

## **INTELECTUAIS E EDUCAÇÃO: O DEBATE BRASILEIRO EM TORNO DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LEI Nº 4.024 DE 1961)**

*Maria Cristina Gomes Machado\**

*Mário Borges Netto\*\**

**RESUMO:** A partir do projeto de lei acerca das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024/61), problematizaremos o modo como os intelectuais se utilizaram da imprensa para divulgar projetos educacionais diversos e se inserir na disputa pela hegemonia. O referido debate constitui o objeto de nosso estudo, que investiga as lutas sociais travadas no Estado e na sociedade civil brasileira sobre o processo de constituição e consolidação da escola pública estatal. Nesse processo, diferentes intelectuais polarizaram-se em dois grupos fundamentais, a saber, os defensores da escola pública, denominados liberais, e os privatistas, os quais passaram a disputar espaços no Congresso Nacional, nas comissões parlamentares, nos círculos de intelectuais e na imprensa.

**PALAVRAS-CHAVE:** História da Educação. Hegemonia. Intelectuais.

**ABSTRACT:** From the law project concerning the Directories and

---

\* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e do Departamento de Fundamentos da Educação da mesma universidade.

\*\* Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professor do Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus universitário de Tocantinópolis.

Basis of the National Education (LDB 4.024/61), we will question the way how the intellectuals used the press to divulge different educational projects and insert themselves into the debate for the hegemony. The referred debate constitutes the object of our study, which investigates the social conflicts engaged in the State and in the Brazilian civil society with regard to the constitution and consolidation of the public state school. In this process, different intellectuals separated into two fundamental groups, to wit, the defenders of the public school, named liberals, and the supporters of the private school, who came to dispute in the National Congress, in the Parliamentary commissions, in the intellectual circles and in the press.

**KEYWORDS:** History of Education. Hegemony. Intellectuals. Press.

### **Considerações iniciais**

Neste texto, problematizaremos o modo como os intelectuais se utilizaram da imprensa para divulgar projetos educacionais diversos e se inserir na disputa pela hegemonia. Para tanto, tomamos como base material o debate educacional brasileiro em torno do projeto de lei sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024/61). O referido debate constitui o objeto de nosso estudo, que trata das lutas sociais travadas no Estado e na sociedade civil brasileira sobre o processo de constituição e consolidação da escola pública estatal. Ganham centralidade nesse debate as discussões referentes: 1) à natureza que as escolas brasileiras deveriam assumir (caráter público ou privado); 2) ao ensino religioso; e 3) à subvenção do Estado às escolas privadas (BARROS, 1960). Nesse processo, intelectuais, representantes de diferentes grupos sociais, polarizaram-se em dois grupos fundamentais, a saber, os liberais, defensores da escola pública (grupo composto principalmente por intelectuais

de tendências liberais e socialistas) e os privatistas (formados pelos intelectuais da Igreja Católica e os proprietários das escolas privadas), os quais disputaram espaços no Congresso Nacional, nas comissões parlamentares, nos círculos de intelectuais e na imprensa (BUFFA, 1979).

Para melhor compreendermos o debate educacional supracitado, faremos uso das categorias *intelectuais*, *imprensa* (enquanto aparelho privado de hegemonia) e *hegemonia*, formuladas por Antonio Gramsci. Elencamos essas categorias por entendermos que, na vida social, elas se imbricam e contribuem para a compreensão das ações políticas de intelectuais envolvidos com projetos educacionais de seu tempo e que se utilizaram da imprensa como meio de divulgação e disputa.

O objeto de estudo aqui destacado, qual seja, o debate educacional brasileiro em torno do projeto de LDB que tramitou no Congresso Nacional entre os anos 1948 a 1961, patenteados por intelectuais por meio da imprensa e analisado a partir dessas três categorias por nós elencadas, demonstra que a relação intelectual, imprensa e educação pode ser mediada pela categoria da hegemonia. Isso implica considerar que o debate educacional em tela extrapola o âmbito pedagógico e assume conotações político-ideológicas, podendo ser entendido como uma expressão da luta de classes. Nesse processo de disputa pela hegemonia, as diferentes classes sociais recorreram aos intelectuais que estavam ao seu serviço, os quais utilizaram a imprensa para divulgar e defender projetos e propostas educacionais próprias das classes a que estavam vinculados.

Por fim, defendemos que essas categorias são importantes para a construção da história da educação porque nos permitem apreender a ação política dos intelectuais enquanto resposta às lutas reais travadas pelos homens de seu tempo na produção da sua existência. Por conseguinte, possibilitam a apreciação do intelectual e de suas ideias na relação com as suas ações políticas no interior da luta de classes.

## **O cenário político-econômico brasileiro entre as décadas de 1930 e 1960**

As transformações sociais que ocorreram no Brasil na passagem do final do século XIX para o início do século XX influenciaram as discussões sobre a modernização da sociedade e a ampliação da oferta da educação nacional. Essas transformações suscitaram debates sobre os rumos que o país trilharia em termos econômicos e políticos, ao qual o debate sobre a configuração do sistema de ensino era essencial. Neste texto, tomaremos como referência os desdobramentos deste processo até os anos de 1960.

A necessidade de reorganizar e regulamentar a educação nacional pode ser entendida como uma das diversas demandas das transformações sociais postas pelo processo acelerado de industrialização brasileira, iniciado a partir de 1930. Em unidade à industrialização, pretendia-se criar uma ordem social democrática, por isso, tornou-se imperiosa a democratização das relações políticas e sociais e as conquistas de direitos políticos e benefícios sociais por parte da classe média e operária, dentre elas, a expansão da oferta do ensino. Essas e outras transformações institucionais foram importantes componentes da ruptura político-econômica engendrada pelo país para ingressar na era da civilização industrial, no seletivo rol de economias desenvolvidas (IANNI, 1968). Para José Luis Sanfelice,

Pode-se dizer que aquela emergente modernização trouxe consigo a necessidade objetiva, pelo menos por parte de determinados grupos e/ou classes sociais, de discutir e definir questões supraestruturais para que essas pudessem, uma vez reformadas, corresponder de forma mais adequada às novas características estruturais. (SANFELICE, 2007, p. 543).

Para Octávio Ianni, o desenvolvimento econômico, político e social vivido pelo Brasil, simbolizado pela industrialização acelerada, foi o resultado da busca pela autonomia econômica

nacional. Para alcançar tal resultado, o país então vivenciou uma série de rupturas políticas e econômicas internas e externas, mesmo que parciais, que ocorreram entre as duas grandes guerras mundiais e o golpe militar. Na perspectiva do autor,

Um país subdesenvolvido somente ingressa na era da civilização industrial quando alcança a autonomia política e econômica. E a autonomia somente ocorre mediante a ruptura político-econômica com a sociedade tradicional e com o sistema internacional dominante. (IANNI, 1968, p. 7).

De acordo com Ianni, essas rupturas podem se configurar de dois modos: 1) revolucionária, quando ocorre a ruptura total, quando altera a estrutura, os fundamentos da sociedade. Há o rompimento drástico dos vínculos externos e com as formas societárias tradicionais. Geralmente, é caracterizada pela ascensão política e econômica de um grupo ou uma classe social; 2) reformista, ou parcial. Ocorre quando há mudanças sociais sem alterações nos fundamentos, na estrutura da sociedade. Não implica a substituição, mas a ascensão de outras frações de classes ao poder, do que se pode verificar a recomposição das forças políticas e econômicas de um país diante das mudanças sociais.

No Brasil, as tentativas de rupturas estiveram presentes na história republicana. Desde a sua origem, houve tentativas de modernizar o país e romper com a sua estrutura social senhorial escravocrata e com a economia internacional dominante. Contudo, as forças sociais lideradas pela elite agrária conseguiram frear e diminuir os avanços rumo à autonomia econômica e política do país, caracterizando a ruptura vivida no Brasil como reformista, ou parcial.

O ritmo lento e heterogêneo das mudanças sociais no Brasil expressa a intensidade da correlação de forças vivenciadas no país e caracteriza a sociedade brasileira da primeira metade do século XX. Os grupos sociais vinculados aos valores e à ordem social agrária e escravocrata não foram substituídos do poder por

aqueles que compartilhavam da concepção urbana e industrial, senão fizeram uma recomposição das forças sociais dominantes. O padrão societário “tradicional” não foi neutralizado pela nascente ordem social competitiva, mas compatibilizou a coexistência dos valores e interesses agrário-coloniais com os urbano-industriais, do arcaico com o moderno. Daí as dificuldades e a morosidade de consolidar a ordem social competitiva e democrática, pois, no seu interior, coexistiam as formas de viver e trabalhar de várias idades históricas distintas, e, no mesmo sistema econômico, os modos de produção pré-capitalista e capitalista (FERNANDES, 2008).

Em um momento de transição, isso se torna possível, pois as mudanças não são mecânicas e automáticas. De acordo com Florestan Fernandes, isso era possível, pois dois movimentos de mudanças sociais que operavam “espontaneamente”,<sup>1</sup> se superpunham e, a partir de certo momento, se confundiam e se fundiam. De um lado, ao mesmo tempo em que se saturavam as potencialidades dinâmicas de *status*, relações e funções sociais das instituições-chave, houve um processo de diferenciação da ordem social escravocrata e senhorial que a manteve.

O modo de produção escravista, a estrutura estamental e de casta das relações sociais, e a dominação patrimonialista concorriam para preservar, [...] as estruturas econômicas, sociais e políticas herdadas do período colonial, mantendo-se quase intacta. (FERNANDES, 2008, p. 46-47).

Por outro lado, motivados pela eclosão de um mercado capitalista moderno, expansão urbano-comercial e reorganização político-administrativa do Estado, novos valores, novas técnicas e instituições sociais foram implantados e difundidos. Buscava-se, com isso, a desagregação da antiga ordem social, senhorial e

---

<sup>1</sup> O significado conferido por Fernandes (2008) não é algo realizado pelo acaso, por uma força sobre-humana ou por um “espírito absoluto”, mas são os movimentos de mudanças sociais impulsionados pelas próprias relações sociais e de produção cotidianas, porém, não provocadas por um planejamento sistemático.

escravocrata, e a afirmação de uma ordem social que incorporasse a economia interna ao mercado mundial, tornando os núcleos urbanos o fulcro do crescimento de um mercado capitalista moderno. No conjunto, os dois movimentos de mudanças exprimiam todas as transformações correntes no país.

Esses movimentos de mudanças fizeram com que a transição da ordem social senhorial escravocrata para a ordem social democrática ocorresse de forma lenta e gradual. Diante disso, setores sociais alinhados com o projeto societário urbano e industrial centraram suas ações no confronto aberto contra as heranças da ordem social senhorial escravocrata. De acordo com Ianni, até o ano de 1945, os acontecimentos políticos no Brasil estavam vinculados à necessidade de reduzir o poder político e econômico dos grupos sociais vinculados aos setores agrário-exportadores.

Assim, por um lado, estabelece-se o conflito entre as oligarquias tradicionais e os setores urbanos nascentes, tais como a classe média, a burocracia civil e militar, os incipientes grupos de empresários industriais e o proletariado nascente. Por outro lado, as lutas políticas estão relacionadas com o confronto entre os diferentes projetos de modernização, democratização e desenvolvimento econômico. (IANNI, 1968, p. 16).

Para Ianni, foi um período de avanços para o processo de industrialização brasileiro, os quais foram possíveis pelos esforços de alguns grupos sociais progressistas e pelo contexto internacional favorável. As crises internacionais do capitalismo, seus desdobramentos nas duas guerras mundiais e a crise de 1929 abriram espaço para as economias subdesenvolvidas crescerem, pois modificaram as formas pelas quais as nações hegemônicas se relacionavam com as colônias e os países de economias dependentes. Os conflitos entre as nações hegemônicas e o enfraquecimento de umas em face das outras permitiram à sociedade brasileira realizar tímidas operações de rupturas com a dependência externa e com a ordem social arcaica,

por meio do fomento ao processo de industrialização nacional, abrindo novas perspectivas de desenvolvimento econômico e social ao país.

A tabela abaixo retrata de forma resumida o crescimento da produção industrial a partir das variações das participações da agricultura e da indústria no Produto Interno Bruto (PIB) entre os anos de 1900 e 1960:

**TABELA 1 –  
Participação da agricultura e da indústria no Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro, a preços de 1949.** (ABREU, 2006, p. 347).

ANO	AGRICULTURA	INDÚSTRIA
1900	44,6%	11,6%
1920	38,1%	15,7%
1940	29,4%	18,7%
1960	16,9%	29,9%

Dos dados, notamos que as ações políticas de desagregação do setor agrário exportador obtiveram êxitos e que o desenvolvimento econômico brasileiro lançava suas bases no crescimento do setor industrial. A tabela demonstra as variações de valores inversamente proporcionais. À medida que a agricultura diminuía sua participação no PIB brasileiro, a indústria ampliava a sua influência na economia nacional. Em seis décadas, a produção industrial ampliou em 18,3% a sua participação no PIB do país, ao passo que a participação da produção agrícola caiu 24,5%.

Com o fim da segunda grande guerra, nos anos de 1950, manteve-se o crescimento industrial e o desenvolvimento econômico e social brasileiros, porém em um contexto histórico marcado por conflitos sociais internos influenciados pela reorganização político-econômica externa. No governo do presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1960), o Brasil apresentou um crescimento econômico real e marcante. As altas taxas de crescimento se deveram à combinação de circunstâncias econômicas favoráveis – grande mercado interno e potencial de produção em áreas-chave, como ferro e aço, maior do que



qualquer outro país latino americano – e o investimento do capital internacional na economia brasileira, tudo isso mediado pela habilidade política do governo brasileiro. O governo Kubitschek se orientou por uma política nacional-desenvolvimentista, dirigida para o mais rápido crescimento possível, encorajando a expansão dos setores privado e público, em especial na área das indústrias básicas.

Os estudos de Ianni permitem verificar a criação e crescimento do setor industrial brasileiro, entre os anos de 1930 e 1964, cuja figura central das políticas econômicas foi o Estado Nacional. De acordo com o autor, a centralidade do Estado não estava somente na formulação e na orientação da política econômica, mas na execução de alguns pontos dos programas de desenvolvimento estatal, materializados pelas empresas estatais.

A criação do Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico (BNDE), em 1952, da Petróleo Brasileiro Sociedade Anônima (PETROBRÁS), em 1953, e da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), em 1959, simbolizam as direções em que se lança o poder público, na dinamização da economia nacional. (IANNI, 1968, p. 27-28).

Além da importância, em si, de um setor industrial, ele foi importante por ter se tornado o motor do desenvolvimento econômico e social, pelos seus efeitos dinâmicos sobre os outros setores da economia e devido ao tipo de complementariedade que se estabeleceu entre os componentes do sistema como um todo. Com o desenvolvimento social promovido pelo crescimento industrial, entraram em cena no processo político brasileiro, em escala cada vez maior, as massas assalariadas em geral. Isto significa que um proletariado cada vez mais numeroso, ao lado de uma classe média numericamente crescente, passou a colocar em jogo as aspirações de bem-estar social e de participação nas decisões políticas da nação. “É ainda nesse período que se multiplicam os grupos políticos de esquerda; e a juventude universitária impõe-se ainda mais, como força política ativa e organizada” (IANNI, 1968, p. 17).

Ianni nos revela que, apesar dos avanços no setor industrial, a década de 1950 foi marcada por diversos conflitos sociais. Como vimos, as forças sociais digladiavam para decidir os rumos das mudanças sociais. Apoiado numa política populista, nos trabalhadores e na classe média, os chefes de Estado conduziram as transformações rumo a uma sociedade urbano-industrial, contudo não sem resistências. O populismo entrava em colapso e passou de base de sustentação do projeto societário a alvo das críticas, reivindicações e ações políticas. Nas palavras de Jacob Gorender,

O populismo foi a forma da hegemonia ideológica por meio da qual a burguesia tentou – e obteve em elevado grau – o consenso da classe operária para a construção da nação burguesa. A liderança carismática e sem mediações formalizadas, adequadas a massas de baixo nível de consciência de classe, constituiu a expressão peculiar do populismo. [...] Na outra face, a industrialização pela via do populismo adquiriu feição nacionalista. O populismo foi a variedade dominante do nacionalismo durante trinta anos. Porque o espectro ideológico do nacionalismo é mais abrangente, desdobrando-se em um continuum que vai das tendências autoritárias e da inclinação à conciliação com o imperialismo, características da ideologia burguesa, até o extremo oposto das posições antiimperialismo e do democratismo da ideologia pequeno-burguesa. Conforme as conjunturas, o populismo se deslocou por este continuum, à direita ou à esquerda. Por isso mesmo, sua trajetória foi acidentada, com altos e baixos espetaculares. (GORENDER, 2003, p. 18-19).

Disso notamos que cada grupo social lidou de um modo com o apogeu e crise do populismo. Para a burguesia industrial nacional, a política populista que servira de lenitivo nas décadas de 1930 e 1940, já nos primeiros anos da década de 1950 perdia eficácia diante da luta de classes. Os setores sociais ligados à ordem social senhorial escravocrata sempre ofereceram resistências e tentavam eliminar o ponto de apoio das políticas de Estado, a política de massas. Os trabalhadores, apesar de apoiarem os

rumos trilhados pela industrialização, passaram a reivindicar mais espaços na política e mais direitos sociais; aos trabalhadores interessava ultrapassar o populismo.

Após o fim da segunda grande guerra, com a reconfiguração geopolítica e a influência estadunidense na América Latina, aumentaram as resistências internas ao projeto de industrialização independente e economia autônoma sustentado pelas políticas populistas. De acordo com Ianni, na década de 1950, sob forte influência externa, as políticas populistas entram em crise. Após o suicídio de Getúlio Vargas (considerado por muitos a expressão dessas pressões externas e internas e da falência de sua política), Kubitschek assumiu o governo com a proposta desenvolver a economia e a indústria nacional por meio de capital misto, possibilitando a entrada maciça de capital estrangeiro na economia nacional (IANNI, 1968).

Mesmo diante desse cenário, “[...] para parte da sociedade, era preciso insistir na consolidação destes novos tempos e administrar o atendimento das suas necessidades objetivas” (SANFELICE, 2007, p. 548). Em decorrência disso, as correlações de forças nesse período ficaram bem estabelecidas. Havia um grupo cuja proposta era dar continuidade ao projeto de industrialização independente e economia autônoma e outro grupo que reivindicava o desenvolvimento econômico e industrial sustentado pela associação de capitais, nacionais e estrangeiros. E a crescente massa assalariada que, cada vez maior, reivindicava melhor distribuição de recursos, expressos em políticas públicas de cunho social e democratização do acesso aos diversos setores e direitos, dentre eles, a educação.

É esse o cenário em que o debate educacional lança suas raízes. O projeto de elaboração de uma LDB é a expressão da correlação de forças das décadas de 1940 e 1950. O que estava em jogo eram os questionamentos: que tipo de formação humana? Para qual projeto societário? Pensar em um projeto educacional para a nação era responder esses questionamentos. Os rumos da sociedade brasileira eram alvo de uma acirrada disputa e o debate educacional a acompanhou, arrastando-se desde 1948, quando da elaboração do projeto original da LDB, até 1961, quando da sua aprovação.

## **O debate educacional em torno da LDB: a hegemonia em disputa**

A proposta de elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) advém da necessidade de consolidar e dar unidade à regulamentação e estruturação da educação no país. Esse empreendimento é o desdobramento de iniciativas parciais e fragmentadas iniciadas em 1931-1932 com os decretos do Ministro da Educação, Francisco Campos<sup>2</sup>, que se estende à década de 1940, com a promulgação das Leis Orgânicas do Ensino, formuladas por Gustavo Capanema.<sup>3</sup>

Em vistas de dar respostas às transformações sociais correntes no Brasil e atender o último dispositivo constitucional, de 1946, Clemente Mariani, Ministro da Educação do Governo de Eurico Gaspar Dutra, do Partido Social Democrático (PSD), constituiu uma comissão para elaborar o anteprojeto da LDB. Sob a presidência de Lourenço Filho, a comissão foi composta por eminentes educadores brasileiros, cujos trabalhos foram iniciados em 29 de abril de 1947 (SAVIANI, 2006). Essa comissão contou com os principais nomes que estiveram envolvidos, direta ou indiretamente, com o movimento renovador da educação e com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932: Lourenço Filho, Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. De todos os membros da comissão, a maioria comungava com a tendência pedagógica escolanovista, exceto dois que eram representantes declarados dos educadores católicos, a saber: Alceu Amoroso Lima e padre Leonel Franca.

A hegemonia dos escolanovistas na comissão refletiu-se nas propostas resultantes dos trabalhos, dos quais resultou um anteprojeto de inspiração liberal-democrata que deu origem ao projeto de LDB, encaminhado à Câmara Federal em outubro de

---

<sup>2</sup> Ministro de Estado do Governo Getúlio Vargas, do então criado Ministério da Educação e Saúde Pública, no período de 1931 a 1932.

<sup>3</sup> Ministro da Educação no período de 1934 a 1945, no governo de Getúlio Vargas.

1948. O anteprojeto encontrou resistências que foram expressas no parecer do relator Gustavo Capanema, em 1949. O impasse se arrastou até o ano de 1951, quando o mesmo foi arquivado. O debate sobre o anteprojeto tomou vulto novamente a partir de 1956<sup>4</sup> e voltou a ser discutido na Câmara em 1957.<sup>5</sup> A partir de então, o conflito escola pública *versus* escola privada reapareceu e entrou na pauta do dia de intelectuais e políticos.

O debate iniciado em âmbito parlamentar saiu do Congresso e alastrou-se pela sociedade civil organizada por meio da imprensa. Os intelectuais passaram a se utilizar de revistas e jornais para divulgar seus posicionamentos diante do debate. Os principais veículos de comunicação utilizados foram, de um lado, a revista *Vozes*, que se colocava na defesa dos interesses das escolas privadas e confessionais, e, de outro, a revista *Anhembi*, na defesa da escola pública.

Os privatistas acusavam os defensores da escola pública de atentar contra a família no que se refere ao seu direito de “liberdade de ensino”, ou seja, ao direito dos pais escolherem a educação que julgassem mais adequada aos seus filhos. Por sua vez, os defensores da escola pública, denominados genericamente pela historiografia da educação brasileira por liberais, entendiam que os privatistas buscavam a continuidade dos privilégios da Igreja e daqueles que exploravam comercialmente a educação escolar, ação essa que manteria a educação como um privilégio social.

O debate ilustrou também as páginas do jornal *O Estado de S. Paulo*. No referido periódico, foram publicados dois manifestos que expressaram as ideias de ambos os grupos, que não eram homogêneos, pois congregavam intelectuais de diferentes

---

<sup>4</sup> Em novembro de 1956, o deputado padre Fonseca e Silva pronuncia um discurso acusando Anísio Teixeira e Almeida Júnior de se insurgirem contra os interesses das escolas confessionais. Esse episódio irá promover um grande debate entre aqueles que defendem a escola pública e os fautores da escola privada, não pelo episódio em si, mas pelo que ele representou, o confronto de ideias acerca dos rumos da educação nacional. Ver Buffa (1979).

<sup>5</sup> Para maiores detalhes sobre o trâmite do anteprojeto e os debates em torno do mesmo, conferir Saviani (2006).

vertentes teóricas e políticas, mas apresentavam unidade nos respectivos discursos. Publicado em 1º de julho de 1959, o *Manifesto dos educadores, Mais uma vez convocados* saiu em defesa da escola pública; em 26 de julho de 1959, foi publicado o *Manifesto sobre as bases da educação*, em resposta ao primeiro, em que os educadores de tendência privatista defendiam as famílias e a Igreja e suas instituições de ensino: as escolas privadas e confessionais.

Redigido por Fernando de Azevedo e assinado por vários signatários do Manifesto de 1932<sup>6</sup> e vários professores de universidades públicas, o *Manifesto dos educadores, Mais uma vez convocados* centrava-se na defesa da escola pública. Entendia-se que a escola pública era a única capaz de subtrair as imposições de qualquer pensamento sectário, político ou religioso e promover uma educação de base liberal e democrática. Defendia-se uma formação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico e para o progresso da ciência e da tecnologia, bases da civilização industrial (MANIFESTO DOS EDUCADORES ..., 1959).

Uma visão de mundo orientava as análises e os encaminhamentos contidos no documento em questão, afinada com a concepção da modernização capitalista que o Brasil vivenciava desde os anos de 1930. De acordo com Sanfelice, essa visão modernizadora já se expressara na organização da educação nas reformas Francisco Campos e as Leis Orgânicas de Gustavo Capanema. Essas reformas refletiam as mudanças almejadas para a educação no modelo de sociedade que nascia na tentativa de distanciá-la daquela sociedade rural que a precedera. Nessa perspectiva, a LDB consolidaria a ampliação do controle do Estado sobre a educação, tornando-o provedor da educação do povo. Diante disso, a liberdade de ensino se configuraria um risco ao avanço conquistado no âmbito educacional, qual seja, a expansão quantitativa da oferta de ensino.

---

<sup>6</sup> Conhecido na historiografia por “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”.

O documento indica que, no Brasil, a liberdade de ensino já foi experimentada, mas em um Brasil muito diferente do contexto em que se colocavam os signatários do Manifesto de 1959 e segundo eles mesmos expressavam: antes, um Brasil de economia rural, organização patrimonialista, pouco diferenciado e com um aparelhamento escolar simples, medíocre, constituído de dois sistemas desarticulados. De um lado o ensino primário, normal e de ofícios, incipientes, para os populares. De outro lado, para as elites, as poucas escolas secundárias e superiores. Hoje, uma sociedade baseada na economia industrial, de estrutura complexa, cada vez mais diversificada sob a dinâmica da industrialização e urbanização, com um conjunto educacional de estrutura complicada, mais rica em escolas, graus e tipos, em fase crítica de crescimento e reorganização. (SANFELICE, 2007, p. 549-550).

Por seu turno, os signatários do *Manifesto sobre as bases da educação* defendiam o princípio da liberdade de ensino e a família, enquanto grupo social fundamental e modelar dos demais grupos e dos processos educacionais. De acordo com o Manifesto,

[...] seus representantes [das famílias], tais como as associações de pais e seus delegados, [...] têm prioridade na escolha do processo educacional. Portanto, a escola tem de ser instituição com características assemelhadas à família e não à repartição pública. (MANIFESTO SOBRE AS BASES DA EDUCAÇÃO, 1959, p. 21).

Atacava os liberais, acusando-os de “[...] através de uma escola neutra e uniformizante, esvaziar de significado espiritual a educação” (MANIFESTO SOBRE AS BASES DA EDUCAÇÃO, 1959, p. 21). De acordo com o documento em destaque, a defesa da laicidade conduziu a civilização ao totalitarismo e ao desamparo espiritual.

Conforme o *Manifesto sobre as bases da educação*, a liberdade de ensino seria a possibilidade de se exprimirem, em experiências pedagógicas, tipos de educação que atenderiam, na sua flexibilidade e variedade, a diversidade dos grupos humanos. Por isso, caberia ao Estado, não o monopólio da educação, mas

[...] o dever de estender a educação a todos. Cumpre-lhe, por isto, facilitar e estimular a iniciativa dos indivíduos e dos grupos sociais, sobretudo pela justa redistribuição dos recursos destinados à educação pelos contribuintes. Quando necessário, deve abrir escolas que, sem deixar de atender as minorias, sejam expressão das aspirações da maioria. Só assim se satisfaz ao verdadeiro conceito de escola pública. Não a que se identifica como escola única para todos independentemente dos recursos financeiros de cada um, a possibilidade de se realizar nas suas aptidões, nas suas vocações e nos seus ideais. (MANIFESTO SOBRE AS BASES DA EDUCAÇÃO, 1959, p. 21).

Nota-se o aspecto econômico da proposta privatista: recursos públicos para as escolas de iniciativa privada. De acordo com os educadores liberais, tratava-se de uma “[...] inversão radical e pela qual o ensino público seria supletivo às instituições escolares privadas, ficando essas com a garantia dos recursos dos cofres públicos” (SANFELICE, 2007, p. 549).

Do exposto, notamos que o debate que se manifestava na imprensa em torno do projeto de educação nacional era muito mais profundo e extrapolava o âmbito educacional e pedagógico. O conflito, na sua essência, se dava entre projetos societários distintos que, por sua vez, possuíam suas manifestações educacionais e pedagógicas.

De um lado, o grupo que defendia a necessidade de insistir na consolidação do projeto modernizador vivenciado pelo país desde 1930, que não se materializara totalmente nos anos de 1950. Suas bases se edificavam sobre a proposta de industrialização independente e economia autônoma, fundadas nos princípios liberais-burgueses e nos modos de viver e trabalhar capitalista. A educação escolar não podia ficar à margem deste futuro. Confluyente a essa proposta, defendia-se a escola pública como expressão de uma “[...] educação democrática, escola democrática e progressista, liberdade de pensamento e igualdade de oportunidades para todos” (SANFELICE, 2007, p. 546-547).

De outro lado, havia aqueles que se opunham, que faziam “[...] uma resistência à modernização, pelo menos de alguns



elementos e instituições da sociedade brasileira, aos favoráveis e partícipes dela” (SANFELICE, 2007, p. 544). Projeto societário cujas bases se lançavam sobre o capitalismo associado e/ou independente (IANNI, 1968), sob a tutela norte-americana. A proposta educacional desse projeto se manifestava nas reivindicações dos privatistas, na defesa da liberdade de ensino e das escolas privadas e confessionais.

Desse processo, notamos que a intencionalidade do debate educacional era garantir que o Estado, por força de lei, fizesse cumprir em todas as escolas do país a reprodução dos princípios, ideias e valores que se fizessem hegemônicos. Temos como referência o suposto que o Estado não é neutro, senão um aparelho utilizado pelos grupos sociais hegemônicos para garantir a hegemonia. A partir da teoria gramsciana, entendemos que, para garantir o consenso das massas e a manutenção da sociedade, os grupos hegemônicos fazem uso do aparato estatal e de todos os aparelhos privados de hegemonia que estiverem à sua disposição. Dessa forma, difundem valores, costumes e atitudes coerentes com as necessidades do desenvolvimento econômico, criando, portanto, um novo grau de civilização e um novo tipo de cidadão.

Se cada Estado tende a criar e a manter um certo tipo de civilização e cidadão [...], tende a fazer desaparecer certos costumes e atitudes e a difundir outros, o direito será o instrumento para esse fim (ao lado da escola e de outras instituições e atividades) e deve ser elaborado a fim de que seja conforme à finalidade, seja maximamente eficaz e produtivo, de resultados positivos. [...] Na realidade, o Estado deve ser concebido como “educador” enquanto tende exatamente a criar um novo tipo ou nível de civilização.<sup>7</sup> (GRAMSCI, 2007, p. 1570, tradução nossa).

---

<sup>7</sup> “Se ogni Stato tende a creare e a mantenere un certo tipo di civiltà e di cittadino [...], tende a far sparire certi costumi e attitudini e a diffonderne altri, il diritto sarà lo strumento per questo fine (accanto alla scuola ed altre istituzioni ed attività) e deve essere elaborato affinché sia conforme al fine, sia massimamente efficace e produttivo di risultati positivi. [...] In realtà lo Stato deve essere concepito come <<educatore>> in quanto tende appunto a creare un nuovo tipo o livello di civiltà”.

Do debate educacional em destaque neste texto, manifesto pelo dualismo escola pública *versus* escola privada, destacamos a relação entre as categorias intelectuais, educação e imprensa, mediadas pela hegemonia. Do referido debate, nota-se que intelectuais de diferentes montas, conservadores e/ou intelectuais engajados em organizações políticas de esquerda, se debruçaram sobre a análise dos problemas econômicos, políticos e educacionais da sociedade brasileira. Interesses de diferentes grupos e as disputas entre as diferentes classes sociais foram catalisados por esses intelectuais que passaram a expressar e defender na imprensa os projetos educacionais dos grupos que eles representavam.

A partir da acepção gramsciana, por intelectuais entendemos os sujeitos sociais que assumem papéis de mediadores entre o mundo da produção e o complexo superestrutural (esferas ideológica, cultural, política e jurídica) (GRAMSCI, 2007). São os profissionais especializados capazes de desempenhar atividades de direção cultural-ideológica que garantam o consentimento ativo das massas. A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediato, como acontece para os grupos sociais fundamentais, mas é mediato, por todo o tecido social em diversos níveis, pelo complexo superestrutural no qual os intelectuais exercem suas funções.

Estas funções são precisamente organizativas e conectivas. Os intelectuais são os funcionários especializados do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população ao encaminhamento empreendido à vida social pelo grupo fundamental dominante, consenso que nasce “historicamente” pelo prestígio (e conseqüentemente, pela confiança) decorrente do grupo dominante pela sua posição e pela sua função no mundo da produção; 2) do aparato de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina daqueles grupos que não “consentem” nem ativamente nem passivamente, mas é constituído por toda a sociedade em prevenção dos momentos de crises no comando e

na direção no qual o consenso espontâneo é menor.<sup>8</sup> (GRAMSCI, 2007, p. 1518-1519, tradução nossa).

Historicamente, as camadas intelectuais assumiram importante papel político-ideológico no processo de disputa pela hegemonia.<sup>9</sup> De acordo com Gramsci, todas as classes sociais que pretendem se fazer hegemônicas necessitam de uma camada de intelectuais<sup>10</sup>. O referido pensador considera que a hegemonia de um grupo social sobre outro se manifesta de duas maneiras: como dominação e como direção intelectual e moral. Nesse sentido, o que uma hegemonia estabelece é um complexo sistema de relações e de mediações, cujo objetivo seja a direção dos grupos subalternos pelos grupos hegemônicos. De acordo com as palavras do autor,

---

<sup>8</sup> “Queste funzioni sono precisamente organizzative e connettive. Gli intellettuali sono i <<commissi>> del gruppo dominante per l’esercizio delle funzioni subalterne dell’egemonia sociale e del governo politico, cioè: 1) del consenso <<spontaneo>> dato dalle grandi masse della popolazione all’indirizzo impresso alla vita sociale dal gruppo fondamentale dominante, consenso che nasce <<storicamente>> dal prestigio (e quindi dalla fiducia) derivante al gruppo dominante dalla sua posizione e dalla sua funzione nel mondo della produzione; 2) dell’apparato di coercizione statale che assicura <<legalmente>> la disciplina di quei gruppi che non <<consentono>> né attivamente né passivamente, ma è costituito per tutta la società in previsione dei momenti di crisi nel comando e nella direzione in cui il consenso spontaneo vien meno”.

<sup>9</sup> Por hegemonia entendemos a liderança cultural-ideológica de uma classe social sobre as outras. Hegemonia é uma categoria muito cara para a teoria gramsciana e os limites deste artigo não nos permite tratá-la de maneira adequada. Por isso, indicamos a leitura dos cadernos 1, 4 e 10, compilados em *Quaderni del Carcere*.

<sup>10</sup> Os intelectuais não constituem uma classe autônoma, mas são sujeitos vinculados a uma das duas classes sociais fundamentais, os detentores dos meios de produção ou o proletariado. Gramsci nos alerta que a origem de classe não garante o exercício e a luta política a favor da mesma, pois uma classe pode recrutar dentre os integrantes de outros grupos sociais, a quem confiar a atividade de direção e organização da cultura.

[...] a supremacia de um grupo social se manifesta de duas maneiras: como “dominação” e como “direção intelectual e moral”. Um grupo social é dominante dos adversários, que tende a ‘liquidar’ ou a submeter, também, com a força armada; e é dirigente dos grupos afins ou aliados.<sup>11</sup> (GRAMSCI, 2007, p. 2010, tradução nossa).

Dessa forma, considera-se que, no capitalismo, não haveria organização do poder somente pelo uso da força, pois o processo envolve, além disso, um conjunto de atividades econômico-produtivas, culturais e ideológicas que organiza o consenso e permite o desenvolvimento da dominação e direção. Gramsci confere à hegemonia um sentido de consenso ativo e direto, de participação efetiva dos indivíduos nos projetos propostos pela classe hegemônica.

A existência da hegemonia pressupõe indubitavelmente que se devem levar em conta os interesses e tendências dos outros grupos sobre os quais a hegemonia deve se exercer, e que certo compromisso de equilíbrio deve ser estabelecido, quer dizer, que o grupo dirigente deve fazer sacrifícios de natureza econômico-corporativa. Mas, não há dúvida alguma, que, apesar da hegemonia ser ético-política, ela deve ser também econômica, deve necessariamente estar baseada na função decisiva exercida pelo grupo dirigente nos setores decisivos da atividade econômica.<sup>12</sup> (GRAMSCI, 2007, p. 1591, tradução nossa).

---

<sup>11</sup> “[...] la supremazia di un gruppo sociale si manifesta in due modi, come <<dominio>> e come <<direzione intellettuale e morale>>. Un gruppo sociale è dominante dei gruppi avversari che tende a <<liquidare>> o a sottomettere anche con la forza armata ed è dirigente dei gruppi affini e alleati”.

<sup>12</sup> “Il fatto dell’egemonia presuppone indubbiamente che sia tenuto conto degli interessi e delle tendenze dei gruppi sui quali l’egemonia verrà esercitata, che si formi un certo equilibrio di compromesso, che cioè il gruppo dirigente faccia dei sacrifici di ordine economico-corporativo, ma è anche indubbio che tali sacrifici e tale compromesso non possono riguardare l’essenziale, poiché se l’egemonia è etico-politica, non può non essere anche economica, non può non avere il suo fondamento nella funzione decisiva che il gruppo dirigente esercita nel nucleo decisivo dell’attività economica”.

Como é possível perceber, nesse processo de direção intelectual e moral, são utilizadas, para produção e divulgação das visões de mundo, as instituições da sociedade civil (escola, imprensa, igreja, sindicato, partido político), também denominadas de “aparelhos privados de hegemonia” (GRAMSCI, 2007). No pensamento de Gramsci, a sociedade civil se caracteriza como o lugar onde se decide a hegemonia, o palco de disputa, onde se confrontam diversos projetos de sociedade, até prevalecer aquele que estabeleça o domínio e a direção geral na economia, na política e na cultura.

Disso, notamos que, na materialidade, na disputa pela hegemonia, as categorias intelectuais e a imprensa imbricam-se. Por meio da imprensa, os intelectuais disputam a hegemonia, difundem uma consciência coletiva elaborada no interior da classe social que representam. A elaboração de uma consciência coletiva homogênea demanda condições e iniciativas diversas. Para Gramsci, a difusão de uma visão de mundo por um centro homogêneo cultural é a condição principal, mas não deve e não pode ser a única. É um erro pensar que uma ideia clara, oportunamente difundida, se insira nas diversas consciências singulares de forma mecânica e espontânea.

Daí a necessidade dos intelectuais no processo, já que são eles que catalisam os discursos, os projetos de sociedade, e os divulgam. Eles são centrais, pois são os profissionais especializados da organização da cultura. Para se conquistar o consenso não basta somente difundir de modo claro um conceito, um modo homogêneo de pensar e agir, mas um trabalho intelectual específico de adaptação das ideias às condições materiais dos diferentes contextos sociais e culturais. Gramsci destaca a necessidade da “repetição metódica” das ideias no processo. A repetição paciente e sistemática é um princípio metódico fundamental. Contudo, não se trata de uma repetição mecânica, senão a contínua adaptação das concepções e conceitos às diversas peculiaridades e tradições culturais presentes na sociedade, apresentando-as em todos os seus aspectos positivos e negativos. Para o autor,

O trabalho educativo-formativo que um centro homogêneo de cultura desenvolve, a elaboração de uma consciência crítica que ele promove e favorece sobre uma determinada base histórica que contenha as premissas concretas para tais elaborações, não pode se limitar à simples enunciação teórica de princípios “claros” de método: esta seria pura ação dos “filósofos” dos Setecentos [século XVIII]. O trabalho necessário é complexo e deve ser articulado e graduado: deve ser a dedução e a indução combinadas, a lógica formal e a dialética, a identificação e a distinção, a demonstração positiva e a destruição do velho. Mas, não em abstrato, mas em concreto, sobre a base do real e da experiência efetiva.<sup>13</sup> (GRAMSCI, 2007, p. 2268, tradução nossa).

Para nós, fica claro que, na correlação de forças expressa na sociedade capitalista, os dominados dão consentimento ativo à dominação, que é construída e alimentada pelas classes hegemônicas pelas ações dos intelectuais e por meio dos aparelhos privados de hegemonia, dentre eles, a escola e a imprensa. Tendo em vista o domínio dos grupos sociais adversários e a direção geral da sociedade, por meio desses aparelhos, os intelectuais transmitem um ponto de vista classista como se fosse universal, de todos, de modo que todos os grupos sociais venham a aderir a essa visão de mundo, que não lhe é própria, e passem a agir de acordo com ela.

Vale dizer que a dominação não ocorre somente pelas vias ideológicas e culturais, pelo contrário, ela possui bases materiais. Em outras palavras, a hegemonia tem origem nas relações de

---

<sup>13</sup> “Il lavoro educativo-formativo che un centro omogeneo di cultura svolge, l’elaborazione di una coscienza critica che esso promuove e favorisce su una determinata base storica che contenga le premesse concrete per tale elaborazione, non può limitarsi alla semplice enunciazione teorica di principii <<chiari>> di metodo: questa sarebbe pura azione da <<filosofi>> del Settecento. Il lavoro necessario è complesso e deve essere articolato e graduato: ci deve essere la deduzione e l’induzione combinate, la logica formale e la dialettica, l’identificazione e la distinzione, la dimostrazione positiva e la distruzione del vecchio. Ma non in astratto, ma in concreto, sulla base del reale e dell’esperienza effettiva”.

produção fundadas na cisão classista da sociedade e na divisão social do trabalho, mas se manifesta nos campos político, cultural e ideológico. Relembrando as palavras de Karl Marx, em *Crítica da Economia Política*, Gramsci afirma que “[...] os homens tornam-se conscientes dos conflitos que se verificam no mundo econômico sobre o terreno das ideologias”.<sup>14</sup> (GRAMSCI, 2007, p. 1592, tradução nossa). Isso significa que, histórica e politicamente, a elaboração da autoconsciência crítica de determinada classe social passa pela camada de intelectuais.

### **Em síntese ...**

Neste texto, buscamos evidenciar que os projetos educacionais em debate (defensores da escola pública *versus* privatistas) foram a manifestação ideológica e cultural de projetos societários que disputavam a hegemonia na sociedade brasileira. Dois grupos sociais ligados à classe hegemônica debatiam os rumos da economia e da industrialização nacional, dos quais a educação não poderia ficar ausente. Um grupo insistia no caminho trilhado entre os anos de 1930 e 1945, sustentado na ruptura parcial conquistada pelo país diante das economias mundiais dominantes, cujas bases seriam uma economia autônoma centrada na industrialização independente. Para esse grupo, a universalização da educação por meio da escola pública, estatal, gratuita e laica fazia-se necessária. Outro grupo defendia um desenvolvimento econômico e um projeto de industrialização apoiados no capitalismo associado, ou seja, na parceria entre o capital nacional e o investimento e financiamento internacionais. Nessa perspectiva, a educação seria importante, porém o mais importante seria garantir o principal baluarte da teoria liberal, a liberdade, expressa na liberdade de ensino. Por isso, suas

---

<sup>14</sup> “È da ricordare insieme l’affermazione di Engels che l’economia solo in <<ultima analisi>> è la molla della storia [...] da collegarsi direttamente al passo della prefazione della *Crítica dell’Economia politica*, dove si dice che gli uomini diventano consapevoli dei conflitti che si verificano nel mondo economico sul terreno delle ideologie”.

propostas se materializariam nas escolas privadas e confessionais, permitindo a escola estatal somente em nível complementar.

Disso, notamos que compreender um debate educacional de uma época requer a sua análise à luz dos acontecimentos históricos que movimentaram as bases materiais da sociedade. Os estudos sobre a história da educação não podem perder de vista as relações sociais e de produção que engendraram as propostas educacionais de um contexto. Nesse sentido, o debate educacional brasileiro em torno da LDB se revelou como a manifestação superestrutural da luta de classe, a disputa dos diferentes grupos sociais pela hegemonia. A partir da análise do nosso objeto, cotejado com os escritos de Gramsci (2007), elucidaram-se os esforços empreendidos pelos intelectuais na imprensa e no Congresso Nacional. A finalidade do debate era a conquista do consentimento ativo das massas, estabelecer como hegemônico o projeto educacional de seu grupo e/ou classe social, e, conseqüentemente, sedimentar o caminho para a consolidação de um projeto societário pré-estabelecido pela classe social dominante.

Outro ponto a destacar é que a conquista desse consentimento ativo não é mecânica, senão contraditória, dialética, conforme podemos verificar no debate educacional em torno da LDB de 1961. Na ocasião, houve uma disputa de projetos educacionais, da qual a conciliação foi a saída mais adequada. Ou seja, por se tratar de dois projetos de formação humana cujas raízes se lançavam na mesma classe social, na ocasião representada por grupos sociais diferentes, a LDB aprovada no Congresso materializou propostas de ambos os grupos, liberais e privatistas.

Por isso, julgamos necessário ter cautela na análise dos embates sociais, pois, apesar de classistas, as ideias que os compõem não são monolíticas, mas um agregado de visões de mundo, princípios e valores que variam de acordo com a classe e os grupos sociais que as originaram. Não podemos tomar a luta de classes de modo maniqueísta, pois ela se manifesta de diferentes formas entre as frações de classes (grupos sociais). Basta notar que, no debate educacional em torno da LDB, no grupo



denominado de liberais, pela historiografia, havia intelectuais de tendências socialistas que não se orientavam pela visão de mundo liberal-burguesa, entretanto compunham o grupo para defender o que havia de mais avançado naquele momento para o campo educacional, a proposta de educação pública, estatal, gratuita e laica.

A nosso ver, isso não invalida o uso das categorias que aqui expusemos, mas revela o quão contraditória e complexa é a realidade objetiva. O real é contraditório, provisório e, por meio da investigação científica, pode ser apreendido para além de suas manifestações empíricas. Para que possamos conhecê-lo para além da aparência, podemos fazer uso das categorias analíticas aqui destacadas, pois elas nos permitem compreender as regularidades e as tendências gerais das relações sociais e de produção que engendram a sociedade e se manifestam na educação.

## Referências

ABREU, Marcelo de Paiva. O Brasil no século XX: a economia. In: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Estatísticas do século XX*. Rio de Janeiro: IBGE, 2006.

BARROS, Roque Spencer Maciel de (Org.). *Diretrizes e bases da educação nacional*. São Paulo: Pioneira, 1960.

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

FERNANDES, Florestan. *Mudanças sociais no Brasil*. São Paulo: Global, 2008.

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

GRAMSCI, Antonio. *Quaderni del carcere*. Edizione critica dell'Istituto Gramsci. A cura di Valentino Gerratana. Turim: Einaudi, 2007.

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

MANIFESTO DOS EDUCADORES, MAIS UMA VEZ CONVOCADOS. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 1959.

MANIFESTO dos pioneiros da educação nova. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf)>. Acesso em: 23 mar.2016.

MANIFESTO SOBRE AS BASES DA EDUCAÇÃO. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 1959.

SANFELICE, José Luís. O manifesto dos educadores (1959) à luz da história. *Educação & Sociedade*, v. 28, p. 542-557, maio/ago., 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. Campinas: Autores Associados, 2006.

Recebido em julho de 2016.

Aprovado em julho de 2017.