restrição das liberdades políticas e associativas dos trabalhadores e trabalhadoras baianos, bem como importava princípios, referidos acima, da doutrina liberal clássica.

Fechando esse parêntese e indo de volta aos Comentários, a caminho da conclusão do capítulo, Anísio defende que as funções do Ministério da Educação deveriam ser duas: a de referenciar os estudos educacionais, dando suporte aos sistemas regionais, federais e municipais de ensino e a de distribuir o saber e os recursos federais para a educação, auxiliando as Secretarias e demais entes no cumprimento das suas tarefas educacionais. Deveria prevalecer o espírito de cooperação ao da rivalidade, esforçando-se para “exercer sua alta influência em todos os setores da educação nacional, mediante inquéritos, pesquisas, e assistência técnica e material em todos os Estados e em todos os locais.”<sup>248</sup> A essas definições se segue uma análise minuciosa da proposta de ensino secundário e das características fundamentais da Reforma Campos, de 1930, as quais não cumprem discutir profundamente, a fim de não prolongar excessivamente os debates acerca dos aspectos organizacionais e pedagógicos, visto o interesse fundamental de perscrutar a construção do projeto educacional da reforma a partir da atuação dos intelectuais orgânicos envolvidos no processo de elaboração e, posteriormente, de implementação de Políticas e Planos Educacionais.<sup>249</sup>

A tramitação do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, comentado por Anísio Teixeira, não seguiu o destino desejado pelo Secretário de Educação e Saúde Pública da Bahia, nem por Clemente Mariani. A LDB deu entrada na Câmara Federal em 29 de outubro de 1948, passando por duas Comissões do

---

<sup>248</sup> Ibid. p.8.

<sup>249</sup> Para mais sobre a discussão da proposta de organização do ensino secundário, universitário e comentários finais, ver: Ibid. p.11-15.

Congresso: a de Educação e Cultura, sob relatoria de Eurico Salles e a de Finanças.<sup>250</sup> Seguiu o seu caminho em direção ao Senado, em 8 de dezembro, sendo apreciada pela Comissão Mista de Leis Complementares, cujo relator foi o deputado Gustavo Capanema. Somente em 14 de julho de 1949, o parecer do ex-ministro de Vargas e deputado udenista foi emitido, concluindo que o projeto carecia de emendas e necessitava de nova apreciação. Foi novamente devolvido à Comissão Mista de Leis Complementares, para em 17 de Julho de 1951 ter o seu desarquivamento solicitado.

Após o longo período de apreciações e discussões sobre o seu teor, tem a sua forma inicial descaracterizada, até voltar a ser discutido em 1957, na Câmara Federal. Em 1958, o deputado udenista Carlos Lacerda apresenta substitutivo abrindo caminho para uma maior atuação do setor privado, o que desencadeia uma forte reação da sociedade civil, que em 1961 se acentua na polarização da luta pela escola, entre os defensores da Escola Pública, da Campanha pela Educação e os defensores da Escola Privada.<sup>251</sup> A sanção do projeto, bastante alterado em relação à versão original e marcado pela conciliação de interesses entre o Estado e a iniciativa privada para a oferta de educação, ocorre em 20 de dezembro de 1961, na forma da lei 4.024/61. A regulamentação posterior, que rege a LDB atual, data de 1996, decorrente de uma segunda sanção.

---

<sup>250</sup> SAVIANI, Op.Cit. p.35.

<sup>251</sup> Sobre a polarização e a Campanha da Escola Pública ver: Cf. VILLALOBOS, João Eduardo Rodrigues. *Diretrizes e Bases da Educação. Ensino e Liberdade*. São Paulo: Pioneira, 1969. 1969; BUFFA, Ester. *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

### CAPÍTULO 3. O PODER DA EDUCAÇÃO: AÇÃO INTELECTUAL, INTERESSES E CONFLITOS DURANTE A REFORMA ESCOLA-NOVISTA

As políticas educacionais da reforma escola-novista podem ser concebidas, no seu conjunto, como um *momento de hegemonia*. Essa reforma participava do processo de massificação da cidadania burguesa no estado da Bahia, que figurava como elemento crucial para a conquista do consenso em torno do projeto demoliberal, como se manifesta na filosofia pragmática que regia a concepção de mundo, bem como a práxis política do secretário Anísio Teixeira. Segundo Maria Rosemary Sheen, além dos aspectos econômicos que podem se relacionar diretamente com as Políticas Educacionais, sobretudo, por definirem as diretrizes que encaminham a tarefa da formação humana e de novos trabalhadores, aptos a empenharem sua força de trabalho em diversificadas funções do mercado capitalista, com diferentes níveis de qualificação; esse momento de hegemonia também interfere na “inculcação de padrões culturais e ideológicos necessários à *dominação de classe*, contendo uma dimensão especificamente política que é preciso reter.”<sup>252</sup>

A despeito da noção, muito assertiva, sobre o impacto das políticas educacionais na vida social e cultural, para além da dimensão estritamente econômica, mas sem perder de vista a centralidade da luta de classes neste âmbito, Sheen recupera parte do reconhecimento sobre o papel *coercitivo* desse momento na construção da hegemonia e o faz reiterando essa característica fundante das políticas públicas no Estado burguês, quando traduzida em leis e normais estatais. No entanto, a autora supervaloriza o papel desse momento de hegemonia na arquitetura da *dominação de classe*, enfatizando, sobremaneira o elemento da coerção; enquanto dedica um incômodo silêncio ao aspecto da disputa pelo consenso social, que deve ser atribuído ao *interesse objetivo* na realização histórica da direção de classe numa formação social, contando com o apoio das políticas públicas para a educação, que podem, até mesmo, ser compreendidas, como o momento de hegemonia mais decisivo para este fim.<sup>253</sup>

Noutro aspecto, o silenciamento em relação ao papel das políticas educacionais

---

<sup>252</sup> SHEEN, Maria Rosemary. Op.Cit. p.3.

<sup>253</sup> A escola – em todos os seus níveis – e a Igreja são as duas maiores organizações em todos os países, graças ao número de pessoas que utilizam. Os jornais, as revistas, e a atividade editorial, as instituições escolares privadas, tanto as que integram a escola de Estado quanto as instituições de cultura do tipo das universidades populares. COUTINHO, Carlos Nelson. O leitor de Gramsci. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2011. p.142-143.

na construção do consenso a partir da mobilização do poder de Estado, deixa fechada a passagem para a observação da atividade política dos grupos sociais subalternos na configuração desse momento de hegemonia, cujo conteúdo depende dramaticamente da situação do *campo de força societal* dentro do qual as possibilidades e limites das políticas públicas para a educação são definidos. Nesse sentido, o nível da importância das políticas educacionais para a construção do consenso social varia, sensivelmente, de acordo com o processo político e com a dinâmica da luta de classes numa formação social, encontrando nos exercícios de análise histórica das Políticas Educacionais um alicerce fundamental para a sua compreensão, a sua crítica e para a sua transformação nas veredas da História.

Anísio Teixeira, pensado como um intelectual orgânico que capitaneou a elaboração de uma visão de mundo coerente e homogênea sobre o papel da educação na construção da hegemonia burguesa por uma perspectiva demoliberal, atuou como um agente que articulava o poder de Estado a uma práxis consciente da tarefa de transformar a realidade concreta da escola pública, sem deixar de prevenir contra a emancipação política dos subalternos, impondo limites, no seu discurso e na sua prática “à contribuição criadora dos grupos superiores, em ligação com a capacidade orgânica de discussão e desenvolvimento de novos conceitos críticos por parte das camadas intelectualmente subordinadas”. Isto porque, fazia parte de uma elite político-intelectual que exercia funções dirigentes em diferentes esferas do poder público constituído no Estado restrito. Nisso consistia uma dimensão da sua práxis defensiva na redemocratização, que não se restringia, portanto, aos episódios de repressão policial à ação política dos subalternos, mas também se encontrava numa espécie de agenda positiva da redemocratização, elaborada em posta em prática pelos intelectuais orgânicos do demoliberalismo baiano.

Nessa direção, deve-se deixar de lado o desconstrutivismo permanente das noções que desprezam a presença dos interesses objetivos como referenciais da ação dos indivíduos e até mesmo da produção dos seus discursos. Abrindo mão, outrossim, das noções posicionais, ortodoxas, que visam determinar a consciência dos sujeitos com base nas suas condições socioeconômicas. Logo, na perspectiva selecionada para essa análise, o conceito de interesse objetivo:

significa, entre outras coisas, um curso de ação que, na verdade, é do meu interesse mas que, no momento, não reconheço como tal... Não há necessidade nenhuma de temer que os interesses objetivos existam

inteiramente fora do discurso social; a expressão apenas alude aos interesses válidos, discursivamente estruturados, que não existem para mim neste momento. Uma vez que tenha adquirido tais interesses, porém, posso olhar para minha condição passada e reconhecer que aquilo em que acredito e que desejo agora é aquilo em que acreditaria que desejaria se estivesse em posição de fazê-lo. E estar em posição de fazê-lo significa estar livre da coerção e da mistificação que, na verdade, me impediram de reconhecer o que seria benéfico para mim. Note que há continuidade e descontinuidade, identidade e diferença em funcionamento aqui: o que sou agora não é o que eu era, mas posso perceber que devia estar clamando por aquilo pelo que agora luto, se ao menos tivesse compreendido melhor minhas circunstâncias. Esse argumento choca-se com a visão de que sou sempre idêntico a mim mesmo, de que estou sempre na posse secreta de meus melhores interesses, e com o argumento ‘descontínuo de que o que sou agora, como ser politicamente autoconsciente, não tem absolutamente a ver com o que era quando meus melhores interesses não estavam claros para mim.’<sup>254</sup>

Por esse prisma, os interesses objetivos figuram como sentidos ausentes dos discursos dos indivíduos, embora estejam contidos nele na produção da realidade social. De outro modo, apresentam referenciais para a produção desses sentidos, sem que com isso os discursos estejam aprisionados a uma mecânica de georreferenciamento socioeconômico das consciências dos sujeitos históricos.

Diante desse quadro, o curso da ação intelectual de Anísio Teixeira, na prática administrativa e nos seus discursos, na condição de secretário de Educação e Saúde Pública do Estado da Bahia nos permitem uma observação mais aproximada dos interesses objetivos colocados em cena no processo de concertação jurídico-política que fizeram parte da reforma, discutidos no segundo capítulo. Em complemento, as condições e a articulação efetiva de suas ações na implementação de políticas educacionais, como a da construção e reparo de prédios escolares, visando, prioritariamente, a ampliação da oferta de escolas rurais na Bahia, não deve ser vista como efeito único e exclusivo do gênio de gestor público e do espírito democrático, inegáveis, de Anísio Teixeira.

Numa perspectiva histórica, na análise desse objeto de conhecimento, os interesses objetivos articulados pela reforma, bem como a antecipação defensiva, impedindo a construção autônoma de projetos educacionais e propostas alternativas à que foi encampada pelas políticas do governo do estado, precisam ser mais bem

---

<sup>254</sup> EAGLETON, Terry. *Ideologia: uma introdução*. São Paulo: Boitempo. 2019. p. 339-340.

medidos e pesados, a fim de encontrar outras nuances da interação entre sociedade política e sociedade civil na redemocratização que se processou na Bahia. Sendo assim, faz-se importante observar, primeiramente, um pouco mais das condições socioeconômicas da formação social baiana, entremeadas pelo discurso do secretário de Educação na análise concreta dos caminhos a serem seguidos pela reforma educacional.

### 3.1. Campo e cidade na Bahia: excertos demográficos

No anuário estatístico de 1950, que trazia os resultados do Censo Nacional, realizado a cada dez anos para medir numa duração mais longa os efeitos do tempo sobre os fenômenos demográficos do país, além de informar a população presente no estado, se registrou a sua distribuição por zonas e a comparação entre as situações das décadas de 1940 e 1950.

Quadro 3. Distribuição populacional baiana na entrada da década de 1940 em nº de habitantes por zona<sup>255</sup>

<b>Urbano</b>	<b>Suburbano</b>	<b>Rural</b>	<b>TOTAL</b>
736.246	201.325	<b>2.980.541</b>	3.918.112

Quadro 4. Distribuição populacional baiana na entrada da década de 1950 em nº de habitantes por zona:

<b>Urbano</b>	<b>Suburbano</b>	<b>Rural</b>	<b>TOTAL</b>
947.447	303.060	<b>3.584.068</b>	4.834.575

A dinâmica demográfica da Bahia entre 1940-50 revela a permanência da concentração populacional nas zonas rurais do estado. O incremento populacional no seu território foi de, precisamente, 916.463 novos habitantes, que o levaram a ultrapassar, pela primeira vez na História do estado, a marca de 4 milhões de habitantes<sup>256</sup>. No recorte racial, essa população era de maioria negra, com 70% do contingente total, sendo 51% de pardos e 19% de pretos.<sup>257</sup> Na segunda metade do Século XX, experimentando a aceleração após o fim da guerra em 1945, o mundo viveu

<sup>255</sup>Ibid. p.33.

<sup>256</sup>BRASIL, Anuário Estatístico. IBGE. 1953. p. 32.

<sup>257</sup>Ibid. p.41.

aquilo que Hobsbawm define como uma revolução social, cuja principal ruptura com relação à sociabilidade progressiva, “que nos isola para sempre do mundo do passado, é a morte do campesinato.”<sup>258</sup> Segundo o documento que revela os critérios para a divisão territorial no Censo do Distrito Federal<sup>259</sup>, em 1950, as áreas eram classificadas de acordo com as seguintes características:

Urbana:

- a) Elevada concentração predial em área contínua;
- b) Presença de melhoramentos tais como: abastecimento d’água, iluminação pública e domiciliária, rede de esgotos sanitários e pluviais, rede telefônica, pavimentação total ou parcial de logradouros públicos, remoção de lixo público e domiciliário e transportes coletivos.

Suburbana:

- a) Concentração predial em áreas urbanas;
- b) Existência, em início de construção ou em projeto, de novos logradouros públicos;
- c) Presença de alguns melhoramentos comuns a situações urbanas;
- d) Índícios de transformação da propriedade agrícola, explorada ou não, em lotes urbanos

Rural:

- a) Pequena densidade demográfica;
- b) Predominância de propriedades de grande área (em relação ao Distrito Federal), com ou sem exploração agro-pecuária;
- c) Ausência de traçado urbano;
- d) Ausência da maioria dos melhoramentos comuns às situações urbana e suburbana;
- e) Interligação através de estradas de rodagem

Nesse mesmo período se pôde observar o crescimento da demanda por educação formal, sobretudo para os níveis secundário e superior, que produziram sujeitos mais aptos ao trabalho, melhores condições para a inserção no mercado de trabalho capitalista e maiores possibilidades de ascensão social. Enquanto a alfabetização apresentou um progresso bastante significativo nas potências capitalistas, tendo sido a prioridade dos governos com a oferta massiva da educação primária.<sup>260</sup> Paralelamente, o avanço da educação superior apresentou índices bastante importantes. No início da década de 1950, sete países do capitalismo avançado já haviam alcançado a marca de 100 mil professores no nível universitário, seguindo a forte demanda de cidadãos ávidos por consumirem a boa formação para o trabalho. De outro modo, aos planejadores e

<sup>258</sup> HOBSBAWM, Op.Cit. p.226.

<sup>259</sup> Divisão do Distrito Federal em Quadros urbano, suburbano e rural para fins censitários do IBGE.1951.

<sup>260</sup> HOBSBAWM, Op.Cit. p.231-232.

governos, como aponta Hobsbawm, ficou clara a necessidade de produzir em maior escala novos técnicos, professores e administradores. Para isso, as escolas secundárias e superiores desempenhavam um papel determinante na formação profissional. No entanto, o historiador britânico alerta que além da tendência democrática encetada pela conjuntura política e do esforço de formar mais e melhores trabalhadores, “a escala da explosão estudantil excedia em muito o que o planejamento racional poderia ter previsto”,<sup>261</sup> tendência que se observa na forte mobilização política da juventude baiana que se acelera na Segunda Grande Guerra e se estende, no imediato pós-Estado Novo.

Na realidade baiana, observado o quadro do Anuário Estatístico, a predominância rural da população baiana salta aos olhos, ao passo em que era ladeada pela tendência ao crescimento da presença humana nas áreas urbanas e suburbanas do estado. O caminho apontado pelo autor inglês se apresentava também na Bahia naquele momento, mas no seu próprio ritmo. Diante disso, sem perder de vista a necessidade de fornecer um suporte educacional às populações de áreas urbanas e suburbanas, em que a grande herança seriam os ginásios secundários e o Centro Popular de Educação, a construção e manutenção das escolas rurais figurava como um objetivo central da tarefa de expansão escolar e ampliação do acesso ao ensino, assumida pela Secretaria de Educação e Saúde Pública do estado da Bahia.

### **3.2. As escolas rurais**

Em seu Relatório anual <sup>262</sup>, tornado obrigatório pela Constituição Estadual da Bahia, o secretário Anísio Teixeira relata as dificuldades do trabalho nas suas primeiras impressões acerca da situação da educação pública no estado. O primeiro alvo das suas críticas foi justamente a herança da política centralizadora do Estado Novo, o qual descreve como “regime discrecionário que antecedeu a reimplantação da democracia.”

Reivindicando um consenso de opinião que pudesse impulsionar a transformação estrutural da situação educacional no Brasil, “para as mudanças radicais e profundas que se fazem indispensáveis”, Teixeira identifica uma ausência de discussões efetivas sobre os assuntos educacionais nos documentos oficiais e relatórios da área, atribuindo esse fenômeno ao caráter dissolvente do “meio tropical”. Nesse sentido, considera esse ambiente inapropriado para o ritmo de desenvolvimento educacional

---

<sup>261</sup> Ibid. p.232.

<sup>262</sup> TEIXEIRA, Anísio. Relatório de Educação, Saúde e Assistência no Estado da Bahia em 1948. Salvador, 1949. Disponível em: <<http://www.bvanisio Teixeira.ufba.br/artigos/educacao10.html>> Acesso em: 07.08.2020.

desejado, sem especificar as origens dessa conceituação, que parece manter uma interlocução com a visão euclideana<sup>263</sup> sobre o sertão e sua gente, marcada por um forte espírito determinista a respeito da relação entre o homem e o seu meio, adaptada à situação dos Trópicos.

Segundo Anísio:

Precisamos não esquecer que a civilização significa um esforço contra o meio e um esforço tanto mais vigoroso quanto êste meio é menos afeiçoado aos padrões e medidas da civilização. Si a êste meio hostil, como é o de nossa geografia tropical, juntamos as populações indígenas que aqui encontramos e as africanas que importamos e, a tudo isto, somamos a tendência portuguesa à adaptação mais passiva que criadora, é de se ver a massa de esforço necessário para a implantação de padrões modernos entre nós.<sup>264</sup>

Em oposição a esse quadro desfavorável à edificação de uma “civilização superior e democrática” estava a necessidade de desenvolver uma educação pública regularmente estabelecida na forma da lei, de um padrão de sociabilidade para o capital na Bahia, a qual exigiria investimentos superiores àqueles que eram empregados nas nações mais adiantadas em matéria civilizacional e material.

O primeiro grande esforço nessa direção, segundo o secretário, deveria ser a oferta de doze anos completos de educação formal aos cidadãos, com seis de educação primária e seis de educação secundária. Somente com esse fortalecimento, seria possível elevar as “condições de cultura” no país ao patamar das “civilizações superiores”. Indo além, acerca das reformas que seriam necessárias para a organização da educação formal na Bahia, o secretário Anísio descreve o ano de serviços prestados como tendo sido importante para identificar as áreas mais carentes da atuação do Estado restrito, dando destaque ao aperfeiçoamento técnico e administrativo da educação, repleto de ausências acumuladas no período estado-novista, anteriormente citados. Sem esse aperfeiçoamento, a situação das escolas baianas estava marcada pela dedicação abnegada dos profissionais do magistério. Consequentemente, o trabalho dos profissionais se tornava “ingovernável”, tendo em vista o individualismo que essa realidade imprime à atitude do professorado.

<sup>263</sup> Sobre o determinismo biológico e geográfico do escritor Euclides da Cunha, que embora não possa ser definido como a principal influência do pensamento de Anísio Teixeira nesse aspecto, sobre o que caberiam novas investigações, apresenta grande sintonia com o discurso do educador baiano na ocasião, ver: CUNHA, Euclides. Os Sertões. São Paulo: Três. 1984. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000091.pdf>> Acesso em: 07.06.2021.

<sup>264</sup> Ibidem, p.2.

Segundo Teixeira, porque:

se bom, sabe que o é por seu exclusivo mérito e não aprecia, reputando mesmo arrogância, ordens ou diretivas de superiores. Se menos bom, defende-se contra as normas, pela falta de hábito de recebê-las e pela confiança em que se acha de poder burlá-las.<sup>265</sup>

Como metodologia de análise dos avanços e retrocessos na situação escolar no estado, o secretário subdivide em quatro níveis de progresso: zona rural, povoados e arraiais, cidades do interior e litoral e capital baiana. Sobre a zona rural, em razão da precariedade estrutural, apontada pelo secretário, os esforços empregados dali em diante deveriam ser mais direcionados à preparação dos profissionais da educação, em detrimento da infra-estrutura escolar, que deveria “reduzir a escola aos padrões mais modestos.” Os povoados e arraiais deveriam ser condicionados também a esse formato. No interior e no litoral, o desenvolvimento escolar deveria se dirigir a um formato mais próximo dos “países civilizados”, com a capital devendo ser dotada de um sistema escolar que remetesse aos das grandes cidades.

O meio rural deveria contar, assim, com profissionais que, a despeito de não terem diploma de formação superior, estavam engajados na vida social do campo, indo à Capital somente em busca de aperfeiçoamento profissional. Seguia assim, portanto, o caminho da educação rural exclusiva, adscrito à realidade popular do campo. Na capital, em comparação, deveria ser empregado “o grau mais alto e mais adequado de ensino”, com a presença de professores diplomados, bem como instalações escolares e pagamento condizentes com os padrões da realidade social urbana.<sup>266</sup>

A distribuição dos profissionais do magistério entre os diferentes níveis de progresso deveria respeitar, em primeiro lugar, a identificação do trabalhador com o meio social, mesmo que em prejuízo ao caráter da sua formação, priorizando a capital e centros urbanos na colocação dos profissionais mais bem qualificados no aspecto da educação formal. O plano geral de Anísio na educação elementar, a ser oferecida às crianças de 7 aos 12 anos de idade nos grupos escolares nas grandes cidades do interior baiano, acompanhadas de bibliotecas, salões de cinema dentre outros espaços extraescolares que transformariam a escola em um centro comunitário, tinha como objetivo central funcionar “enquanto for assim desigual e deficiente, como um sistema

---

<sup>265</sup> Ibidem. p.3.

<sup>266</sup> Ibidem. p.4.

de seleção dos mais capazes.”<sup>267</sup>

Defende-se que:

É de se esperar que um menino excepcionalmente bem dotado, por maior que seja sua pobreza e por mais distante que seja seu município, desde que tenha feito o ensino primário, possa solidamente alimentar a esperança de obter, em competição com seus colegas mais capazes, uma ‘bolsa escolar de ensino secundário’, quer dizer, a educação totalmente gratuita em estabelecimento de ensino secundário do Estado, com internato, e, ainda, caso seja feliz, uma ‘bolsa de ensino superior’, nas mesmas condições.<sup>268</sup>

Constava nessa sistematização, a busca da ordenação por meio de uma *hierarquia democrática*, ou das capacidades, capaz de oferecer a cidadania por meio da igualdade de oportunidades aos baianos e baianas, independentemente da região onde nascessem. Envidava esforços, assim, para que o desenvolvimento educacional não trouxesse prejuízo à população distante dos grandes centros urbanos, nesse caso, a grande maioria do povo baiano.

A oferta educacional aos habitantes da zona rural deveria, assim, ser capaz de oferecer, ao mesmo tempo, um ensino adaptado e, ao mesmo tempo, adaptador à realidade do campo, que não tornasse os seus cidadãos inaptos à vida urbana, caso desejassem rumar para os maiores centros rurais ou à capital do estado, combatendo as perspectivas idílicas dos “ruralistas sentimentais”, como denomina os defensores da retenção do homem do campo no campo, que praticamente ata a vida do sujeito da zona rural ao destino da agricultura ou de atividades sujeitas à lida com a terra.

Para promover uma equalização da formação dos sujeitos de conhecimento na Bahia, o secretário defendia que a mesma formação comum e fundamental fosse oferecida aos estudantes do campo e da cidade na Bahia, o que, em decorrência do maior contato com a natureza por parte dos habitantes da zona rural, traria a necessidade de as escolas urbanas buscarem a “riqueza do meio rural”, introduzindo os educandos numa realidade social rica que retroalimentasse a vida escolar.

Nessa direção, o secretário afirma:

Em rigor, pois, a escola rural, feitas as reservas das deficiências de magistério e de organização, é a escola que ministra a melhor educação comum, podendo seu ensino ser continuado em qualquer outra escola mais adiantada ou mais especializada. Este princípio, generalizado que fôsse, afastaria da educação

---

<sup>267</sup> Relatório, Op.Cit. p.5.

<sup>268</sup>Ibid. p.7.

agrícola, média e superior, o temor que tem o aluno de ver fechadas, por êsse ensino, suas possibilidades de transferir-se de ocupação e de carreira e até de progredir, que tanto e tão gravemente limita matrícula nesses estabelecimentos. É de absoluta necessidade, para salvar o sentido tão profundamente ruralista da civilização brasileira, integrar o ensino rural e agrícola no sistema comum da educação brasileira.<sup>269</sup>

Para a consecução desse plano, a parceria desenvolvida junto ao Ministério da Educação, dirigido pelo banqueiro e deputado udenista Clemente Mariani, daria origem à Campanha e ao Plano de Construção de Prédios Escolares, responsáveis por cobrirem as áreas de maior densidade populacional (rurais), a serem preferencialmente concentradas “nas zonas de dispersão demográfica” com terrenos de no mínimo um hectare, “a fim de permitir algum trabalho agrícola.”<sup>270</sup> Nesse quadro, em relação à educação primária, o plano era desenvolver nas áreas de arraiais de menor dimensão territorial a chamada “escola mínima”, onde seria possível deixar espaço disponível para construções posteriores que complementariam a estrutura prevista para as escolas primárias. Quando houvesse maior densidade populacional, as escolas nucleares deveriam ser instaladas, “com três salas, biblioteca, administração e dependências”, tornando-se as principais edificações onde ocorreria a educação primária.

Nas cidades pequenas, as escolas nucleares, acrescidas de mais três salas, auditório e biblioteca mais ampla, administração, área coberta e de recreação, seriam os espaços da oferta das séries médias da educação primária, a serem complementadas pelo grupo escolar nas cidades mais populosas, onde as nucleares se transformariam nos grandes grupos escolares, dobrando o número de salas de aula, e as dimensões das demais instalações. Segundo dados do IBGE, em 1948, o total e a concentração de escolas na capital do estado da Bahia, organizado por níveis, apresentou os seguintes números:

Quadro 5. Distribuição de unidades escolares na Bahia, em 1948, divisão por ramos de ensino.<sup>271</sup>

<b>RAMOS DE ENSINO</b>	<b>UNIDADES</b>	<b>CAPITAL</b>	<b>CONCENTRAÇÃO NA CAPITAL EM %</b>

<sup>269</sup>Ibid. p.8-9.

<sup>270</sup>Ibid. p.10.

<sup>271</sup>Anuário Estatístico do Brasil. IBGE. 1952. p. 428.

<b>Primário</b>	4.465	490	10,9
<b>Secundário</b>	54	36	66,7
<b>Agrícola</b>	2	0	0
<b>Industrial</b>	118	62	52,5
<b>Comercial</b>	14	9	64,3
<b>Artístico</b>	95	43	45,3
<b>Pedagógico</b>	22	9	40,9
<b>Superior</b>	16	16	100
<b>Outros</b>	119	70	58,8
<b>TOTAL</b>	4905	735	

Despertam a atenção os altos índices de concentração de escolas de ensino superior na capital baiana, bem como, a disparidade na oferta educacional numa comparação entre o ensino primário e o secundário em toda a Bahia, com déficit ainda mais significativo fora da capital. Do mesmo modo, as escolas de formação agrícola, aparecem em pequeno número, demonstrando a mobilização praticamente inexistente em governos anteriores no sentido de ampliar as possibilidades de formação para o trabalho no campo. Quanto às matrículas efetivas na rede de ensino em 1948, os números eram os seguintes:

Quadro 6. Distribuição matrículas escolares na Bahia, em 1948, divisão por ramos de ensino.<sup>272</sup>

<b>RAMOS DE ENSINO</b>	<b>MATRICULADOS</b>	<b>CAPITAL</b>
<b>Primário</b>	276.091	47.183
<b>Secundário</b>	13.507	10.908
<b>Agrícola</b>	246	0
<b>Industrial</b>	4704	3.583
<b>Comercial</b>	1130	852
<b>Artístico</b>	1442	829
<b>Pedagógico</b>	1744	521
<b>Superior</b>	1918	1918

<sup>272</sup> Ibid. p. 432.

<b>Outros</b>	6542	5.503
<b>TOTAL</b>	307.324	70.847

Os dados da educação secundária no campo são alarmantes. A ausência dos sujeitos nas escolas destaca a desproporção da oferta de ensino além das séries primárias. A dualidade do ensino na Bahia persistia em 1948, embora apresentasse sinais de avanço na comparação com o período progressivo, até 1946.

Numa breve análise da série histórica entre 1942 e 1946, podem ser apontadas duas tendências divergentes em relação ao número total de unidades escolares e à concentração de unidades na cidade de Salvador. Os números apresentam um decréscimo progressivo da quantidade de unidades escolares (de 2577 para 2507, entre 1942 e 1946). Em paralelo, começa a concentrar na capital do Estado um maior número de unidades escolares (de 473 para 561 no mesmo período).<sup>273</sup>

A ênfase da reforma educacional de Anísio na política de construção de edifícios escolares, cujo carro-chefe foi a construção de escolas rurais nos interiores baianos, tem, portanto, relação com o déficit estrutural na oferta de escolas nos níveis primário e, sobretudo, secundário, cuja dificuldade no acesso demonstra o acúmulo histórico do prejuízo à educação formal nas etapas do ensino situadas após a alfabetização, limitando o processo de desenvolvimento intelectual ao domínio de recursos básicos para as operações intelectuais utilitárias, com uma introdução superficial ao conhecimento científico, bem como à socialização dos saberes e competências adquiridos com o avanço da escolaridade.

Desse modo, tenta oferecer respostas à diminuição da oferta de estabelecimentos escolares no estado através da ampliação do acesso às matrículas, bem como procura desconcentrar essa oferta no território baiano, deslocando o eixo soteropolitano de concentração das unidades escolares para dar ênfase aos reparos na estrutura precária de prédios escolares nas zonas rurais, bem como, viabilizando a construção de novas unidades em regiões cuja demanda escolar exigia o aumento da oferta de escolas disponíveis.

Em paralelo, vascularizavam o projeto de descentralização administrativa do demoliberalismo dentro do território baiano, experimentando alternativas políticas

<sup>273</sup> Anuário Estatístico do Brasil. Rio de Janeiro. Serviço Gráfico do IBGE. 1947. p. 422. Idem. 1951. p.398.

aplicadas à prática das intrincadas relações de poder, atravessadas por múltiplos interesses dos agentes sociais locais, ou seja, situados nos territórios onde o Plano de Construção de Prédios escolares se transformou em realidade, mas também de outras latitudes. Tudo isto sendo conduzido pela Secretaria de Educação e Saúde Pública do estado da Bahia, com a atuação direta do intelectual demoliberal Anísio Teixeira.

### 3.3. A construção de novos prédios escolares

O discurso de Anísio se alinhava com o do presidente Eurico Gaspar Dutra, em defesa da Construção de Novos Prédios Escolares no Brasil. Além da realização de inquéritos por meio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), que dariam sustentação para a implementação de projetos que saneassem as carências identificadas na questão educacional brasileira, a Campanha pela Construção Escolar, em mensagem ao Legislativo Brasileiro, Dutra afirma sobre o ensino primário que:

incentivou-se o desenvolvimento da rede escolar, visando diminuir o déficit de matrículas que de ano para ano mais se acentuava, tendo chegado mesmo à elevada percentagem de 90% em alguns municípios”, completava identificando a ausência geral de “professores, prédios, material didático e consequente estímulo para a aprendizagem.<sup>274</sup>

Segundo relata o material da campanha, até 1945, o problema dos prédios escolares girava em torno da inexistência de instalações adequadas, principalmente na zona agrária. A maioria dos prédios era cedida ao poder público por meio de alugueis, com outra parte permanecendo sob a propriedade de particulares. O governo Federal possuía menos de um quinto dos prédios escolares. Nesse sentido, os prédios eram os mais afetados no aspecto estrutural, em virtude das instalações costumeiramente precárias e não adaptadas às demandas da atividade educacional, obrigando os alunos e profissionais atendidos à improvisação das atividades pedagógicas e aulas ministradas.

O quadro oficial, anunciado pela cartilha do programa, em 1949, revela a distribuição das escolas construídas e reparadas por meio da parceria que era firmada com o aporte de um terço da verba necessária para as construções por parte do governo federal numa conta do Banco do Brasil sob a responsabilidade da Secretaria Estadual conveniada. Posteriormente, as duas parcelas restantes eram depositadas mediante o andamento das obras de construção e reparos prediais.

Quadro 7. Relação da quantidade de unidades escolares construídas por meio do

---

<sup>274</sup> BRASIL, Diário Oficial, Terça-Feira, 16 de Março de 1948. Ano LXXXVII, nº 63.

convênio no Plano de Construção de Prédios Escolares, até 1949.<sup>275</sup>

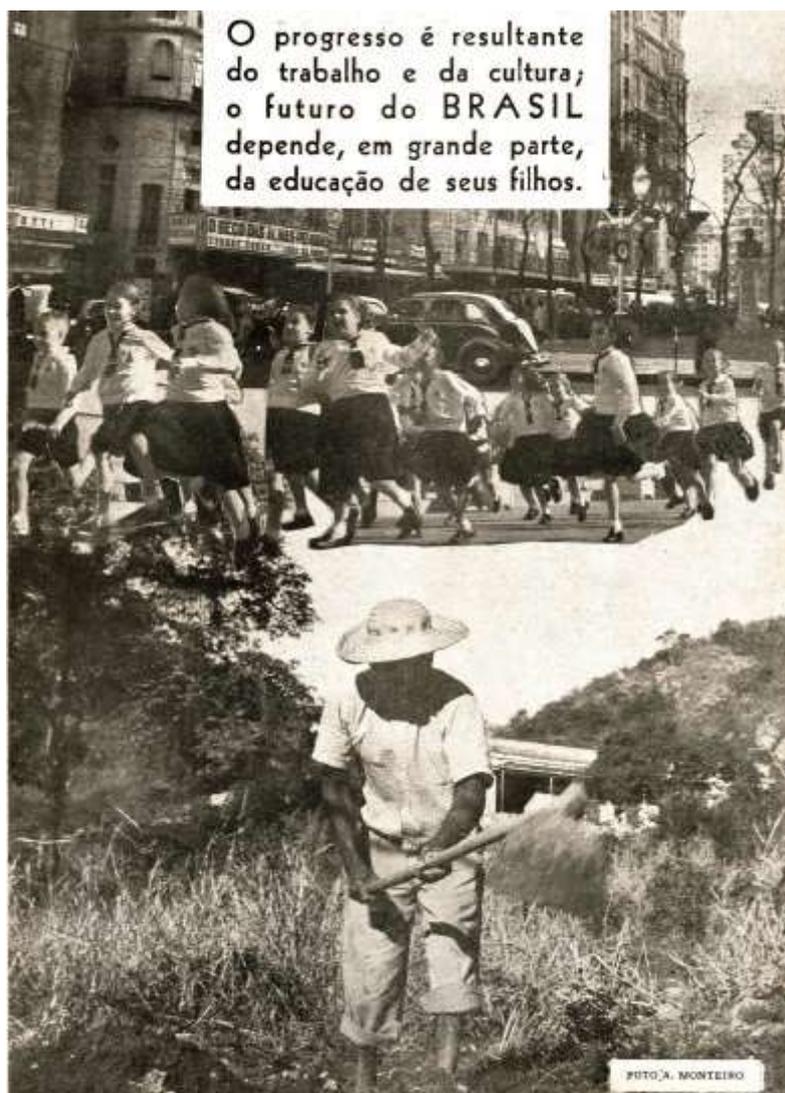
<b>UNIDADES FEDERADAS</b>	<b>Nº DE ESCOLAS DISTRIBUÍDAS</b>
Distrito Federal	17*
Alagoas	223
Amazonas	173
<b>Bahia</b>	<b>700</b>
Ceará	318
Espírito Santo	238
Goiás	208
Maranhão	243
Mato Grosso	223
Minas Gerais	658
Pará	175
Paraíba	318
Paraná	263
Pernambuco	398
Piauí	233
Rio de Janeiro	228
Rio Grande do Norte	228
Rio Grande do Sul	328
Santa Catarina	255
São Paulo	298
Sergipe	218
Território do Acre	70
Território do Amapá	49
Território de Fernando de Noronha	2
Território do Guaporé	58
Território do Rio Branco	38
<b>BRASIL</b>	<b>6.160</b>

\*Os recursos destinados ao Distrito Federal foram aproveitados pela Prefeitura para a construção de duas grandes escolas rurais.

<sup>275</sup> Ibid. p. 28.

O procedimento para firmar o convênio era o de localização dos déficits escolares por meio de inquéritos requisitados e aplicados pelo INEP. Em seguida, a distribuição territorial dos novos prédios escolares respeitava a concentração e oferta de unidades escolares nos municípios do estado, dando prioridades àquelas que apresentavam menor número de prédios instalados e em condições de funcionamento, contando com demanda reprimida por matrículas de crianças em idade escolar que não consegue encontrar instituições adequadas. Como o quadro deixa claro, o principal parceiro conveniado foi o estado da Bahia. Foram 700 escolas construídas no estado, até 1949, seguido de perto por Minas Gerais, com 658. Os fatores que explicam tamanha prosperidade na parceria entre ministério e secretaria de educação não estão apresentados na documentação analisada, embora se possa inferir que o fator político, com a tática da coalizão entre as forças políticas na redemocratização e a sintonia entre a governança udenista no estado da Bahia e na direção do Ministério da Educação, com o udenista Clemente Mariani.

A imagem da campanha pela construção de prédios escolares colabora na percepção de uma racionalização da educação como “o direito dos direitos”. Uma protagonista no conjunto das *instituições renascentes* na redemocratização, na acepção liberal. Uma tarefa essencial para o progresso, que não se dissocia da cultura e do trabalho como os lugares da realização do desenvolvimento socioeconômico nacional.



(Fig.1 – Campanha de Construção de Predios Escolares. Foto: A.Monteiro)

A transição para o novo regime apresentava dificuldades na implementação do planejamento educacional. No Relatório, Anísio se queixava da morosidade para a aprovação das “leis básicas para a Reforma educacional”, as quais não seriam aprovadas em tempo hábil durante a sua gestão na Secretaria de Educação. Nesse sentido, aponta a dificuldade de pôr em prática a primeira fase da reforma, estando atado à atividade na área de construção e reparo de prédios escolares na capital e nos interiores do estado da Bahia. No seu relato, o secretário apresenta o seguinte detalhamento acerca das obras já realizadas e por realizar, relacionando a distribuição dos prédios escolares de acordo com as classificações da Secretaria sobre os tipos de escolas do estado.<sup>276</sup>

<sup>276</sup> Relatório. Op.Cit. p.12-17.

Quadro 8. Situação e andamento das obras nos prédios escolares herdados de administrações anteriores da Secretaria Estadual de Educação.

	<b>PRÉDIOS</b>	<b>ESTADO EM QUE FORAM ENCONTRADOS</b>	<b>ESTADO ATUAL</b>
1	Cotegipe	Em paredes	Concluído
2	Santo Inácio	Coberto s/revest. s/pavilhão sanitário	Concluído
3	Ubaira	Coberto, parte revestido	Concluído
4	Santa Terezinha	Coberto, s/revestimento	Concluído
5	Paripiranga	Em paredes	Concluído
6	Miguel Calmon	S/piso, s/acabamentos	Concluído
7	Remanso	Construído um só pavilhão, outro em alicerces	Em revestimentos
8	Itirussú	Coberto	Acabamentos finais
9	Conde	Cobertura incompleta, s/revestimento	Concluído
10	Jacarací	Em paredes	Cobertura em esquadra.
11	Caculé	Cobertura incompleta	Acabamentos finais
12	Ribeira do Pombal	S/inst. água e acabamentos	Concluído
13	Serrinha (Pedras)	S/muro	Concluído
14	Paramirim	Coberto	Em revestimentos
15	Irecê	Coberto	Acabamentos finais
16	Queimadas	Coberto	Concluído
17	Andaraí	Cobertura incompleta	Em revestimentos
18	Brejões	C/cobertura estragada, s/paviment.	Revest.

			empavimet.
19	Ubaitaba	Só construído um pavilhão, o outro em paredes	Cobertura e revest.
20	Itambé	Esq. estragadas, s/um pavilhão e conj. Sanitário	Concluído
21	Casa Nova	Paredes	Coberto
22	Monte Santo	Parte em alicerces e parte em paredes	Acabamentos finais
23	Piatã	Coberto	Acabamentos finais
24	Euclides da Cunha	Coberto em acabamentos	Acabamentos finais
25	Conceição da Feira	Cobertura estragada	Concluído
26	Bôa Nova	Coberto	Pavimento e esquad. e
27	Brumado	Coberto	Concluído
28	Palmas Monte Alto	Paredes	Concluído
29	Caetité	Coberto	Concluído
30	Urandí	1 pavilhão s/cobertura e outro coberto	Acabamentos finais
31	Riacho de Santana	Coberto, s/revestimentos	Acabamentos finais
32	Mairí	Inst. de água e serviços de acabamento	Concluído
33	Correntina	Paredes	Em revestimentos
34	Nilo Peçanha	Cobertura estragada	Em revestimentos
35	Paratinga	Cobertura	Em revest. e forros
36	Pilão Arcado	Paredes	Cobertura
37	Gloria	S/acabamentos	Concluído
38	Jiquiriçá	S/acabamentos	Concluído

39	Mucugê	Paredes	Cobert. erevestim.
40	Angical	Paredes	Conclusão paredes

Construções novas já iniciadas, em obediência ao plano de edificações escolares

	<b>PRÉDIOS</b>	<b>TIPOS<sup>277</sup></b>	<b>ESTADO ATUAL DAS OBRAS</b>
1	Itají	EN – 5	Pavimento e revestimento
2	Cícero Dantas	EN – 3	Alicerces
3	Canavieiras	GE – 6	Alicerces
4	Uauá	EN – 3	Cobertura
5	S. Francisco do Conde	GE – 6	Cobertura
6	Senhor do Bomfim	GE – 6	Cobertura
7	Condeúba	EN – 3	Locado
8	Carrapichel (S. do Bomfim)	EN – 3	Paredes
9	Ipiaú	GE – 6	Alicerces
10	Valente (Conceição do Coité)	EN – 2	Alicerces
11	Bananeiras (Campo Formoso)	Mínima	Coberta
12	Poços (Campo Formoso)	Mínima	Coberta
13	Brejão da Crota (Campo Formoso)	Mínima	Coberta
14	Cararíbas (Campo Formoso)	Mínima	Paredes
15	Delfino (Campo Formoso)	Mínima	Paredes
16	Brejão da Caatinga (C. Formoso)	Mínima	Paredes
17	Itinga (Campo Formoso)	Mínima	Coberta

<sup>277</sup> Sobre as siglas na tabela. EN:Escola Nuclear; GE: Grupo Escolar. Os números que acompanha as siglas se referem ao número de salas. Ex: EN-3, significa Escola Nuclear com três salas de aula.

18	Pindobaçú (Campo Formoso)	Mínima	Paredes
19	Barra da Estiva	EN – 3	Coberta
20	Conceição do Coité	EN – 3	Alicerces
21	Oliveira dos Brejinhos	EN – 3	Locada
22	Coração de Maria	EN – 3	Locada
23	Ibitiara	EN – 3	Locada
24	Santana	EN – 3	Locada
25	Lagôa Clara (Macaúbas)	Mínima	Locada
26	Caturama (Macaúbas)	Mínima	Locada
27	Baraunas (Seabra)	EN – 2	Alicerces
28	Macaúbas	EN – 3	Locada
29	Brotas de Macaúba	EN – 3	Locada
30	Palmeiras	EN – 3	Paredes
31	Bomfim de Feira (F. de Santana)	EN – 3	Coberta
32	Junco (Jacobina)	Mínima	Alicerces
33	Várzea (Jacobina)	Mínima	Alicerces

Como os dados revelam, além das construções e reparos o convênio também assegurava locação de imóveis em alguns municípios para a instalação de novas escolas e manutenção de prédios antigos. No total, foram 258 escolas rurais construídas até 1948, no estado da Bahia. Remontando a metodologia de trabalho utilizada durante a sua experiência na secretaria de Educação do Rio, iniciada em 1935, Teixeira tinha no Serviço de Prédios e Aparelhamentos Escolares da Secretaria de Educação, o condutor institucional do plano de construções na Bahia.

O balanço final do convênio teve os seguintes dados apresentados pelo secretário de educação e Saúde no folheto acerca da construção de prédios escolares na Bahia, em resposta a questionamentos públicos do Sr. Murilo Braga, diretor-geral do INEP entre 1946 e 1952, acerca do trabalho da secretaria de educação baiana, que havia deixado

obras por concluir ao final da gestão de Anísio Teixeira.

A prestação de contas do então ex-secretário trouxe os seguintes dados sobre as escolas rurais, entre 1946, quando se iniciou o convênio herdado pela gestão de Anísio e 1951:<sup>278</sup>

Quadro 9. Prestação de contas das obras de construção de prédios escolares rurais na Bahia até 1946

ACORDOS	Nº DE ESCOLAS	AUXILIO PRE-VISTO	AUXÍLIO RECEBIDO	PAGAMENTOS EFETUADOS	SALDO NO BANCO	A RECEBER DO MINISTÉRIO
Escolas Rurais	<b>878</b> <b>escolas</b>	52.400.000,00 cruzeiros	<b>45.333.332,00</b> <b>0 cruzeiros</b>	42.240.632,70 cruzeiros	3.092.699,30 cruzeiros	7.066.668,00 cruzeiros

A despeito da discussão mais detalhada sobre os gastos efetuados, Anísio Teixeira analisa o empreendimento das escolas rurais como um desafio que deveria deixar de lado a ânsia por lucro, devendo ser conduzido “com espírito de abnegação e patriotismo”.<sup>279</sup> Nessa direção, expõe o quanto a construção das escolas rurais deveria ser vista para além da iniciativa do Estado, tendo sido possível a implementação do plano de construções em razão do engajamento de homens de boa vontade, preocupados com o progresso das comunidades nas quais viviam, rejeitando a ideia de que foram os empreiteiros os responsáveis pela execução dos projetos de edificações escolares.

As prefeituras das cidades tiveram participação ativa nas construções, posto que, segundo Anísio, “era o próprio Prefeito que assumia a responsabilidade da construção juntando o seu prestígio pessoal à responsabilidade da própria Prefeitura”. Nesse sentido, os aportes federais e estaduais auxiliavam as energias sociais locais, por assim dizer, tendo sido insuficientes, como procurou demonstrar no quadro da prestação de contas, no qual revela um déficit do investimento federal em relação às necessidades práticas da implementação do plano, no qual ainda restavam 7 milhões de cruzeiros para

<sup>278</sup> TEIXEIRA, Anísio. *A construção de prédios escolares na Bahia entre 1947 e 1950*. Serviço de Documentação, Ministério da Educação e Saúde. Rio de Janeiro. 1952. p. 13.

<sup>279</sup> Ibid. p. 9.

as escolas rurais, aproximadamente, e no total 23.957.000 cruzeiros ainda não haviam sido recebidos quando o seu mandato na Secretaria teve um ponto final. O auxílio federal, segundo Anísio era um suplemento das obras e constantemente se fazia necessário recorrer aos cofres estaduais para suprir as carências materiais do plano e das demais despesas do sistema escolar.

A Bahia triplicou nesse período o investimento em educação pública, alçando de 3,27 mi de cruzeiros em 1947 para 9,75 milhões em 1949.<sup>280</sup> “Com a feliz política descentralizadora inaugurada pelo Ministro Clemente Mariani e baseada na Constituição Federal”<sup>281</sup>, a cooperação dos entes federativos nacionais rumo ao progresso social, as escolas rurais revelaram particularidades quanto ao processo de implementação do plano, tendo em vista, no aspecto técnico das Políticas Educacionais, a variação dos custos para a sua implementação, que oscilavam de acordo com “o material empregado e o local da escola”<sup>282</sup>, assim como, no plano social, as relações que se costuraram na relação entre Estado restrito e sociedade civil para a efetiva construção dos prédios. Essa dinâmica era atravessada por uma complexa realidade social nas zonas rurais baianas, cuja diversidade geográfica, socioeconômica e cultural constrange as generalizações. Desse modo, pode-se introduzir a ação dos sujeitos desse empreendimento, que trazem consigo novas complexidades. Em contrapartida, é possível ensaiar um panorama dessas relações e da disputa de interesses que figuravam no centro das disputas pela construção dos prédios e pelo “progresso” prometido, sob a égide da educação formal no estado da Bahia.

### **3.5. A conciliação de interesses na construção de escolas rurais**

O pessedista Nereu Ramos, vice-presidente da República no governo do general Dutra, comunica ao ministro da Educação Clemente Mariani o recebimento de solicitação enviada diretamente da cidade de Juazeiro, na região do Vale do São Francisco, na Bahia, a fim de repasse da denúncia sobre o encarregado das obras das Escolas Rurais de Carnaíba e Juremal, localizadas naquele município. Sem indicar a origem da denúncia, nem o seu responsável, o relato no documento, aponta que o engenheiro Helio Gadelha Abreu “estaria praticando atos facciosos com objetivos políticos, tendo deixado de aceitar os locais antes escolhidos para aquelas escolas, por

---

<sup>280</sup> Anuário Estatístico Brasileiro. 1950. Op.Cit. p.521.

<sup>281</sup> TEIXEIRA, A. A Construção de Prédios Escolares na Bahia. Op.Cit. p.16.

<sup>282</sup>Ibid. p.17.

interesses partidários.”<sup>283</sup> Gadelha fazia parte do grupo de “jovens e corajosos engenheiros recém-formados”, citados por Anísio Teixeira no folheto de prestação de contas do Plano de Construção de Prédios Escolares. O secretário o inclui na lista dos profissionais do Serviço de Obras da Secretaria de Educação e Saúde (SOSES)<sup>284</sup>, que conduziram as obras de construção e reforma dos prédios nas escolas baianas, ao lado de Hilderico Pinheiro, Virgildásio Sena, Manuel Machado, Wagner Leal, Fernando Santana, Walmor Barreto, Francisco Neto, Horácio Fonseca, Ari Ornelas, Valdemar Moura, Afrânio Freitas, Helvécio Gondim e Afonso Brandão.<sup>285</sup> O SOSES foi dirigido pelo engenheiro da Escola Politécnica e militante comunista Fernando Sant’Anna, até o ano de 1948, quando foi substituído pelo Hilderico Pinheiro, também egresso da Politécnica. A presença de Sant’Anna, dirigente do Partido Comunista do Brasil (PCB), revela o intercâmbio de ideias entre o universo intelectual do demoliberalismo baiano e a *Bahia comunista*, bem como situa a presença e a relevância da militância e dos quadros do PCB naquela quadra histórica, em que este Partido almejava transformar-se numa agremiação de massas e nesse curso atingia uma expressiva atuação, que legava aos seus dirigentes a possibilidade de assumirem cargos em setores estratégicos na sociedade política baiana, como o da condução das obras escolares da reforma educacional de 1947-1951.

Clemente Mariani repassa a denúncia para o secretário de Educação e Saúde Pública do estado da Bahia no dia 29 de outubro de 1947.<sup>286</sup> O ministro relata o ocorrido e solicita, em seguida, uma posição oficial da secretaria a respeito, bem como procura maiores esclarecimentos sobre o assunto. Anísio Teixeira responde com duas missivas, por meio de carta oficial e telegrama. Primeiro apresenta os seus planos de viagem, frustrados, ao Rio de Janeiro para encontrar o ministro Mariani. Segundo o secretário de Educação da Bahia, a viagem de Otávio Mangabeira ao Distrito Federal naquela ocasião impedia o seu deslocamento, obrigando-o a permanecer para dar conta do acúmulo de tarefas no órgão do Estado. Informa a negativa ao convite de Mariani para que entrasse em contato com uma equipe da UNESCO que viria diretamente do México para a

---

<sup>283</sup> RAMOS, Nereu. [Telegrama] Rio de Janeiro. 27.10.1947 [para] MARIANI, Clemente. Rio de Janeiro. Denúncia querelas políticas envolvendo a construção de escolas rurais nos municípios de Carnaíba e Juremal. 1f.

<sup>284</sup> O órgão teve o seu nome alterado para Superintendência de Prédios e Aparelhamento Escolar em 1949.

<sup>285</sup> TEIXEIRA, Anísio. Op.Cit. p.14.

<sup>286</sup> MARIANI, Clemente. [Telegrama] 29.10.1947. Rio de Janeiro [para] TEIXEIRA, Anísio. Salvador. Informa sobre as querelas políticas envolvendo a construção de escolas rurais nos municípios de Carnaíba e Juremal. 1f.

capital do país em missão cuja finalidade não fora especificada no documento. Anísio aponta ter mantido correspondência com alguns dos representantes do órgão internacional, demonstrando grande interesse na coleta de informações junto a eles a respeito dos trabalhos da UNESCO na Educação Fundamental, em especial no Oriente, nos países da China e da Índia, “onde o problema tem proporções assoberbantes comparadas com as nossas. Mas não me seria humanamente possível deixar a Bahia, onde somos tão poucos, quasi diria – tão sós...”<sup>287</sup> Nesse trecho, pode-se inferir que o secretário revela um interesse particular em analisar o desenvolvimento de experiências internacionais na expansão da oferta educacional, por meio da coleta de dados e informações mais detalhadas acerca da ampliação do acesso à educação formal em formações sociais que apresentavam altos índices de pobreza e gigantesca demanda populacional, em razão dos dados os quadros demográficos e societários chinês e indiano.

Anísio Teixeira prossegue a carta afirmando ter conversado com os engenheiros Pedro e Quintino Steinbach, acerca dos prédios da localidade de Cinco Rios, decidindo por dar segmento ao projeto de construção “mais modesto que irá a 200 contos ou pouco mais.” Em defesa da estimativa mais acanhada sobre o orçamento necessário para a construção, vai de encontro à proposta, mais ousada, de Steinbach, cujo orçamento não revela de quanto seria. Em defesa da elevação dos prédios escolares e “certo nível de decência”, o secretário considera ser importante não edificar obras arquitetônicas suntuosas que “choquem a pobreza ambiente”, mantendo-se sempre perto do que considera ser um bom “senso de medida”.

Prestando contas sobre o andamento das obras em progresso ao ministro, Teixeira informa ter lançado “entre 90 e 100 prédios” escolares até aquele mês de novembro de 1947. O ritmo das obras, acelerado na concepção do secretário, não garantia a consecução no tempo estimado em razão de entraves estruturais, que vão desde o momento das discussões sobre a locação das escolas nos municípios até dar a partida e, em seguida, a continuidade às construções. Até dezembro de 1947, estimava ser possível a entrega de 2/3 do total combinado, tornando possível a manutenção do convênio mediante o aporte das prestações restantes.

Entre as etapas a serem ainda concluídas, Teixeira informa ter adiantado a

---

<sup>287</sup> TEIXEIRA, Anísio. [Carta Oficial] 29.10.1947. Salvador [para] MARIANI, Clemente. Rio de Janeiro. Informa sobre os planos para construção de escolas rurais na Bahia e o esboço da lei orgânica de educação e cultura. 2f.

requisição de “ferragem, cimento e esquadrias”, temendo, entretanto, não ser possível a efetuação dos pagamentos desse pedido em virtude da necessidade de cumprir com os custos variáveis da obra, do pagamento dos trabalhadores da construção.

Finalmente, encaminha a despedida anunciando que seria possível, se dado um bom andamento aos planos em execução, entregar 250 prédios no total e aproveita para perguntar sobre as escolas normais rurais, destinadas à preparação de professores para o campo baiano, cujos recursos, pode-se inferir, ainda não haviam sido destinados à Secretaria e estavam, assim, paralisadas àquela altura. Finaliza informando ter enviado em anexo o texto do Capítulo de Educação e Cultura da Constituição do Estado da Bahia, discutido no capítulo anterior. No telegrama, a ser entregue em caráter de urgência o secretário Anísio responde a solicitação do ministro. O educador baiano informa ter recebido com atraso a mensagem do dia 29 de outubro, justificando a querela sobre decidir a locação para a construção dos prédios escolares em Juazeiro da seguinte maneira:

Informo-lhe engenheiro Helio Gadelha, nosso representante zona G, acompanhado Prefeito Ludgero Souza Costa. Indicou áreas destinadas escolas Juremal et Carnaiba. Quando voltou para locar escola Carnaiba, Doutor Carlos Bruni. Medico sanatório, pediu-lhe transferisse terreno anteriormente indicado, motivo encontrar-se mesmo área contaminada tuberculosos. Relatório engenheiro Helio esclarece o Distrito Carnaiba começa dividir-se claramente duas partes. Uma para doentes próxima estação e sanatório et outra mais afastada onde vai se fixando população local. Além dessa justa razão transferência terreno para zona habitada população local a quem se destina escola, novo terreno oferece melhores condições abastecimento água, ventilação mais afastado centro comercial e Ferrovia. Em Juremal não houve mudança. Afetuoso abraço.<sup>288</sup>

Diante da resposta sobre da Secretaria sobre a situação em Juazeiro, Mariani encaminha ao vice-presidente Nereu Ramos outra missiva, apresentando os argumentos e a posição oficial da Secretaria baiana.

Prezado amigo Senador Nereu Ramos  
Com relação à sua carta de 27 do mês p. findo, venho transmitir-lhe o esclarecimento a seguir e que acabo de receber do Secretario da Educação e Saúde da Bahia. De pleno acordo com o Prefeito local, o Engenheiro Helio Gadelha, representante daquela autoridade na zona de Juazeiro, indicara as áreas destinadas às escolas de Juremal e Carnaiba no mesmo

---

<sup>288</sup> TEIXEIRA, Anísio. [Telegrama] 10. Não Identificado.1947. Salvador. [para] MARIANI, Clemente. Rio de Janeiro. Informa sobre o caso das construções de escolas rurais e acerca das querelas sobre a realocação do espaço. 3.f.

município. Posteriormente, o Dr. Carlos Bruni, médico do Sanatório desse último distrito, fez-lhe ver o inconveniente do local escolhido em virtude de achar-se a respectiva área contaminada de tuberculosos. O Engenheiro Gadelha concordou e, após cuidadosa observação, em relatório circunstanciado, esclareceu que o distrito de Carnaíba está começando a dividir-se em duas partes: uma, para doentes, próxima à Estação e ao sanatório; e outra, mais afastada, onde vai fixando a população local. Além dessa justa razão, a transferência para a zona realmente habitada pela população local, a quem se destina a escola, oferece a vantagem de ter recaído em terreno mais próprio, porque afastado de centro comercial e da ferrovia, apresentando melhores condições de abastecimento de água e ventilação. Quanto a Juremal, não houve alteração alguma. A construção será feita no local previamente escolhido. Acreditando estar assim esclarecido o assunto, aproveito o ensejo para reiterar-lhe os meus protestos de especial estima e distinta consideração.

A triangulação entre Nereu Ramos, Mariani e Anísio enseja algumas inferências sobre a maneira como o desempenho das funções intelectuais em diferentes posições da *máquina pública* cooperava para a articulação entre Estado restrito e sociedade civil. Analisada por esse ângulo, a centralidade da política na reforma educacional escola novista na Bahia pode ser observada no desempenho das funções intelectuais desses agentes públicos. Nesse diapasão, sobressai uma íntima relação com a dinâmica societária nos municípios, aplicando, sobremaneira, a influência das relações interpessoais na consecução das obras de construção e reforma dos prédios. Desse modo, evidenciam-se as particularidades da reforma face às adversidades no cumprimento da tarefa da construção de prédios escolares. Os sujeitos que conduziram o seu *modus operandi*, não abriram mão do pragmatismo ao disporem dos recursos humanos e materiais imediatos, nem de atuarem permanentemente num enfrentamento que reproduzia a lógica empregada ao modelo legislativo da reforma, nem da posição política de Mangabeira, evidenciada no seu discurso à Assembleia Legislativa, citado anteriormente. Visavam, assim, também no terreno da práxis dos seus intelectuais, a conciliação dos interesses em torno de um bem comum abstrato, a fim de concretizar uma igualmente abstrata integração da sociedade, mesmo que, para isso, reproduzisse as formas tradicionais das relações políticas oligárquicas, fortemente interpessoais, da formação social baiana, herdadas do seu passado.<sup>289</sup>

---

<sup>289</sup> Para uma análise do perfil histórico do imbricamento entre relações interpessoais e a dinâmica da cena política na Bahia republicana, ver: BRITO, Jonas. *Um ás na mesa do jogo: a Bahia na história política da primeira república (1920-1926)*. Salvador: EDUFBA. 2019.

As costuras das relações políticas entre os sujeitos históricos fizeram parte da composição da trama das construções de prédios escolares no estado da Bahia. Em telegrama assinado por Oswaldo Dias e endereçado ao deputado Juracy Magalhães, em 1948, solicita-se o apoio para angariar fundos junto ao Ministério da Educação. Dias solicitava a “verba de tresentos mil cruzeiros para aquisição Ginasio Santamarense”, a ser realizado em parceria com a Prefeitura do Município, que se encarregaria do custeio do ensino gratuito na instituição. Nessa direção, pode-se observar a flexibilidade das propostas de parceria entre os entes federativos, que variavam de acordo com as possibilidades e obstáculos encontrados no percurso da execução das obras. Nesse caso, a prefeitura se dispunha a cobrir o financiamento do Ginásio em Santo Amaro, desde que parte do custeio da obra fosse assumida pelo ente federal. Ademais, pode-se observar que a mediação política que ocorreu por meio da requisição de apoio junto ao núcleo juracisista da UDN, na figura do próprio Juracy Magalhães, revela um canal de acesso político ao Ministério que, segundo podemos inferir, era garantido pela presença do ministro Clemente Mariani, o qual, além da sintonia política com a referida força política, representava um núcleo particularmente favorável para o acesso ao crédito, necessário para a execução das obras, na condição de chefe da pasta no Governo Federal e de banqueiro no estado da Bahia.

A requisição de novas construções demonstra ter sido atravessada pela dinâmica das relações de poder em nível local, porque contavam com o interesse de lideranças, forças políticas municipais, tendo se movido, portanto, em direção às instâncias de poder decisório que melhor atendessem às expectativas e necessidades momentâneas, no curso da sua execução, sem perder de vista os laços da aliança política nessas transações. De outro modo, o desempenho das funções intelectuais por parte dos gestores públicos também se dava em direção às articulações entre público e privado, nessa reorganização do quadro de oferta de matrículas no ensino público do Estado da Bahia. Nesse sentido, Anísio Teixeira, em telegrama ao ministro Mariani, informa ter conversado com o diretor do Colégio Antônio Vieira, o padre Antonio Bello, a fim de encaminhá-lo para o Rio de Janeiro. O diretor, como nos informa Teixeira, desejava acertar detalhes referentes ao convênio com o Colégio. Reconhecendo o papel dos religiosos na história da educação brasileira, Teixeira ressalta que a ação de apoio do Ministério ao tradicional colégio baiano, “corresponderah reparação tardia mas segura

ah expropriação histórica sofrida pelos jesuítas”.<sup>290</sup> Teixeira reitera a solicitação enviando ao secretário da Clemente Mariani, o escritor baiano Eugênio Gomes<sup>291</sup>, o pedido de encaminhamento do diretor “do colégios jesuítas.” no Rio de Janeiro.<sup>292</sup>

Na solicitação de verba complementar por parte do Ministério da Educação junto ao presidente Eurico Gaspar Dutra, realizada em 15 de dezembro de 1949, consta a destinação de 400 mil cruzeiros para o Colégio Antônio Vieira, em Salvador. Com efeito, a aproximação entre público e privado, mediada pelo desempenho de funções intelectuais se convertia em resultados práticos e na aproximação entre público e privado, colaborando numa desmistificação do aparente distanciamento entre essas “esferas”.

Noutro episódio da “ampliação do Estado”, para se articular com o apoio da iniciativa privada na implementação da Reforma Educacional, quando às articulações para a construção de novas escolas normais em Feira de Santana, Eugênio Gomes, na condição de “porta-voz” do ministro Clemente Mariani, orienta ao secretário de Educação do Estado da Bahia, confiar à “Companhia Construtora nacional S/A a construção da Escola Normal de Feira de Sant’ana. Agradecer-lhe-ei muito a gentileza de uma confirmação para nosso governo.”<sup>293</sup> A Companhia Construtora Nacional (CCN) teve origem alemã. Pioneira na importação da tecnologia do concreto armado para o Brasil, na década de 1920, a empresa L.Riedlinger passou a operar no país na esteira da expansão internacional dos seus mercados e áreas de atuação, combinada a uma busca por cooperação com empresários nacionais. A Riedlinger operou no Brasil ligada a

<sup>290</sup> TEIXEIRA, Anísio. [Telegrama]. Salvador. 30.04.1949. [para] MARIANI, Clemente. Rio de Janeiro. Apresenta a demanda do diretor do Colégio Antônio Vieira para a conclusão das obras. Disponível em: <[https://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=CMA\\_MES&pasta=CMA%20mes%20ce%201948.06.07&pagfis=1823](https://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=CMA_MES&pasta=CMA%20mes%20ce%201948.06.07&pagfis=1823)> Acervo Clemente Mariani. CPDOC. FGV. Acesso em: 17.08.2020.

<sup>291</sup> Eugênio Gomes, nascido em Ipirá, no sertão da Bahia, foi um dos percursores do modernismo artístico na Bahia. Entre 1936 e 1940 foi diretor do IAPC; redator da revista estadunidense Reader’s Digest, em Nova Iorque, entre 1946 e 1947 e Secretário do Ministro da Educação, Clemente Mariani, entre 1947 e 1950. Para mais sobre, ver: ALVES, Ívia. *Autores revisitados: contribuição de Eugenio Gomes à história da literatura brasileira*. Disponível em:

<<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/19101/1/Autores%20revisados%20-%20contribui%C3%A7%C3%A3o%20de%20Eugenio%20Gomes%20....PDF>> Acesso em: 17.08.2020.

<sup>292</sup> TEIXEIRA, Anísio. [Telegrama]. Salvador. 30.04.1949. [para] GOMES, Eugênio. Rio de Janeiro. Apresenta a demanda do diretor do Colégio Antônio Vieira para a conclusão das obras. Disponível em: <[https://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=CMA\\_MES&pasta=CMA%20mes%20ce%201948.06.07&pagfis=1824](https://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=CMA_MES&pasta=CMA%20mes%20ce%201948.06.07&pagfis=1824)> Acervo Clemente Mariani. CPDOC. FGV. Acesso em: 17.08.2020.

<sup>293</sup> GOMES, Eugênio. [Carta] 1º de Junho de 1949. Rio de Janeiro. [para] TEIXEIRA, Anísio. Salvador. Solicitando a escolha da companhia construtora nacional para as obras da escola normal de Feira de Santana.

Disponível em:

<[https://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=AT\\_Corresp&pasta=AT%20c%201949.06.01/1](https://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=AT_Corresp&pasta=AT%20c%201949.06.01/1)> Acesso em: 17.08.2020.

outra empreiteira alemã, chamada Weiss Freitag, “que tomou a iniciativa de se ‘nacionalizar’, adotando um nome em português” Nascia a Companhia Construtora Nacional, que nas décadas de 1930 a 1950 “tinha como o trunfo o domínio de tecnologias avançadas, tendo participado do Consórcio que construiu Furnas”.<sup>294</sup>

Ainda no âmbito das articulações entre sociedade civil e Estado restrito, outra demonstração das disputas pela educação formal no processo de implementação do Plano de Construção de Prédios Escolares, se observa na carta enviada ao Ministério da Educação em nome de Osvaldo A.Silva, presidente da Loja Maçônica da cidade de Jequié.

A Loja Maçônica ‘União Beneficente’, com sede nesta Cidade de Jiquié, - instituição com finalidades beneficentes e culturais – empenhada em inaugurar no corrente ano, anexa à sua sede própria, uma escola primária para crianças pobres inteiramente gratuita, com capacidade para oitenta (80) alunos, já tendo iniciado com esse propósito a construção de um pavilhão, às expensas, exclusivamente, de suas minguadas rendas sociais, vem pedir vênias a V. Excia. para solicitar do grande e benemérito ministro que, sem favor, é V. Excia., o fornecimento do material escolar necessário à instalação e funcionamento, tal como: carteiras, utensílios, livros e objetos didáticos, etc..É animada na patriótica e operosa atuação de V. Excia. que esta Associação vos dirige este pedido, certa como está de que ele merecerá a vossa honrosa atenção e generoso acolhimento. Aproveito o ensejo para apresentar a V.Excia., os protestos de meu elevado apreço e admiração, subscrevendo-me.<sup>295</sup>

A reivindicação da loja maçônica revela a busca por apoio do governo Federal para a continuidade das obras dos prédios escolares de Jequié. Permite inferir que a maçonaria atuava na assistência social, buscando articulações com o poder público para a ampliação das suas atividades de formação humana nos territórios onde estavam presentes. De outro modo, apresenta-se a pluralidade de atores sociais que demonstraram interesse em participar da reforma e construção de prédios escolares, solicitando ao poder público apoio material como parte do compartilhamento da responsabilidade de educar os cidadãos entre as esferas pública e privada, as quais surgem separadas nas perspectivas teórico-metodológicas que observam uma suposta

<sup>294</sup> CAMPOS, Pedro Henrique. P. *A ditadura dos empreiteiros: as empresas nacionais de construção pesada, suas formas associativas e o Estado ditatorial brasileiro, 1964-1985*. Tese de Doutorado. Niterói: UFF. 2012. p.73.

<sup>295</sup> SILVA, Osvaldo A. [Carta] 13.05.1950. Jequié. [para] MARIANI, Clemente. Rio de Janeiro. Presidente de loja maçônica solicita apoio para a construção de prédio escolar no seu município. Disponível em:<[https://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=CMa\\_MES&pasta=CMa%20mes%20ce%201948.06.07&pagfis=1836](https://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=CMa_MES&pasta=CMa%20mes%20ce%201948.06.07&pagfis=1836)> Acesso em: 17.08.2020.

“divisão do trabalho” entre sociedade civil e política.

Por fim, a singela mensagem de despedida de final de ano, enviada ao ministro da Educação Clemente Mariani, na passagem de 1949 para 1950, pela diretora da futura escola de Prendas Pretas, no município de Ipirá. Maria Idelzuith Gadelha, também expõe as iniciativas individuais de cobrança junto ao Estado restrito, a partir da tentativa de interlocução com os funcionários da superestrutura.<sup>296</sup>



Em meio aos calorosos votos de prosperidade e saúde para o ministro e sua família, Gadelha não perde a oportunidade de relembrar à autoridade a necessidade de cumprir com a promessa de colaboração para finalizar as obras da unidade de Serra Preta, aquele “longínquo pedaço do sertão brasileiro”, encravado no coração da Bahia. No entanto, as disputas que cercam e atravessam a execução de políticas educacionais, não se reduzem à reivindicação da construção de unidades escolares nas zonas rurais por iniciativa das políticas públicas do Estado, dos seus intelectuais e dos cidadãos

<sup>296</sup> GADELHA, Maria I.B. [Cartão Postal] Ipirá. N.I. 1949. [para] MARIANI, Clemente. [Rio de Janeiro]. Deseja um feliz ano novo e solicita a complementação das verbas para a finalização das obras na Escola de Prendas Pretas, município de Ipirá. Fundo Clemente Mariani. CPDOC. FGV. Disponível em: <[https://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=CMA\\_MES&pagfis=1831](https://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=CMA_MES&pagfis=1831)> Acesso em: 17.08.2020.

imbuídos na tarefa de democratizar o acesso à escola.

Num plano geral, portanto, a gestão descentralizadora de Anísio Teixeira, buscou a pluralização os canais de interlocução com grupos da sociedade civil e com a esfera municipal da sociedade política, a fim de multiplicar, pragmática e estrategicamente, a presença dos agentes históricos capazes de auxiliarem na execução das tarefas da reforma e construção dos prédios escolares, em áreas cujo acesso aos recursos materiais e humanos era difícil. Conduzia assim um modelo de gestão pública que se coadunava com a democratização defensiva dos demoliberais baianos, mas configurando a sua “agenda positiva”. Ou seja, a educação constituía o repertório de ações governamentais para a promoção da cidadania burguesa no estado da Bahia, o que fica exposto na própria amplitude geográfica da reforma educacional escolanovista, que não se restringiu a políticas educacionais concentradas na capital baiana.

A defesa dos interesses objetivos por parte de diversificados setores da sociedade baiana revela-se, também, diversa. Há múltiplas formas de ação dos intelectuais orgânicos, que aparecem entrelaçadas no terreno fatural da história, mas que quando são metodologicamente separadas e expostas, podem desvelar, como acontece no caso específico da implementação da principal política educacional da reforma escola-novista no estado da Bahia, entre 1947-1951, a partir do que acontece por trás das cortinas e paredes dos prédios escolares, a dinâmica das relações de poder a partir da ação dos intelectuais do Estado restrito, no estado da Bahia e na União, conectadas com a defesa de diversificados interesses.

Diante desse mosaico de possibilidades em disputa, há interesses mais fundamentais que outros, em tempos e espaços distintos na história. No caso específico dos múltiplos interesses expostos por diversos grupos sociais baianos ante a execução da política educacional, esse momento de hegemonia, o papel da Secretaria de Educação e Saúde Pública do estado da Bahia, do Ministério da Educação e dos intelectuais orgânicos da burguesia baiana que estiveram nas suas direções, foi o de organização dos múltiplos interesses objetivos em torno de um *grande interesse social comum*. O desenvolvimento de uma forma de sociabilidade que deveria ser capaz de desenvolver o modo de produção capitalista na Bahia, sem rasgar o seu tecido social baiano, as suas formas de relação, ou a sua imbricada e complexa trama política, aplicando as competências dos seus potenciais agentes sociais para essa concertação, que pode ser nomeada como um projeto de coalizão social. O fio condutor do interesse na

harmonização social da Bahia foi parte importante do discurso do secretário de educação no XII Congresso Nacional de Estudantes, em 1949.

## **O DISCURSO DE ANÍSIO TEIXEIRA NO XII CONGRESSO NACIONAL DE ESTUDANTES**

Na ocasião do XII Congresso Nacional de Estudantes da UNE, realizado na Faculdade de Medicina da Bahia, em julho de 1949, o secretário Anísio Teixeira discursou para a plateia na solenidade de abertura do evento. O Congresso era de grande porte e reunia as lideranças nacionais da entidade estudantil. Nele também aconteciam as eleições, para decidir quem assumiria a direção da UNE.

O Congresso resultou na escolha de Rogê Ferreira, militante do Partido Socialista Brasileiro (PSB), para a presidência, prolongando a “hegemonia pessebista”, que se encerraria três meses antes do término do seu mandato, em abril de 1950, em razão da renúncia de Ferreira, que foi substituído pelo estudante José Frejat, após decisão do Conselho Extraordinário, formado pelos presidentes das Uniões Estaduais dos Estudantes (UEEs), encerrando a sucessão de estudantes socialistas no comando executivo da UNE.

A disputa pela direção da entidade contou com a participação de setores conservadores e integralistas do movimento estudantil. Com a renúncia de Rogê Ferreira e a sucessão de Frejat, ligado à ala udenista da UNE, iniciou-se um período de domínio da União Democrática Nacional na presidência, que perdurou até 1956.<sup>297</sup>

Naquele momento, a relação com o Ministério da Educação apresentava um quadro de constantes dissidências e desavenças. Caso emblemático foi a interdição da sede da entidade e do restaurante que funcionava nas suas dependências, no Rio de Janeiro, em 1949. A ação resultou na prisão de 28 estudantes, após a ativa participação nos protestos contra o aumento das passagens dos bondes, da energia elétrica e do gás de cozinha. Com a chegada da força policial, recebida a pedradas, assim como os bondes da empresa Light e diante da ameaça incendiária a um dos bondes por parte dos estudantes na manifestação, a situação foi apaziguada após a chegada do presidente da

---

<sup>297</sup> COSTA, Marcelo; CUNHA, Luís Antônio; PORTILHO, Aline. “Verbete União Nacional dos Estudantes”. Disponível em:

<<http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/uniao-nacional-dos-estudantes-une>>

Acesso em: 30.03.2021. Importante salientar que o PCB, que esteve ativamente presente no processo de criação de UNE em 1937, e que compôs a sua direção até 1945, foi praticamente banido da entidade após a ofensiva anticomunista no processo de redemocratização defensiva, principalmente a partir do IX Congresso da União Nacional dos Estudantes. Para mais, ver: SENA JR, Carlos Zacarias. Os impasses da estratégia. Op.Cit. p.359-405.

UNE, Genival Barbosa. A trégua se manteve até quando, abrigados na sede da entidade, cerca de 200 estudantes baixaram a barricada montada em frente ao prédio e foram acoados por um grupo de agentes do Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), que buscavam a prisão dos “estudantes que supostamente haviam liderado a tentativa de incêndio.”<sup>298</sup> Após o conflito, houve a interdição e a prisão dos acusados. A situação política interna da União Nacional dos Estudantes era complicada, em razão de intensas disputas pela direção da entidade e em virtude do envolvimento em conflitos sociais que dividiram as tendências políticas.

Segundo a nota oficial do Departamento Estudantil Nacional (DEN) da UDN:

tais acontecimentos e, ao protestar contra possíveis violências praticadas, reprovamos, entretanto, de maneira incisiva, movimentos como o do dia 06 de janeiro, conduzidos por elementos reconhecidamente comunistas que se serviram da condição de estudantes para perturbar a ordem.<sup>299</sup>

Em defesa da reabertura e da liberdade dos estudantes encarcerados foi criada a Comissão Pró-Libertação dos Estudantes Presos, que reuniu União Nacional dos Estudantes (UNE), União Nacional dos Estudantes Secundários (UNES), Associação Metropolitana dos Estudantes Secundários (AMES) e União Metropolitana dos Estudantes (UME) além da Comissão de Solidariedade aos Presos Políticos. Com a conquista da reabertura da sede e a libertação dos estudantes, segundo Mattos:

a UNE passou a organizar o movimento pela reabertura do restaurante, denunciou a intransigência do ministro Clemente Mariani no caso e atacou o motivo da prisão dos estudantes, que teria sido forjada com o intuito de incluí-los na Lei de Segurança e que eles teriam sofrido todo tipo de maus tratos durante o encarceramento.<sup>300</sup>

Outro conflito da entidade estudantil com o Ministério refere-se à organização do I Congresso Brasileiro dos Partidários da Paz, o qual, definiria o teor das resoluções a serem discutidas internacionalmente e elegeria os representantes brasileiros para a Congresso Mundial da Paz.<sup>301</sup> A sessão solene de abertura do Congresso Brasileiro na

<sup>298</sup> MATTOS, André Luis. R.R. Op.Cit. p.113

<sup>299</sup> *Diário de Notícias*, 08 jan. 1949, p.02.

<sup>300</sup> *Ibidem*. p.116.

<sup>301</sup> O I Congresso Mundial dos Partidários da Paz, patrocinado pela União Soviética e por comunistas em vários países, aconteceu entre os dias 20 e 25 de abril de 1949, na cidade de Paris, França, reunindo 72 países contra o “perigo de guerra”, cujo risco era iminente diante do recrudescimento das tensões bélicas entre as Nações, após a derrota nazi-fascista na Segunda Guerra Mundial e durante o período da chamada Guerra Fria. Foi marcado pela aprovação do combate à corrida armamentista internacional, denunciando o rearmamento da Alemanha Ocidental e do Japão; em defesa da Carta das Nações Unidas e responsável pela aprovação de diretrizes globais no combate à guerra, tais como “o colonialismo, que gera constantemente conflitos armados e ameaça desempenhar um papel determinante no desencadeamento

sede da UNE, no entanto, na véspera da sua atividade inaugural, definida para o dia 9 de abril de 1949, de acordo com Mattos:

o ministro Clemente Mariani que regressava da Bahia, convocou o presidente da UNE para alertá-lo que o Governo havia considerado inconveniente que a abertura do Congresso acontecesse em um prédio público, assim como comunicou que a polícia estava avisada da sua proibição na Praia do Flamengo. As negociações entre a UNE e o Ministério da Educação para a liberação do encontro continuaram até a manhã do início do Congresso, quando foi acordado que a sessão solene definitivamente não seria realizada na sede da entidade.<sup>302</sup>

No dia do discurso de Anísio Teixeira, portanto, estava diante do secretário de educação do estado da Bahia uma plateia de estudantes com perfis políticos e ideológicos mais heterogêneos do que uma análise mais apressada pode supor. Pelas disputas internas na entidade estudantil, haviam interesses múltiplos em cena e a retórica do secretário procurou deslizar, desde a introdução, rumo a uma aproximação com o público jovem, intelectualizado e politicamente ativo que estava presente naquela ocasião. Para além da formalidade da presença de um secretário de educação estadual no maior evento da principal entidade do movimento estudantil brasileiro, as discussões ensaiadas por Anísio Teixeira revelam uma leitura acurada do significado daquele encontro, bem como as concepções sofisticadas desse intelectual orgânico acerca da dinâmica do processo político internacional, produzindo leituras que relacionavam a amplitude das transformações daquela época aos aspectos específicos desse desenvolvimento histórico.

Teixeira observa a realização de eventos como o Congresso Nacional dos Estudantes e a sua longevidade, pelo fato de atingir a sua décima segunda edição no ano de 1949, mantendo uma periodicidade anual, como um sinal de amadurecimento político da juventude, em primeiro lugar. Depois, como um sinal dos tempos, um reflexo do interesse na participação no “grande e comum debate dos povos e dos indivíduos, em face da revolução social em curso, no mundo inteiro.”<sup>303</sup>

---

duma nova guerra mundial”. *Manifesto do Congresso Mundial dos Partidários da Paz*, Paris, 20 a 25 de abril de 1949. Disponível em:

<<http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=09801.058#11>> Acesso em: 19.04.2021. Para mais sobre o Congresso Mundial dos Partidários da Paz, ver: RIBEIRO, Jayme Fernandes. *Combatentes da Paz: os comunistas e as campanhas pacifistas dos anos 1950*. Rio de Janeiro. 7 Letras/ FAPERJ, 2011.

<sup>302</sup> Ibidem. p.118.

<sup>303</sup> TEIXEIRA, Anísio. *A Revolução dos nossos tempos*. Discurso pronunciado na solenidade de instalação do XII Congresso Nacional de Estudantes, na Faculdade de Medicina da Bahia, em 17 jul. 1949. Salvador: Imprensa Oficial da Bahia, 1949.

Disponível em:<<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/revolucao3.html>> Acesso em: 19.04.2021.

A percepção do secretário sobre a “revolução social em curso” se assemelha ao reconhecimento de uma força histórica incontornável, que se coloca acima da capacidade humana, individual e coletiva, de resistir a ela e aos seus desdobramentos. Cabendo, nesse caso, a decisão sobre os tipos de adaptações que devem ser feitos para acomodar a extensão desse processo que transcende a vontade dos sujeitos e coletividades em direção contrária. Segundo Anísio:

Estamos em plena revolução social e estamos nela desde pelo menos, os fins da década anterior a trinta. Nosso problema não é, pois, o de fazer a revolução, mas o de dirigí-la e orientá-la para o maior bem do homem e o menor sofrimento possível da coletividade. A revolução social, *como a revolução industrial de ontem, não se faz pela vontade dos homens* mas pela eclosão de forças acima do controle humano.

Definindo como marco “os fins da década anterior a trinta”, o orador abre caminho para a caracterização da *imanência* dessa revolução, dirigida por forças e não por sujeitos históricos. Seguindo o rastro desse recorte histórico, o orador parece referir-se ao período de desenvolvimento histórico do capitalismo sob a influência direta dos princípios tayloristas e do fordismo americano<sup>304</sup>, já que, Anísio Teixeira abriu mão de considerar as experiências reconhecidamente revolucionárias da história contemporânea, precedentes ao recorte selecionado, mas que haviam assumido uma posição anticapitalista, como no caso da Revolução Russa.

Ampliando a perspectiva histórica sobre o fenômeno analisado, Anísio Teixeira identifica a sua presença “em todas as Nações, desde a velha Inglaterra e as velhíssimas China e Índia, até a novíssima Israel.”. Em relação aos Estados Unidos, o educador declara haver uma manifestação “menos consciente, mas, nem por isto, deixam as forças a que nos referimos de ali atuar.”. Utiliza como exemplos:

O New Deal da era Rooseveltiana e hoje o plano Marshall, na sua política exterior, a despeito das intenções que o alimentem e a vitória de Truman e de seus planos e programas, na política interna. O perigoso é não reconhecer tais tendências como revolucionárias e não nos ajustarmos às suas imposições, tornando mais doloroso o processo inevitável de transformação

---

<sup>304</sup> O industrial americano Henry Ford (1863-1947) funda em 1903 a Ford Motor Company, que pouco tempo depois se tornaria a maior fábrica de automóveis do mundo. O fordismo assinala uma etapa fundamental na organização do processo produtivo industrial no capitalismo. Baseia-se na ‘organização científica do trabalho na fábrica, teorizada por Frederick Winslow Taylor (1856-1915). O taylorismo propõe o estabelecimento de um processo de trabalho fundado na subdivisão racional dos movimentos e no acompanhamento sistemático dos tempos, visando assim a eliminar as peculiaridades individuais e a atingir uma standardização do desempenho. GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. V. 4. Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e Fordismo. 2. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015. Posição. 6310.

por que passa a sociedade.<sup>305</sup>

A visão pragmática de Teixeira reifica o processo de desenvolvimento programático das economias do capitalismo avançado, como a participação das políticas do Estado, produz uma opacidade da percepção crítica desse fenômeno, cujas leis de desenvolvimento se engendram como forças internas, que compõem a concretização histórica de um modo de produção específico e das suas formas superestruturais: o capitalismo. O fato de o sistema capitalista, como o apoio do Estado burguês, conter a necessidade permanente de transformação das condições materiais e tecnológicas no âmbito da produção e da adaptação das relações sociais mais adequadas à sua reprodução na formação social capitalista, não significa que as suas “imanências” são transcendentais, metafísicas, sobre-humanas. O que se revela na posição pragmática, em verdade, é o esforço em esvaziar a historicidade de fenômenos distintos, profundamente histórico e pautado pela dinâmica das relações sociais no tempo histórico. Resulta, outrossim, num esforço ideológico de universalização dos elementos específicos do sistema capitalista, traduzidos pelo desaparecimento das suas contradições, também imanescentes, mas que, uma vez exteriorizadas, podem fazer parte do conjunto de iniciativas consideradas “subversivas”, ou promotoras da desordem pública. Pode-se observar a permanência dessa contradição fundamental, estruturada a partir da oposição orgânica entre capital e trabalho, na perenidade das lutas políticas e sociais dos subalternos, bem como na constante reinvenção das formas de resistência que elaboram respostas aos problemas sócio econômicos e culturais, combinados ao combate das mais variadas formas de opressão que se prolongam no tempo, como capítulos da História do avanço das relações materiais capitalistas.

De outro modo, o recorte também permite alusões à situação de crise orgânica do capitalismo, que culminou na Quebra de bolsa de Nova York em 1929, interrompendo o ciclo virtuoso de desenvolvimento propiciado pela organização fordista do processo produtivo. Nesse caso as forças transcendentais da sociedade, não identificadas com clareza por parte de Anísio, devem ser mediadas não pela política, na arena pública dos interesses de classe em disputa, mas, pela adaptação a um fenômeno semelhante à “Revolução industrial de ontem”, como se apresenta no discurso do secretário de educação.

O interesse pela adaptação à revolução “transcendental” em curso, rememora,

---

<sup>305</sup> TEIXEIRA, Anísio. A Revolução dos nossos tempos, Op.Cit.

pelo conteúdo do discurso e pela remissão histórica, ao posicionamento dos intelectuais da indústria, ligado ao esforço pela racionalização do trabalho, acompanhada pela necessidade de intensificar a produtividade fabril. O Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) faz parte do conjunto de aparelhos privados de hegemonia criados “com base no ideário industrialista e inspirados nas teses tayloristas”, que começaram a surgir no Brasil durante a reorganização sócio-econômica após o crash de 1929, tendo em vista que o seu ponto inicial está na criação do Centro das Indústrias do Estado de São Paulo(CIESP), em 1929.<sup>306</sup>

Analisando as características da revolução em curso, Anísio escolhe Julian Huxley, por ser “um cientista, mais do que um pensador político”,<sup>307</sup> como a principal referência para explicar a revolução social em curso, dividindo-a em três tendências:

A primeira tendência é a da subordinação do econômico-financeiro ao não econômico-financeiro, a subordinação do dinheiro e da riqueza a motivos sociais. A segunda, é a tendência para a ação planejada em substituição ao atomismo do *laissez-faire* da revolução industrial. A terceira é a tendência para maior unidade e integração social com o desaparecimento progressivo das divisões sociais e a sua inevitável seqüela de iniquidade econômica.

Teixeira realiza uma filtragem política dessas tendências ao explicá-las, situando no seu âmago o problema da oposição entre a democracia e o “totalitarismo”. Considera derrotada a versão totalitária após a Segunda Guerra Mundial, e encontra duas modalidades de democracia: as populares, do Oriente e as socialistas ou pré-socialistas, do Ocidente. Defende, assim, uma base comum de entendimento entre as Nações regidas pelas regras democráticas, a despeito da variação nas suas formatações, evitando novos conflitos de proporção global. Um verdadeiro discurso pela paz.

Os riscos enfrentados pelas democracias populares, orientais, segundo o secretário de Educação, diziam respeito à “determinação de apressar a revolução social

<sup>306</sup> Como desdobramentos desse processo foram criadas a Organização Racional do Trabalho, (ORT), surgida em 1930, após as dificuldades técnicas e profissionais enfrentados pela burguesia industrial paulista na expansão da Estrada de Ferro Sorocabana; a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), em 1931 e, finalmente, o IDORT, inaugurado no mesmo ano. BATISTA, Eraldo. Op.Cit. p.3.

<sup>307</sup> Julian Huxley (1887-1975), inglês e o primeiro diretor-geral da União das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), entre 1946 e 1948. Huxley foi o responsável pelo convite a Anísio Teixeira para se tornar o Conselheiro de Educação no órgão, interrompendo o período de dedicação de Teixeira à empresa SIMEL. Huxley fazia parte do grupo de biólogos evolucionistas que promoveram pesquisas eugenistas, no sentido do melhoramento da espécie humana através da modificação genética. Para mais sobre os estudos eugenistas e a participação de Huxley, ver: KEVLES, Daniel J. *In the name of Eugenics: genetics and the use of human heredity*. Berkeley, Los Angeles:UniversityofCalifornia Press. 1985.

leva-la ao ponto de trair os seus fins, tornando-se, assim, insensivelmente, totalitária, sob o pretexto de guardar a unidade de ação.” Sendo assim, Teixeira considerava perigosos os caminhos seguidos por nações orientais, no mesmo ano em que ocorreu a Revolução Chinesa, que marca a ascensão de Mao-Tsé-Tung à direção do país junto com Partido Comunista em meio a um amplo processo revolucionário. Na sua percepção, cuidar da revolução em curso parecia exigir uma postura bastante cautelosa.

No caso das democracias ocidentais, o perigo caminhava em direção oposta, segundo Anísio. Era representado pelo risco de concentrar os esforços na preservação das liberdades individuais, o que pode “levar a revolução a se perder em anarquia e confusão”, pouco informando sobre como as lutas sociais podem participar dessa democracia sem se confundirem com agentes sociais da anarquização social, os responsáveis por aproximações com o totalitarismo.

Sobre a situação democrática do Brasil, Anísio Teixeira afirma:

O debate desta tese não é ocioso no campo internacional, antes sumamente urgente, mas não tem razão de ser no campo nacional, onde o povo brasileiro já fez sua escolha, no mais livre dos pleitos. *Somos uma das democracias ocidentais pré-socialistas do mundo contemporâneo*, conduzindo a nossa revolução pelos métodos moderados, brandos, pacíficos e livres do ocidente. Estes métodos podem ser velhos e clássicos no mundo anglo-saxônio, mas são novos, novíssimos em nossas plagas e constituem, só por si, um dos aspectos da revolução brasileira. Por meio deles, estamos realizando a nossa revolução política e se atentarmos em que temos de aprender a lidar com estes novos métodos políticos, ao mesmo tempo em que também processamos a nossa revolução social, logo podemos vêr quanto é difícil e árdua a missão que pesa sobre os nossos ombros... estamos concretizando o governo representativo, o voto livre e verdadeiro, em plena efervescência social, com a transformação econômica, a súbita participação de todos nos benefícios da civilização e a eclosão de seções novas, populares e inesperadas no conjunto de forças em operação na vida do país.

Anísio Teixeira assume aqui uma posição, em defesa da preservação do tipo de regime democrático escolhido pela nação brasileira através do voto, embora este excluísse a numerosa massa de analfabetos no país. Nesse ponto, Teixeira revela-se como um político liberal. Reduz, em nome da ordem social democrática, os limites da ação popular à preservação paciente e moderada da paz social. Separa também as revoluções em curso em dois momentos distintos, mas interdependentes. De um lado, a revolução política, centrada na experiência de transição democrática para a construção

de uma democracia liberal burguesa, na qual o Estado restrito deve ser um agente ativo na promoção de cidadania às massas trabalhadoras. Do outro a famigerada revolução social em curso, a qual se caracteriza pelo desenvolvimento de uma sociabilidade adequada à transformação capitalista do Brasil. Capital, como relação social, é o conceito ausente, mas implicitamente presente, no discurso anisiano.

Mais adiante, o educador baiano detalha melhor o funcionamento dessa democracia liberal-burguesa no Brasil, apontando as características que devem ser valorizadas para o seu amadurecimento. Nesse ponto, o secretário de educação reintroduz alguns elementos que se repetiram constantemente nos seus discursos, bem como pareceram orientar ações práticas, como administrador, legislador e agente político, legitimado pelo poder público estatal durante o período em que ocupou a direção da pasta.

Primeiro, a defesa do protagonismo dos estados e municípios na condução do pacto federativo nacional, ou seja, da descentralização administrativa como sinônimo de democracia. Nesse sentido, os reparos no desequilíbrio federativo deveriam começar pela revisão do equilíbrio na distribuição da renda tributária no país. Esse quadro desigual acarretava, segundo Teixeira, dificuldades no cumprimento das funções e deveres desses entes federados.<sup>308</sup> Sobre as reais circunstâncias orçamentárias daquele momento, o educador baiano faz as seguintes observações:

A União continua com a parcela agigantada de cerca de 60% da arrecadação total do país, deixando aos estados alguns 30% e aos municípios cerca de 10%. Deste modo, não foi sequer possível aproveitarmos-nos da saudável descentralização federativa, pela qual parte do país desenvolveria seus planos de trabalho, mesmo que faltasse ao Centro unidade e concerto de ação para traçar os seus. Os estados, porém, são pobres e os municípios, paupérrimos e, enquanto esta situação não se alterar, viverão tão rigorosamente subordinados à União, que a própria federação será muito mais de forma do que de essência.

As queixas sobre o desequilíbrio na distribuição, que se estende aos assuntos educacionais, como se pode observar na abordagem do segundo capítulo. Vale lembrar que essa posição também era uma tentativa de propor a superação a centralização administrativa, uma das características mais significativas do modelo de gestão do Estado Novo, que também atingiu as políticas educacionais da ditadura

---

<sup>308</sup> TEIXEIRA, Anísio. *A revolução dos nossos tempos*. Op.Cit.

varguista. Ao contrário do regime estadonovista, no qual “o lugar mesmo do poder, o do Presidente e sua burocracia, está fora e acima do corpo social”<sup>309</sup>, com os liberais no poder o interesse fundamental se dirige a uma repartição regionalizada do poder, orientada pela valorização das suas zonas de influência direta: os estados e municípios da federação. O segundo aspecto constantemente abordado por Teixeira e que reaparece no discurso do XII Congresso da UNE consiste na promoção da harmonia social, baseada na conciliação de interesses políticos em torno de um projeto comum de sociabilidade, ou, utilizando a própria linguagem anisiana, o ajustamento à “revolução social em curso”. Segundo Anísio Teixeira,

nenhum esforço foi mais lucidamente patriótico no país, do que o do acordo entre os partidos mais diretamente responsáveis pela nova ordem estabelecida, acordo que visou e conseguiu aquele mínimo de unidade indispensável para chegarmos, como chegamos, até aqui, sem soçobrar completamente em nossa experiência de redemocratização. O que desejo acentuar, acima de tudo, é que este acordo não representa, como poderia parecer a alguns, apenas o apoio ao governo, mas a consciência da necessidade de unidade de propósito para que se possa conduzir um movimento do vulto dos movimentos políticos e sociais de hoje. Seria algo de insensato pensarmos que hoje se podem reproduzir aquelas cenas de situação e oposição, tão comuns no período da simples democracia política do século dezenove ou começos deste século. Os problemas, em que se debatem hoje os povos, já não têm mais a simplicidade nem a linearidade daqueles tempos e, de um modo ou de outro, a unidade, um mínimo de unidade se impõe para que a obra de govêrno não se esterilize e para que a nação não venha a perecer. Seja nos Estados Unidos, onde funciona ainda, em muito, apenas a democracia política e industrial, ou seja na Inglaterra onde já vigora, em grande parte, a democracia social, a unidade sempre se estabelece em face das circunstâncias de caráter social. Com efeito, não estamos lidando com problemas tão fáceis, que nos seja possível dar-nos ao luxo de divisões personalistas ou partidárias, sem maior lastro ideológico. Quando os partidos têm ideologias semelhantes, força é que se unam, se não querem perecer e fazer que, com eles, pereça o regime.

A tautologia do discurso do educador remonta à postura ambígua dos democratas autoritários na Constituinte de 1946, pelos quais “alegando o exercício de uma consciência nacional ou social, é possível legitimar a repressão a grupos de indivíduos que, pertencendo à sociedade e à nação sejam considerados estranhos a

---

<sup>309</sup> ALMINO, João. Op.Cit. p.235.

esta.”<sup>310</sup> Teixeira deixa transparecer o interesse na realização uma democracia sem o povo, fechando os espaços de contestação que possam abalar a dinâmica social favorável ao desenvolvimento da “revolução social”, através da qual deve-se esperar a consolidação da democracia liberal. A própria oposição, como garantia – quase sagrada – das democracias liberais ao contraditório e da liberdade de expressão sem o cerceamento das ideias e opiniões públicas, surge atravessada pela necessidade de defender a harmonia entre os diferentes.

Sobre essa questão, a narrativa do educador caetiteense assume contornos bem mais ideológicos do que práticos, sobretudo numa comparação com a proposta de descentralização administrativa, que de fato se traduziu em ação política na sua práxis como secretário de educação e que vigorava entre os interesses do demoliberalismo baiano na redemocratização. A democracia imaginada por Anísio Teixeira e defendida com fervor nos seus discursos era conflitante com a relação que as forças repressivas do estado estabeleceram com as organizações da classe trabalhadora e com o movimento estudantil durante o governo de Otávio Mangabeira, propiciando alguns episódios marcantes de uma histórica marcada por violência, prisões e ameaças, como será demonstrado em relação ao episódio dos conflitos na Praça da Sé, em Salvador.

### **3.6. O caráter defensivo da democracia liberal: a repressão aos estudantes no comício da sé**

No dia 23 de fevereiro de 1948, milhares de baianos se reuniram na Praça da Sé para a realização de um comício, organizado pelo Partido Trabalhista Nacional (PTN), e pela Comissão Central de Ajuda a *O Momento*. O PTN abrigou representantes comunistas cassados sob a sua legenda, para viabilizarem a representação no legislativo municipal. O caso do comunista Jaime Maciel é emblemático. O diretor-chefe de *O Momento* tivera o seu mandato cassado na Assembleia Legislativa baiana em janeiro de 1948. Na disputa por uma cadeira na câmara municipal de Salvador, Maciel foi incorporado à legenda trabalhista e eleito vereador. O comício entrou para os anais da repressão policial às manifestações políticas na cidade de Salvador, em razão da ostensividade da violência empregada pelas forças policiais contra os manifestantes.

O evento foi alvo de ampla cobertura por parte do diário *O Momento*, que, além de noticiar o andamento das investigações sobre o ocorrido. Os textos apresentaram um

---

<sup>310</sup> Ibidem, p.259.

conteúdo crítico ao uso da força contra cidadãos que exerciam o livre direito de manifestação, garantido pela Constituição de 1946.<sup>311</sup>

O evento ocorrido na Praça da Sé foi interrompido pela autoridade policial. A reportagem do jornal alega que o comício havia sido acordado mediante diálogo com os órgãos responsáveis pela Segurança Pública na cidade de Salvador, com antecedência maior do que a recomendada. Em resposta à suspensão do evento, imposta pela polícia, o procedimento dos responsáveis pela atividade seguiram em direção à legalidade, buscando, dentro da norma constitucional. O jornal cita, inclusive o artigo ao qual se referem as garantias constitucionais do direito à manifestação. Segundo o texto, aquela ação “estava mais uma vez desrespeitando a já tão enxovalhada Constituição que, em seu parágrafo 11 do art. 141, diz que ‘todos podem reunir-se sem armas, não intervindo a Policia senão para assegurar a ordem publica.’”<sup>312</sup>.

Nesse sentido, evidencia-se que a argumentação presente na reportagem do diário comunista não avança em direção a rupturas com a ordem social, mas reitera a obediência aos princípios constitucionais, ou seja, assumem o discurso legalista, reconhecendo os limites impostos pelas leis da República “democrática”. Tal posicionamento, condiz com a posição manifestada por representantes do PCB na discussão sobre a regulamentação do direito à greve no país, durante a Constituinte de 1946. Os Anais da Câmara Federal registram a seguinte fala do deputado pecebista Agostinho de Oliveira: “como se processar trabalhadores pelo fato de irem à greve depois de esgotados os outros recursos na defesa das suas reivindicações?”<sup>313</sup> Logo, a reivindicação do diálogo com as representações dos interesses patronais antes do recurso à greve como ferramenta de luta se apresenta como uma mediação na garantia do direito a esse instrumento político. Mantem, assim, uma interlocução com o caráter ambíguo de constituintes como o próprio governador Otávio Mangabeira, dentre outros parlamentares, cujos posicionamentos caminhavam em direção ao reconhecimento do direito de greve, “mas defendendo ao mesmo tempo que este direito fosse

---

<sup>311</sup> Sobre a manifestação do pensamento, a forma final do texto constitucional apresentou uma defesa da livre expressão da pluralidade de ideias, sem perder de vista a necessidade de manter “a ordem pública e moral, a restrição da liberdade de manifestação”, como tarefa defensiva da democracia contra os abusos da liberdade popular, bem como o possível fortalecimento da autonomia política do povo perante as formalidades democráticas e institucionalidade estatal. Para mais ver: ALMINO, João. Op.Cit.

<sup>312</sup> Monstruosa Chacina: Mangabeira mandou metralhar o povo indefeso. Salvador *O Momento: diário do povo*. 24 de fevereiro de 1948. p.1.

<sup>313</sup> Anais da Assembléia Constituinte. IV. 2 de abril de 1946. p. 297.

regulamentado de tal forma a evitar os ‘abusos’<sup>314</sup>.

Segundo a reportagem, os membros da comissão responsável pela realização do evento compareceram ao palácio Rio Branco para dialogarem com o governador Mangabeira, tendo aguardado por três horas até serem recebidos, “e ouviram da boca do ‘ex-eterno vigilante’, que fôra ele quem mandara proibir o comício, quem mandara retirar o palanque que havia sido armado para o mesmo.” Após a solicitação de Jaime Maciel, membro da Comissão em oferecer alguma resposta ao povo presente pelo ocorrido, já que o comício teria de ser cancelado, se inicia uma sessão de espancamentos e agressões que incluíram, segundo a reportagem, “o metralhamento de cidadãos indefesos”. Mangabeira aparece associado na cobertura do jornal comunista a Juraci Magalhães, em razão das ações violentas da polícia estadual, que contaram com a sua anuência, bem como, alinhado às ações repressivas promovidas pelo governo Dutra nacionalmente. A violência policial desencadeou uma reação popular que deu lugar a uma verdadeira batalha campal, contando com a participação de uma massa formada por grupos heterogêneos da sociedade baiana, que contava com “jovens estudantes, trabalhadores, comerciários e homens do povo”. Os desdobramentos da ação levaram a um espalhamento dos conflitos entre polícia e manifestantes. Em frente à pastelaria Triunfo, relata a reportagem, o estudante Gilson Oliveira, matriculado no Colégio da Bahia, foi preso e espancado. Os protestos contra a prisão desencadearam novas prisões. O engenheiro Luiz Contreiras, o operário João dos Passos e o suplente do vereador Aloisio Aguiar, foram também agredidos e encaminhados pela polícia.

Os conflitos iniciados durante a tarde invadem a noite, no centro da cidade de Salvador. O epicentro se deslocou do Palácio Rio Branco e apresentando alguns confrontos na Praça Municipal. Desafiados a dispersarem diante da violência policial, os manifestantes presentes continuam ocupando as ruas, desta vez concentrados na Praça da Sé. Com a chegada do delegado Barachisio Lisbôa, segundo a reportagem, se inicia o massacre dos presentes, que contou com a, já referida, utilização de armas letais por parte das forças do estado. De fato, a estrutura do jornal para apurar informações não favorecia o seu trabalho, em razão das limitações técnicas, materiais e de profissionais disponíveis para realizarem a investigação jornalística. Entretanto, segundo informações recebidas na redação de *O Momento*, em função dos disparos com armas de fogo, foram registradas mortes, que incluíam um funcionário (não

---

<sup>314</sup> ALMINO, João. Op.Cit. p.115.

identificado) do Banco do Brasil, ao lado de “centenas de feridos”, sobre o que cabe apuração mais minuciosa.

A lista de agredidos e conduzidos à prisão se estendeu ao segmento jornalístico. Henrique Lima Santos e Luis Henrique Dias Tavares, que estavam no exercício da função durante a contenda violenta foram encaminhados pela polícia após cenas violentas de espancamento. Segundo a reportagem, contra Luis Henrique

investiram covardemente os bandidos policiais, dando-lhe pancadas em todo o corpo. Pessoas que assistiram ao brutal espancamento atestam que aquele jovem, em poucos instantes, estava inteiramente irreconhecível, com o rosto desfigurado.

A reação de setores do movimento estudantil contra a prisão de Henrique Lima Santos, jornalista no diário *O Momento* e estudante da Faculdade de Direito na Universidade da Bahia, se traduziram em agitação política contra a violência da polícia baiana, associada a Otávio Mangabeira e aos responsáveis no governo pela Segurança Pública, sobretudo em razão dos danos físicos causados pelas agressões policiais. Henrique Lima foi liberado, segundo a reportagem do diário comunista, a uma da manhã do dia seguinte da madrugada do conflito, como “resultado da pressão feita junto ao sr. Mangabeira e o secretário da Segurança Pública que foram procurados ininterruptamente pelos representantes de entidades estudantis, exigindo a soltura imediata”.<sup>315</sup> A reação enérgica das entidades estudantis se espalhou das organizações universitárias, atingindo, em efeito cascata, as de secundaristas, como a Associação de Estudantes Secundaristas da Bahia (AESB), que emitiu nota repudiando a ação policial.<sup>316</sup> Após a reunião da Assembleia de estudantes, a União dos Estudantes da Bahia (UEB), núcleo estadual da UNE na Bahia, aprovou um requerimento que detalhava as suas críticas veementes ao ocorrido na Sé, que segundo a entidade “traduz a repulsa da nossa classe acadêmica à chacina nazista praticada contra o povo na noite de 23.”

O texto veiculado em *O Momento*<sup>317</sup> traz o seguinte conteúdo:

---

<sup>315</sup> Os estudantes bahianos protestam contra a monstruosa chacina. *O Momento: diário do povo*. Salvador, 25 de fevereiro de 1948. p.1.

<sup>316</sup> A Associação dos Estudantes Secundários condena o massacre. *O Momento: diário do povo*. Salvador. 27 de fevereiro de 1948. p.1/6.

<sup>317</sup> Os universitários condenam brutal massacre do povo. *O Momento: diário do povo*. Salvador. 29 de fevereiro de 1948. p.1

## REQUERIMENTO

- 1- Considerando que os últimos acontecimentos da Praça da Sé vieram confirmar a marcha de nossa Pátria para a ditadura e a violência policial;
- 2- Considerando que naqueles acontecimentos foram presos e espancados diversos estudantes, entre os quais Henrique Lima Santos, Luis Henrique Tavares, Jairo Carvalho e o ex-colega LuisContreiras;
- 3- Considerando que a A.E.S.B., por intermédio de seu presidente Fernando Leite Mendes, assistiu o desenrolar dos acontecimentos e, em proclamação desta entidade, verberou contra a violência policial desencadeada contra o povo;
- 4- Considerando o passado de lutas da U.E.B. pela democracia e em defesa dos direitos do povo entre os quais o direito de livre manifestação do pensamento;  
Requeremos:
  - a) – que a U.E.B. lance uma proclamação ao povo condenando a violência policial desencadeada contra o povo na noite de 23;
  - b) – que se envie uma moção de solidariedade aos colegas que foram presos e espancados quando lutavam pela democracia;
  - c) – que, por meio de um ato publico, se proteste contra o aniquilamento, por parte do govêrno, das liberdades fundamentais do cidadão, fazendo voltar nossa Pátria aos negros dias da Ditadura”.

A respeito deste requerimento, aprovado por unanimidade, falaram vários estudantes todos em seu apoio, entre os quais Fernando Leite Mendes, presidente da AESB, que mais uma vês protestou contra a chacina.

Antonio Azevedo, Evaldo Solano Martins, Simão Gorender, Alidio Bonates, Aquiles Gadelha, José Pereira e Alipio Castelo Branco e Milton Santos.

Identificando as práticas repressivas da polícia baiana como parte da adesão do governo da Bahia à “ditadura de Dutra”, que remete ao modo pelo qual a política anti-comunista do governo federal passou a ser caracterizada em *O Momento* desde os primeiros momentos em que repercutiram o processo de cassação ao PCB, o requerimento da UEB sinaliza o endurecimento da postura do movimento estudantil diante das restrições impostas à livre manifestação do pensamento, que faziam parte do impedimento ao exercício do pleno gozo da cidadania burguesa que fora prometida pelas candidaturas das forças políticas que assumiram a direção do processo político na redemocratização.

A democracia defensiva expunha, assim, a sua contradição fundamental, constitutiva da sua própria historicidade, dada pela difícil convivência da democracia liberal-burguesa com a autonomia popular na conjuntura do pós-guerra. A qual não se efetivaria, caso não fosse capaz de pronunciar intenções democráticas e traduzi-las em

ações governamentais, produzidas pelos intelectuais burgueses a partir do Estado restrito, que deveria ser o protagonista da “liberalização” da sociedade baiana. O demoliberalismo enfrentou o desafio da democracia sem abrir mão do apoio tático das práticas autoritárias, vizinhas de longa data da dominação de classe no estado. Entretanto, agora, a capacidade de dominar deveria combinar-se com a habilidade de governar, dirigindo a formação social em direção ao desenvolvimento capitalista baiano. Para isso, lançando mão dos recursos disponíveis para a aceleração desse desenvolvimento, dentre os quais a Educação surge como protagonista, desde que se enquadre no projeto societário das classes dominantes, abrindo canais para a cidadania burguesa da classe trabalhadora de modo que não se pudesse ameaçar a governança dessas classes, contando coma restrição da atuação de forças políticas dissidentes no processo de harmonização social e contando com o esvaziamento do protagonismo popular, manifestado pela construção política e intelectual de caminhos para a transformação da Bahia numa grande comunidade, destinada à permanente conciliação dos interesses organicamente antagônicos da burguesia e do proletariado durante a transição democrática.

### **3.7. A demanda popular por educação formal na redemocratização defensiva**

A luta pela ampliação do acesso à educação formal não era exclusividade dos escolanovistas na redemocratização, embora a sua concepção educacional tenha sido dominante no período. Em relação ao escolanovismo, os intelectuais ligados ao Partido Comunista do Brasil desenvolveram uma relação conturbada com as ideias e intelectuais da Escola Nova. Segundo Loula Viana, após 1946, “os liberais escolanovistas, defensores da educação escolar associada ao progresso industrial”, haviam triunfado sobre a tradição católica, em virtude da consolidação do consenso em torno da participação direta do Estado na democratização da escola pública, que deveria ser acompanhada de perto por uma renovação também nos aspectos pedagógicos, que deveria ser ajustado de acordo com as premissas “modernizantes” dos escolanovistas. Nesse sentido, outra missão importante dessa renovação era

a união de forças para isolar a esquerda comunista em ascensão na política brasileira, silenciar suas experiências educacionais e culturais em curso, bem como sua participação na Constituição de 1946 e na elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação.<sup>318</sup>

---

<sup>318</sup> VIANA, Marta L.D. *Educação, Cultura e Revolução: O PCB e os intelectuais marxistas no período*

O ano de 1947, segundo Viana, representa um marco da ruptura entre os comunistas e as ideias escolanovistas. O motivo principal foi a contradição entre práticas e ideias educacionais, que culminaram com o isolamento da “esquerda comunista”, evidenciado com a hegemonia da Escola Nova na X Conferência Nacional de Educação, em 1950. Do lado dos intelectuais comunistas, o momento era de inflexão contra o governo Dutra, aprofundando o endurecimento tático, resultante da cassação do PCB, bem como em oposição à atuação repressiva do governo pessedista contra partidos e movimentos de esquerda no país. Somava-se às motivações para essa nova postura a aproximação com os EUA, que marcava a abertura do Brasil para o capital estrangeiro e a defesa de interesses imperialistas por parte do governo federal.

Isolados no debate educacional, os pecebistas avançam em direção à formação sindical e política da classe trabalhadora, entendendo as limitações da escola burguesa, ancoradas na sua própria função social, cujo papel crucial é determinado pela tarefa de conformação à cultura burguesa, o que impunha o desafio de massificar a adesão dos trabalhadores à educação formal burguesa, “não abrindo mão dela,” sobretudo diante da sua debilidade material e política naquela conjuntura, a despeito da crescente capacidade de mobilização, “mas destacando a necessidade da construção de uma ‘educação e cultura comunista’”.<sup>319</sup>

No curso desses acontecimentos, a posição crítica diante do modelo liberal das ideias e práticas educacionais escolanovistas se fundia com o interesse na ampliação da presença dos trabalhadores nas escolas, propiciando uma demanda relevante pela democratização do acesso à escola como parte importante da redemocratização, por representar, apesar das contradições, uma desobstrução do acesso à cidadania burguesa, algo que já consistia numa vitória importante para a classe trabalhadora na perspectiva do PCB. De outro modo, a valorização das conquistas dos trabalhadores e trabalhadoras no estado da Bahia fizeram parte do conteúdo veiculado no jornal *O Momento*, dividindo espaço com os anúncios de abertura de vagas em escolas de ensino básico, profissional e superior, bem como em cursos profissionalizantes ligados às Forças Armadas, em especial, a Marinha.

Sobre os exames admissionais do Colégio da Bahia, escola de nível secundário,

---

*nacional-desenvolvimentista (1946-1964)*. Tese de Doutorado em Educação; Faculdade de Educação, UNICAMP; Campinas; 2020. p. 140.

<sup>319</sup> Ibidem. Idem.

localizada na região do centro da cidade de Salvador, o jornal informa, detalhadamente, os procedimentos para a inscrição, bem como os ajustes impostos pela legislação educacional para regulamentar o acesso a esse nível de ensino:

#### EXAMES DE SEGUNDA ÉPOCA NO COLEGIO DA BAHIA

##### Abertas as inscrições

Encontram-se abertas, até o dia 15 do corrente, na Secretaria do Colégio da Bahia, as inscrições para os exames de 2ª época dos alunos de 1º e 2º ciclos do curso secundário daquele estabelecimento. As inscrições se farão mediante apresentação de requerimento ao diretor da casa independente de qualquer selo ou taxa no qual o aluno indicará o seu curso. Nos termos da legislação do ensino em vigor, dois são os casos que permitem ao aluno a inscrição em exame de 2ª época:

1º) O aluno obteve média global igual ou superior a cinco mas, não alcançou nota igual ou superior a quatro em uma ou duas disciplinas, caso em que prestará exames (escrita e oral) dessas disciplinas;

2º) o aluno não obteve media global igual ou superior a cinco, mas alcançou nota igual ou superior a quatro em todas as disciplinas, caso em que prestará exames (escrita e oral), de todas as disciplinas em que obteve inferior a cinco.

Aos alunos matriculados em 1947, que não hajam comparecido às provas finais de 1ª época por motivo de força maior ou que não as tenham podido realizar por motivo de frequência insuficiente (25% de faltas na totalidade das aulas, dadas nas diversas disciplinas ou nas aulas de educação física) será facultada a prestação de prova oral (em 2.ª chamada) no período acima também mediante inscrição.

Tais exames terão início na 2ª quinzena de fevereiro e obedecerão rigorosamente ao horário que será em tempo afixado na portaria do estabelecimento.

A aludida Secretaria está também chamando a atenção dos interessados para os seguintes dispositivos da legislação atual:

1º) As matrículas para todas as séries e cursos se processarão no período de 20 a 28 de fevereiro e as aulas se reabrirão em 1º de março;

2º) As transferências só serão expedidas ou recebidas até o dia 28 do mês supracitado;

3º) Nenhum aluno dos 19 aos 45 anos será matriculado nesse Colégio sem que apresente no ato da matrícula e prova de estar em dia com o serviço militar.<sup>320</sup>

Para além de permitir a observação geral da organização do processo de admissão de estudantes nas escolas públicas de nível secundário em Salvador, o anúncio dos exames revela a permanência de uma metodologia de seleção de estudantes aptos à continuarem os seus estudos após a formação primária. Nesse sentido, a estrutura organizacional do ensino público na Bahia revela-se mantenedora do formato proposto

<sup>320</sup> Exames de Segunda Época no Colégio da Bahia. *O Momento: Diário do Povo*. Salvador. 12 de fevereiro de 1948. p.2.

em 1934, quando foram instituídos os exames admissionais no Brasil, como parte da Reforma Campos, oficializando um modelo dual de normatização que duraria até 1971. Dual no sentido de preservar a dualidade do ensino, fortemente criticada pelo escolanovismo, marcada pelo recorte das finalidades formativas dos níveis primário e secundário, no qual o primeiro nível destinava-se à aquisição de competências básicas enquanto o segundo garantia melhores condições para a disputa por vagas no escasso e concorrido mercado de trabalho, concentrando sujeitos originários de estratos sociais médios, relegando aos mais pobres limitações técnicas de formação profissional que se traduziam em dificuldades adicionais na busca por oportunidades e como um obstáculo à mobilidade social.

A Constituição de 1946 ratificava a condição seletiva do acesso ao ensino secundário ao promulgar que: “o ensino primário oficial é gratuito para todos: o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta de ou suficiência de recursos”. Determinava, assim, a obrigatoriedade *apenas* para o ensino primário, abrindo sendas para uma difusão substancial na garantia do acesso aos demais níveis. A superação das heranças estadonovistas na educação, fortemente reivindicadas na busca pela descentralização do poder não demonstrava o mesmo efeito no âmbito da democratização do acesso à escola formal, do ponto de vista das políticas educacionais do período. O que, de certo modo, ajuda a identificar a presença do caráter defensivo da redemocratização no âmbito das políticas públicas para a educação, por não garantir o acesso massivo à presença dos trabalhadores nas escolas em todos os níveis, reproduzindo, assim, a lógica dualista, que separa os mais pobres dos mais ricos. Em contraste com demanda ativa por acesso, expresso na frequente divulgação dos processos seletivos disponíveis, tais como o referido exame de segunda época.

Na coluna *O Momento social*<sup>321</sup>, foi celebrada a formatura, de Alferinda Cerqueira Dias em Corte e Costura, na Academia São Jerônimo. Acima do anúncio foi veiculada, como em raras vezes nessa mesma coluna, a imagem da formanda.

---

<sup>321</sup> O Momento social. *O Momento: Diário do Povo*. Salvador. 29 de fevereiro de 1948. p.2.

Fig.2 - Alferinda Cerqueira Dias, formanda em Corte e Costura.



Fonte: Jornal O Momento: Diário do povo. Foto: Autor desconhecido

Com a celebração das conquistas educacionais, se revela a valorização da experiência educacional nas páginas do jornal, marcado pela atuação como “importante instrumento de propaganda do PCB, dando publicidade a determinados acontecimentos de forma que fosse condizente com a linha política adotada pelo Partido”<sup>322</sup>. O que nos permite inferir que tal posicionamento em favor do acesso à escola estava ancorado nas diretrizes fundamentais de atuação da militância pecebista responsável por conduzir a publicação, dirigida, à época, por Almir Matos e que contava com James Amado na chefia de redação.

A cobertura das ofertas de cursos e demais oportunidades educacionais no periódico baiano, contrasta com o tom da abordagem aos fatos nas denúncias contra a repressão policial à ação política que se enquadrava fora dos padrões da harmonização social que orientavam o projeto societário dos intelectuais do demoliberalismo baiano.

---

<sup>322</sup> SILVA, Raquel Oliveira. *O PCB e Comitês populares democráticos em Salvador (1945-1947)*. Dissertação de Mestrado. Salvador: UFBA. 2012. p. 42-43. Para mais sobre o jornal comunista baiano, ver: SERRA, Sônia. *O Momento: história de um jornal militante*. Dissertação de Mestrado. Salvador: UFBA. 1987.

## CONCLUSÃO

A hipótese fundamental da pesquisa interpreta o desenvolvimento e a implementação de políticas públicas para a Educação, bem como a práxis intelectual, no sentido gramsciano, do secretário Anísio Teixeira na execução das leis e planos da reforma educacional escolanovista, como um *momento de hegemonia*, alinhado aos interesses objetivos das classes dominantes baianas. Nesse sentido, pode-se concluir, com base na análise da reforma escola-novista que foi conduzida pela Secretaria de Educação e Saúde Pública do estado da Bahia, dirigida por Anísio Teixeira, que os princípios escola-novistas empenhados na reforma, bem como a prática dirigente do secretário, apontam para um alinhamento com os interesses objetivos da elite político-intelectual das classes dominantes baianas, definida nessa dissertação como grupo dos demoliberais baianos.

Nesse sentido, caracterizar como uma reforma educacional o que ocorreu durante a gestão de Anísio Teixeira condiz menos com um consenso historiográfico acerca do objeto do que com uma tentativa de aproximação em relação à sua natureza, em razão de ter havido uma deliberada atitude de reformulação estrutural da educação formal pública na Bahia, desde a organização das leis que deveriam reger os assuntos educacionais, até a implementação de um grande projeto de redimensionamento infra-estrutural da rede escolar no estado.

Cumprir observar que processo político no qual a elaboração de políticas públicas para a educação e a atividade intelectual do principal responsável pelas políticas da Secretaria esteve inserido cooperou decisivamente para a definição dos rumos da reforma. O caráter democratizador, inerente aos princípios e aos objetivos da reforma, teve lado, uma posição política, a despeito da sua superfície tecnocrática. Do ponto de vista filosófico-pedagógico, foi uma reforma escola-novista, atravessada pelo pragmatismo deweyano que norteava o fazer intelectual de Anísio Teixeira. Politicamente, pode ser considerada como uma reforma que demonstrou alinhamento com a proposta liberal-burguesa, que na prática demonstrou ser defensiva em relação à possibilidade de participação dos trabalhadores e suas organizações na disputa pela direção política da redemocratização.

Não podem ser ignorados os avanços propiciados pelas políticas educacionais

implementadas no período, sobretudo, se levado em consideração o contexto de extremo desamparo da educação no estado, nos mais variados aspectos. Em relação a dois deles, a garantia jurídica de melhorias na condição administrativa da educação baiana e na oferta de matrículas em zonas rurais e na capital baiana, a Secretaria demonstrou empenho, sobretudo no âmbito da qualidade dos prédios escolares, cujo legado, permanece vivo no estado, a exemplo da Escola Parque em Salvador, localizada no bairro da Caixa D'Água.

Apesar disso, a redemocratização defensiva que foi conduzida pelos demoliberais na Bahia, contou com a reforma educacional escolanovista para apoiar o seu projeto de desenvolvimento capitalista e de participação na complexa transição das classes dominantes à condição de classes dirigentes numa conjuntura na qual imperava a necessidade de uma governança democrática e inclusiva, do ponto de vista da cidadania a ser garantida a uma sociedade de massas, com a presença de uma atividade política intensa por parte da classe trabalhadora e de setores mobilizados da sociedade civil, como o movimento estudantil. Reestruturar a educação era um desafio histórico que repercutia na econômica e politicamente.

O eixo central dessa articulação político-econômica, do qual participaram ativamente as políticas educacionais e o modelo de ação administrativa da Secretaria de Educação, era o projeto demoliberal, que priorizava a descentralização do poder estatal e a harmonização das relações sociais numa perspectiva politicamente defensiva, porque anatemizadora do protagonismo político das classes subalternas. Tendo como ponto de partida a ideologia do progresso, muito cara à proposta educacional escola-novista, lograva enfrentar o desafio de dirigir a formação social baiana, de modo a promover as condições mais propícias para o avanço da Bahia rumo à industrialização.

Nas práticas e nos discursos de Anísio Teixeira se observa o esforço na separação entre economia e política, baseado na demolição simbólica das contradições inerentes à formação social capitalista. Por esse prisma conciliador, o “poder da educação”, que Teixeira desejava instituir para a consolidação do projeto político-educacional do escolanovismo, fazia parte do que podem ser denominadas forças *extra-econômicas*, que participam da conformação do capitalismo historicamente.<sup>323</sup>

Assim sendo, as articulações políticas para a execução do Plano de Construção de Edifícios Escolares nas quais Anísio Teixeira atuou diretamente como dirigente

---

<sup>323</sup> WOOD, Ellen. Op.Cit. p. 28-30.

político, apresentaram as experimentações de mecanismos administrativos que propiciaram canais diretos para o acesso de representantes dos interesses de grupos políticos e sociais diversos nas cidades baianas.

Com as suas práticas, o secretário participou de uma dupla jornada. Por um lado, a da ampliação dos canais de acesso ao poder público constituído no estado por parte de múltiplos sujeitos e instituições; por outro, a da seleção de quais agentes participariam da repartição dos recursos, bem como da realização dos projetos gestados pelo governo demoliberal. O que repercutiu numa diluição do poder popular por meio da valorização da participação comunitária, que compunha a proposta de distribuição do poder político na execução do plano. Esse quadro ajuda a introduzir investigações que possam perquirir os descaminhos da participação popular nos processos decisórios da redemocratização. Nos quais, Estado e Sociedade civil aparecem imbricados.

Por fim, o caminho da grande comunidade desejada por Anísio e compartilhada, não sem certas dissidências, com o demoliberalismo baiano não remetia, se não nos sonhos, a uma realidade idílica, transcendental. A grande comunidade, repleta de harmonia social e de pluralidade, tinha na educação o seu mais novo poder, associado à tarefa de preparar os sujeitos e grupos sociais para a vida nessa sociedade prometida. Apesar do sonho, não se pode deixar de contemplar a sua materialidade na história. O seu sinônimo mais adequado parece ser a vida do homem comum numa formação social capitalista, politicamente liberal e ideologicamente burguesa, que deve estar distante dos causadores de confusão. Vivendo numa democracia abstrata, na qual a ordem está acima das necessidades e polêmicas dos que lutam por melhores condições de vida, trabalho e direitos, mesmo se forem estudantes.

## **FONTES CONSULTADAS**

### **HEMEROTECA DIGITAL DA BIBLIOTECA NACIONAL DO RIO DE JANEIRO – ARQUIVO DIGITALIZADO**

Periódicos/Impressos –

*O Momento: Diário do Povo*, 1948 (janeiro a agosto) - edições (586 a 785)

*Boletim da Legião Brasileira de Assistência (L.B.A)* – 1948 – Edições: 2/ 3/4; 1949 - Edições: 5/6/7/8

### **CPDOC – FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS – ARQUIVO DIGITALIZADO**

Arquivo de Anísio Teixeira – AT

Arquivo de Clemente Mariani – CMa

Arquivo de Aliomar Baleeiro - AB

### **ARQUIVO DO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (INEP) – ARQUIVO DIGITALIZADO**

Impressos -

*Novos Prédios Escolares para o Brasil. Campanha de Construções Escolares.* 1948.

### **INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) – ARQUIVO DIGITALIZADO**

Anuários Estatísticos do IBGE - 1940 - 1951.

Divisão do Distrito Federal em quadros urbano, suburbano e rural para fins censitários do IBGE. 1951.

### **FUNDAÇÃO PEDRO CALMON – CENTRO DE MEMÓRIA - FUNDO OTÁVIO MANGABEIRA – ARQUIVO DIGITALIZADO**

Mensagem de um ano de governo de Otávio Mangabeira – 1948

Mensagem de quatro anos de governo de Otávio Mangabeira – 1951

### **BIBLIOTECA VIRTUAL ANÍSIO TEIXEIRA – UFBA**

Discurso proferido na Assembleia Estadual Constituinte da Bahia – 1947

Discurso pronunciado na solenidade da instalação do XII Congresso Nacional de Estudantes – 1949

Relatório de Educação, Assistência e Saúde no estado da Bahia em 1948 – 1949

## **OUTRAS FONTES**

Constituição de 1934

Constituição de 1937

Constituição de 1946

Capítulo de Educação e Cultura da Constituição Estadual da Bahia - 1947

Plano de Construção de Prédios Escolares na Bahia entre 1947 e 1950 – 1951

### **Reforma Campos**

Decreto nº 19.859 - Criação do Conselho Nacional de Educação – 1931

Decreto nº 19.851 - Dispõe sobre o ensino superior no Brasil - 1931

Decreto nº 19.852 - Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro – 1931

Decreto nº 19.891 - Dispõe sobre a organização do ensino secundário – 1931

Decreto nº 20.158 – Organiza o ensino comercial – 1931

Decreto nº 21.241 – Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário – 1932

### **Reforma Capanema**

Decreto lei nº 4.048 – Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI) - 1942

Decreto lei nº 4.073 – Lei Orgânica do Ensino Industrial – 1942

Decreto lei nº 4.244 – Lei Orgânica do Ensino Secundário – 1942

Decreto lei nº 6.141 – Lei Orgânica do Ensino Comercial – 1943

Decreto lei nº 8.529 – Lei Orgânica do Ensino Primário – 1946

Decreto lei nº 8.530 – Lei Orgânica do Ensino Normal – 1946

Decreto lei nº 8621 – Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – 1946

Decreto lei nº 8622 – Dispõe sobre a aprendizagem dos comerciários, estabelece deveres dos empregadores e dos trabalhadores menores – 1946

Decreto lei nº 9.613 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola – 1946

Education Act – 1944

Relatório Comissão Mista Brasil-Estados Unidos – 1954

Projeto de Lei Orgânica de Educação e Cultura do estado da Bahia – 1947

**DOCUMENTAÇÃO SOBRE A UNIÃO DEMOCRÁTICA NACIONAL (UDN)**

Estatuto da União Democrática Nacional (UDN) – 1945

Lista dos Fundadores da União Democrática Nacional (UDN) – 1945

Parecer PGE – Fundação da UDN – 1945

Petição de Registro Definitivo da UDN no TSE - 1945

Registro da UDN no TSE - 1945

Programa da UDN – 1945

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, José Carlos, MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves. *Reformas Educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920-1946)*. Campinas: Autores Associados. 2011.

BIANCHI, Álvaro. *Laboratório de Gramsci*. Porto Alegre: Zouk. 2018.

BITTAR, Marisa. FERREIRA JR. Amarello. História, Epistemologia Marxista e Pesquisa Educacional Brasileira. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol.30, nº.107, p..489-511 mai-ago, 2009.

\_\_\_\_\_. *Marxismo, História da Educação e História Social na Inglaterra: o legado de Brian Simon*.

Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/marxismo-historia-da-educacao-e-historia-social-na-inglaterra-o-legado-de-brian>> Acesso em: 30.07.2020.

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar. 2009.

CASIMIRO, Ana Palmira; LOMBARDI, José Claudinei; MAGALHÃES, Livia Diana; *Projeto Columbia. Anísio Teixeira e o Desenvolvimento Nacional*. Campinas: Alínea. 2013.

FREITAS, Marcos Cezar; BICCAS, Maurilane de Souza. *História Social da Educação no Brasil. (1926-1996)*. São Paulo: Cortez Editora. 2014.

GANDINI, Raquel. *Tecnocracia, capitalismo e Educação em Anísio Teixeira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Fortaleza: Edições UFC. 1980.

\_\_\_\_\_. *Intelectuais, Estado e educação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1952)*. Campinas: Unicamp. 1995.

GRAMSCI, Antonio. *Odeio os Indiferentes: escritos de 1917*. São Paulo: Boitempo. 2020.

LAMOSA, Rodrigo. *A nova sociabilidade do Capital: um estudo sobre as estratégias dos empresários brasileiros*.

Disponível em: <<https://www.historia.uff.br/estadoepoder/6snepc/GT1/GT1-RODRIGO.pdf>> Acesso em: 06.08.2020.

LIGUORI, Guido, VOZA, Pasquale (orgs.) *Dicionário Gramsciano*. São Paulo: Boitempo. 2017.

- LIMA, Hermes. *Anísio Teixeira: estadista da educação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1978
- MCCULLOCH, Gary, *Philosophers and Kings. Education for leadership in Modern England*. Cambridge: Cambridge University Press. 1991.
- MARX, Karl. *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo. 2011.
- NETO, Hermano. *Anísio Teixeira: educador singular*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1973.
- NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.
- RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. São Paulo: Cortez & Moraes, 2000.
- ROMANELLI, Otaíza. *História da educação no Brasil: 1930-1973*. 27. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- SAVIANI, Dermeval. Prefácio. In: VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de Freitas. *Política Educacional no Brasil: Introdução histórica*. Brasília: LIBERLIVRO. 2007.
- \_\_\_\_\_. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados.
- SCHLESENER, Anita. Direção Política e Educação: a noção de vanguarda nos escritos de Gramsci. *Crítica Marxista*, São Paulo, n.49, 2019.
- SIMON, Brian. Intelligence, Race, Class and Education. *Marxism Today*, Nov. 1970. p.327.
- SHEEN, Maria Rosemary Coimbra Campos. A Política Educacional como momento de hegemonia: notas metodológicas a partir das contribuições de Antonio Gramsci. *Revista HistedBr On-line*, Campinas, n. 25, p. 3-12. Mar. 2007. p.3-12. p.9.
- SOUSA, Jr. Justino. *Marx e a Crítica da Educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do Capital*. Aparecida, SP: Ideias e Letras. p.173-2013.