

MAIS UMA VEZ CONVOCADOS: INTELECTUAIS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS¹

Helena Isabel Mueller²

Trabalhar com políticas públicas educacionais pede que se tenha claro que, aquelas pessoas envolvidas na elaboração dessas políticas, quando tomaram as decisões que conduzem à sua definição e formulação, estão explicitando algum tipo de apreensão da realidade social. É importante ressaltar que a ordem político-social concreta forma o cenário no qual se efetiva a política, por meio de estratégias de conflito e de consenso.

É, pois, somente desde uma perspectiva analítica que teremos meios para apreender os processos de construção de políticas públicas e, por conseguinte, o processo de formação da política educacional. Esta perspectiva analítica deverá ser construída tendo como referencial as representações sociais que norteiam a formulação das políticas públicas e tendo em mente que estas são construídas como referenciais normativos e assim deverão ser vistos pela sociedade à qual são pertinentes. Nesse sentido, há sempre que se ter em mente não ser possível compreender o processo pelo qual se constroem, se definem e se implementam as políticas públicas - aqui explicitamente as educacionais -, sem se ter claro o universo simbólico e cultural - o imaginário social - da sociedade que se pretende analisar. Por outro lado, e de igual importância, não se pode deixar de analisar as características do sistema de poder para que se possa desvelar, com clareza e pertinência, como se processam as articulações dos interesses sociais no processo de construção das políticas públicas.

²Professora do PPGEd – Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná

¹O texto é fruto de pesquisa desenvolvida na Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, com o título “Políticas Públicas e a construção dos saberes educacionais brasileiros”.

A construção das políticas públicas educacionais, no Brasil, tem intensa participação de intelectuais dos mais diferentes matizes políticos e das mais diferentes formações profissionais. As Ciências Jurídicas forneceram a formação inicial para muitos daqueles que foram marcos do pensamento educacional brasileiro, mas não podemos desdenhar a Medicina e a Engenharia, que eram os cursos de formação superior existentes na época.

O objetivo desses intelectuais, que, aliás, é inerente e próprio às políticas educacionais, é o de intervir no processo de formação educacional, repensando constantemente a educação, visando a instituição de uma escola que venha a atender as necessidades de seu tempo. Nesse sentido, nas primeiras décadas do século XX podemos constatar a articulação de reformas educacionais que, na maior parte das vezes, procuraram atribuir à escolada uma função vinculada à proposta de configurar a sociedade para um determinado projeto de Estado, de “moldar” o povo para viabilizar um determinado projeto de Nação. Essa vinculação da educação com a viabilização de um projeto de nação permanece viva até os tempos atuais, como podemos ver no estudo de LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI (2007;33) em sua reflexão sobre as políticas, estrutura e organização escolar na atualidade:

As leis devem estar a serviço do bem comum, da democracia, da justiça, da solidariedade, dos interesses de grupos e culturas particulares. Desse modo, o sistema de ensino e as escolas, particularmente, precisam contribuir significativamente pra a construção de um projeto de nação e, portanto, para a formação de sujeitos capazes de participar ativamente desse processo.

O período que vai da década de 1930 à de 1960, que aqui nos interessa no momento, é marcado pelo acirramento da idéia da elaboração de um projeto nacional reforçado pela noção de ruptura que a Revolução de 30 quer inaugurar: propõe o abandono de um

passado visto como atrasado, como representação do velho, e enfatiza a perspectiva do nascimento de um País Novo. Nessa direção, é que os intelectuais irão construir suas reflexões expressando um projeto unificador, não único por ser múltiplo, que pudesse tornar possível o nascimento dessa nação brasileira. Fixando nosso olhar nessa intelectualidade, podemos afirmar que ela pode ser vista desde um olhar gramsciano, pois assume o papel de "intelectual orgânico", objetivando tornar concreto um projeto de nação e atribuindo ao poder público, em grande parte, a possibilidade de sua concretização.

Em uma pequena retrospectiva histórica sobre a construção do Estado Republicano brasileiro, vemos que ele nasce do esforço de suas frágeis oligarquias na direção de perpetuar sua estrutura de apoio, qual seja: a propriedade da terra e tudo aquilo que dela advinha. A sociedade, nesse processo, tem o papel de expectadora, referendando os acontecimentos, mais por inércia, por um consenso sem discussão na medida que tudo lhe era apresentado pronto, criando-se assim um simulacro de democracia. O dissenso, quando houve, foi dissimulado, abafado, disciplinarizado. Decorre daí a fragilidade – ou ausência, para ser mais radical – da noção de cidadania, e conseqüentemente de autonomia, dos brasileiros e brasileiras enquanto sujeitos históricos. Podemos fazer uma analogia do poder assim instituído no Estado com a representação da figura paterna, a quem se deve pedir o aval para a realização dos desejos construídos pelo, e expressos no imaginário coletivo, cabendo a ele – o Estado - definir o que é melhor para a sociedade.

A educação tem um papel de destaque nesse processo. Nessa perspectiva, por exemplo, as políticas educacionais constantemente atribuem à escola a tarefa de "construção nacional", de construção do nacional, de construção da cidadania, como se estas questões fossem conteúdos a que pudessem ser didaticamente ensinados por professores que estão, eles mesmos, lutando para que essas noções venham a expressar não só conteúdos pedagógicos, mas

sim, relações sociais. Eliane Marta TEIXEIRA LOPES (2005), em um texto instigante, diz da tarefa incessante que a educação se auto-atribui que é a de "... manter o controle da situação, conservar isso de onde vem seu prestígio, a ilusão de que determina o futuro". Um pergunta se coloca: será que aos educadores e aos políticos é dado o poder de mudar ou determinar esse futuro? Abre-se assim um espaço para discussão.

Construir um projeto social, construir a sociedade como auto-instituição social, tendo na criação imaginária seu coração pulsante. Essas noções são centrais para Castoriadis (2002; 183), que as salienta para a sua compreensão da história. Em suas palavras: "... sustento que a história humana, assim como as diversas formas de sociedade que conhecemos, nesta história, é essencialmente definida pela criação imaginária". Explicita o que entende por imaginário:

Imaginário, nesse contexto, não significa evidentemente o fictício, ilusório, especular, mas posição de novas formas, e posição não determinada, mas determinante; posição imotivada, da qual não pode dar conta uma explicação casual, funcional ou mesmo racional. (183)

Cada sociedade, portanto, cria suas novas formas de existência e, dessa maneira faz existir um mundo no qual ela se inscreve e no qual ocupa um lugar. Essas formas permitem que sejam criados sistemas de normas e de instituições, "de valores, de orientações, de finalidades, tanto da vida coletiva como da vida individual". (183) É no núcleo dessas formas, e através delas, que se encontram as "significações imaginárias sociais criadas por essa sociedade" que podem ser a significação de Deus, ao mesmo tempo que da racionalidade moderna. (183). Importante salientar que a criação destas formas de existência é obra de um imaginário coletivo anônimo, de um imaginário instituinte que Castoriadis também chama de poder instituinte, um poder que é anônimo, que não é exercido por um alguém sobre outro alguém e, o que é fundamental, é parte integrante e necessária do ser social e de suas instituições ao mesmo

tempo em que, não sendo sempre perceptível, fica escondido “nos recônditos da sociedade”.

Concomitantemente à criação desse poder instituinte, a sociedade institui um poder explícito que é aquele em que usualmente temos em mente quando falamos em política. E ela o cria, inicialmente, quando se sente ameaçada por diversas situações e elementos externos que demandam que se defenda para sua conservação; ela o cria, também, para se defender de si mesma, pois o imaginário instituinte que constantemente cria pode ameaçá-la, questionando as instituições vigentes; ela o cria para se defender de ações individuais que podem desestabilizá-la. Por fim, novamente citando Castoriadis (2002), “Também e, sobretudo, cada sociedade encontra-se mergulhada em uma dimensão temporal indomável, um futuro que está por fazer, em relação ao qual há não somente enormes incertezas, mas também decisões que devem ser tomadas”. (184)

A auto-instituição da sociedade com a criação das formas que a fazem existir, traz para os seres humanos a responsabilidade de sua existência em suas relações instituídas - que buscam sua manutenção e continuidade - e instituintes - criadoras e criaturas de um imaginário coletivo radical que se faz e refaz constantemente.

Na tensão entre imaginário/poder instituído e imaginário/poder instituinte, é que se situa a proposta desse trabalho, que é a de pensar a educação e as políticas educacionais, das décadas de 1930 a 1960, como espaço de criação da sociedade brasileira. Decorre dessa proposta e de nossa decisão conceitual a abertura de outros olhares para a educação brasileira, trazendo à cena não novos personagens, mas diferentes perspectivas de reflexão e a reafirmação do poder criador da sociedade. Importante, no entanto, ressaltar que esse poder criador se situa na tensão entre o instituído e o instituinte e que não buscaremos, aqui, uma relação direta entre o imaginário instituinte - ou seja, aquilo que surge como novo, questionador e propositivo em relação ao já existente e o “sucesso” de suas propostas. Nossa preocupação é a de apreender momentos de emergência

desse imaginário enquanto criação socio-histórica de uma sociedade, como possibilidade de estudo dessa mesma sociedade.

Ao reafirmarmos, o poder criador da sociedade reafirmamos, ao mesmo tempo, o grande peso da educação, aqui assemelhada à noção grega de *paidéia*, qual seja, a educação tida em seu sentido mais amplo, que é o espaço de formação da coletividade dos indivíduos que compõe o conjunto da sociedade. É no espaço dessa apreensão de educação que, portanto, centramos nossas atenções, fazendo um recorte em um momento especialmente rico em manifestações utópicas de erupção do imaginário radical na sociedade brasileira, que foi o das décadas de 1930 a 1960. Frisamos que, para nós, utopia está longe de ser um devaneio, um projeto que não se concretiza jamais por não ter lugar (*outopos*, o não lugar). Utopia é a expressão do desejo de ruptura com um determinado presente para que, a partir dela, seja criado o novo como expressão do imaginário instituinte. Em outras palavras, é a construção de um futuro desejado a partir do agora e do aqui.

A década de 1920 é um período de grande efervescência cultural, político e intelectual no Brasil. Como exemplos, temos a Semana de Arte Moderna de 1922, em São Paulo, que coloca no centro da cena intelectuais e artistas como Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Tarsila do Amaral, Anita Malfatti, entre outros. Temos também a fundação do Partido Comunista Brasileiro, o movimento Tenentista, as manifestações anarquistas, as exposições e discussões artísticas e literárias que trazem à tona toda uma efervescência do imaginário coletivo com forte conteúdo radical. Perpassando tudo existe a tentativa de pensar uma nova nação brasileira, procurando a identificação de saberes que pudessem expressar uma “verdadeira” identidade nacional, um ser brasileiro genuíno que, no entanto, estivesse conectado com a civilização, em um sentido universal. As relações com a Europa e a fascinação pelos Estados Unidos ganham cores brasileiras: era proposto que se pensasse como lá sem, esquecer que estamos cá.

Buscando entender melhor o momento, nos remetemos a HELLER (1995), para quem a modernidade se sedimenta e se estrutura na negação. Ela pode manter sua identidade somente se várias coisas mudarem constantemente e se pelo menos algumas coisas forem continuamente substituídas por outras. Os modernos não conhecem limites, eles os transcendem. Dessa forma, desafiam a legitimidade de instituições criticando-as e rejeitando-as, questionam o existente e, assim fazendo, irão sustentar e fortalecer o ordenamento moderno. Há, dessa maneira, uma abertura da atividade instituinte explícita, um questionamento das instituições incentivando a emergência da atividade utópica como expressão dessa atividade.

Inserida na efervescência da cultura brasileira, estimulada pelas discussões em torno da modernidade em suas múltiplas expressões, aparece a educação. E falar em educação é, também, falar nas políticas públicas educacionais que são construídas como referenciais normativos e que assim deverão ser vistos pela sociedade à qual são pertinentes. Nesse sentido, há que se ter em mente que, para compreender o processo de construção, definição e implementação as políticas públicas - aqui explicitamente as educacionais -, é necessário se ter em mente o universo simbólico e cultural - o imaginário social - da sociedade que se pretende analisar.

Com a ascensão de Vargas ao poder, em 1930, e com a simbologia revolucionária que dela adveio, o discurso da reconstrução nacional é elaborado visando romper com um passado recente refutado para que, dessa ruptura, pudesse emergir uma "verdadeira nação" que se propunha como "nova". Ministérios foram criados para que a estrutura burocrática governamental pudesse dar conta dessa reconstrução, que levaria a uma nova e verdadeira nação. Dentre esses Ministérios, o que mais interessa ao presente trabalho é o Ministério da Educação e Saúde Pública, criado em 1930 que, conforme LIBÂNEO (2007: 134), com "...a reforma elaborada por Francisco Campos, ministro da Educação, atingiu a estrutura do ensino..." tendo ação mais objetiva sobre a educação. A partir

de então há um crescimento da centralização da organização da educação, que vai se acentuar no período do Estado Novo que foi o período de centralização ditatorial de Vargas.

Para melhor situarmos a questão, pensamos o surgimento da noção de Estado no Brasil, em finais do século XIX e início do século XX. Deste processo decorre a concepção do papel que o poder público assume na sociedade brasileira, em especial quanto às idéias educacionais construídas no período republicano bem como o papel que foi atribuído à escola na construção da idéia de nação e de uma identidade nacional. Ao estado cabe, pois "despertar o povo brasileiro", "criar a magna tarefa de educar o povo, para que ele possa se tornar a carne, o sangue e o músculo da Nação a ser criada", nos dizeres de Oliveira Vianna. Ao Estado caberia, portanto, dirigir o processo de formação de um determinado povo, aquele que interessa para sua manutenção, e à escola caberia o papel central de viabilizar sua proposta.

A reflexão sobre a educação, que vinha acontecendo nas teias da sociedade brasileira, desde há muito, ganha novos contornos e ganha maior visibilidade. Um grupo amplo de intelectuais, agregados em torno da Associação Brasileira de Educação - ABE - que vinham discutindo os rumos da educação nacional, e que haviam sido, no princípio do governo, sido chamados para participar da organização da educação, com a reforma de Campos são excluídos do processo. Como resposta, divulgam o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assinado por intelectuais de diversas tendências e dedicado "ao governo e à nação brasileira". Se haviam sido chamados a participar das discussões em trono da educação, sob a alegação de que o governo não possuía um projeto próprio, agora apresentam à nação seu projeto, um documento extenso no qual defendem uma escola pública única, laica, obrigatória e gratuita. O projeto educacional do governo, no entanto, não aparece.

Se algumas das propostas do Manifesto foram acolhidas na Constituição de 1934, como afirma Libâneo (2007), o projeto como

um todo não o foi. A reforma de Campos, por sua vez, se organizou o ensino não estruturou um projeto educacional. O debate e mesmo a mobilização da sociedade em torno da educação havia sido deflagrado, tendo como um dos pontos centrais a questão da centralização e descentralização do ensino. No entanto, ainda conforme Libâneo:

Com a Constituição de 1937, que consolidou a ditadura de Getúlio Vargas, o debate sobre pedagogia e política educacional passou a ser restrito à sociedade política, em clara demonstração de que a questão do poder estava mesmo presente no processo de centralização ou descentralização. (LIBÂNEO, 135)

O simulacro de democracia até então existente cai por terra, dessa vez de maneira assumida pelo poder central que deixa claro, para a nação, quem mandava em quem. Os signatários do Manifesto continuam suas atividades enquanto homens públicos, partícipes ou não da estrutura do poder, em especial no Ministério de Educação sob a gestão de Gustavo Capanema. Esse Ministério, na pessoa de seu Ministro, muitas vezes por relações pessoais mais que estritamente profissionais, abrigou uma grande parcela dos intelectuais brasileiros, seja por um longo período de tempo, como Carlos Drummond de Andrade, seja por períodos mais curtos e pontuais, como Mário de Andrade e Lúcio Costa.

A modernização e a democratização da escola pública permanecem sendo temas polarizadores para aqueles que estão debatendo a educação no Brasil, ou seja, grande parte de sua intelectualidade. Esta, aliás, é uma questão bastante complexa em um país como o Brasil, no qual o ensino jamais atingiu a todas as camadas da população, no qual que a educação sempre foi dirigida às elites, cabendo à maioria da população carente, quando muito, o ensino básico e em sua continuidade, aquele profissionalizante. De toda forma, os intelectuais chamados "liberais" persistem na proposta de se cons-

truir uma educação democrática, uma escola pública e gratuita e de qualidade, enquanto aqueles católicos, nesse momento aliados aos integralistas, defendem a permanência da Igreja exercendo o controle do ensino, como vinha fazendo desde tempos coloniais, e se manifestam contrários a qualquer mudança na direção da democracia e da laicização do ensino, ou seja, qualquer movimento que, minimamente, visasse à autonomia da educação.

Essa discussão permanece candente, envolvendo parcela significativa da sociedade. Em 1946, o Ministro da Educação Clemente Mariani encaminha lei ao Congresso alterando algumas das definições do ministério de Gustavo Capanema, nesse momento recém eleito deputado federal. A discussão sobre a educação no Brasil passa, a partir dessas alterações, a ser conduzida na direção da criação de uma política educacional. Nesse sentido, uma é formada comissão que seria encarregada de organizar as discussões e formular um projeto de lei que iria atender a Constituição de 1946, que previa a elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A presença de Capanema no Congresso, no entanto, vai entrar o bom andamento das discussões, pois reage às mudanças propostas para seus projetos, fazendo com que mais de uma década viesse a se passar antes da aprovação da LDB, o que somente acontecerá em 1961.

A questão escola pública, laica, obrigatória e gratuita continua candente, mas não é o único ponto dos debates e confrontos. De um lado, os chamados liberais; do outro, os católicos e conservadores. De um lado, propostas democratizantes; do outro as centralizadoras e excludentes. O imaginário instituinte se manifesta procurando novas formas de expressão, mesmo que semelhantes às antigas. As questões centrais permaneciam as mesmas: uma alta taxa de analfabetismo – aproximadamente 40% - uma sociedade injusta para com os mais carentes através de uma educação elitizada. Todas essas questões estão aquecidas pela disputa por áreas de influência e de poder no processo de (re)definição do papel do Estado diante da Educação.

Em finais da década de 1950, o debate em torno da educação se reacende. Privatistas e católicos defendendo uma pretensa liberdade das famílias para escolher o tipo de ensino que queriam para seus filhos e que tinham no deputado Carlos Lacerda seu porta voz, de um lado. Do outro, estavam os educadores ligados a um compromisso com a defesa de uma escola pública, laica, obrigatória e gratuita, muitos deles pertencentes ao grupo dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, fortalecidos agora pela combativa participação de Darci Ribeiro. Desse embate surge o *Manifesto dos Educadores: Mais uma Vez Convocados* (2006), novamente redigido por Fernando de Azevedo e assinado por mais de 150 intelectuais dentre eles Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso e Darci Ribeiro.

Poder-se-ia resumir a idéia central deste manifesto nas noções de reconstrução e progresso. A primeira, herança do movimento revolucionário de 1930, qual seja, a "reconstrução nacional". O progresso, herança dos modernistas seduzidos pelo avanço da tecnologia, da industrialização, do capitalismo, agora adquirindo a forma do nacional desenvolvimentismo. A defesa da escola pública se insere nesses ideais.

Uma das maiores críticas feitas aos conservadores é quanto à sua noção de liberdade. Conforme o Manifesto, para os conservadores, tendo à frente os católicos, "tudo aquilo que se colocava como caminhos possíveis e diferenciados de suas proposições era visto, no campo educacional que é o que aqui nos interessa, como cerceamento da liberdade". E a proposta desses conservadores ia contra a educação pública, tida como a grande conquista da democracia liberal do século XIX. (Manifesto ..., 213-214)

O veículo de divulgação do manifesto, *Mais uma vez Convocados*, foi o jornal *O Estado de São Paulo*, de propriedade de Julio de Mesquita, vinculado à fundação da Universidade de São Paulo - USP - e que vinha trazendo em suas páginas não só as notícias dos debates quanto à educação nacional, mas promovendo-o com

artigos na defesa da escola pública, pois via a educação como viabilizadora da criação social de "...uma base efetiva e cultural comum, se quisessem viver em paz e governar-se democraticamente", como ressalta o Manifesto. (Manifesto...,215) Vemos, assim, mais uma vez, reforçada a proposta da escola como responsável pelo desenvolvimento de uma consciência nacional.

Nas presentes reflexões, não nos propusemos a discutir o todo do Manifesto, apenas apontar algumas das questões por ele defendidas. Juntamente com o primeiro Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, o de 1932, estas questões são expressões de um imaginário instituinte de sua época, no que se refere à educação e à cultura no país. Não tem real importância, para nós nas considerações aqui apresentadas, o fato de as teses defendidas pelo Manifesto virem a ser derrotadas nas votações do projeto para a LDB, aprovado em 1961. A oportunista e articulada apresentação do projeto de Carlos Lacerda, colocou um ponto final nas discussões daquele momento e deu um rumo conservador à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em mais um momento da política nacional em que o consenso se sobrepôs ao dissenso.

As propostas oficiais respondem rapidamente a essas diretrizes: as políticas públicas de 1962 determinam o financiamento, por parte do governo federal, tanto das escolas públicas – estaduais e municipais – quanto daquelas privadas, o que viria a afastar a população carente ainda mais da possibilidade de obter uma educação escolar.

Nossa intenção, nesse ensaio, é a de chamar a atenção para um dos momentos em que o imaginário instituinte encontra espaço e organização para se expressar e, de alguma maneira, por que não, influenciar o imaginário instituído. Um momento privilegiado de criação sócio-histórica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTORIADIS, Cornelius. Imaginário político grego e moderno. In CASTORIADIS, C. *A ascensão da insignificância*. Tradução de Regina Vasconcellos. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HELLER, A. e FEHÉR, F. O pêndulo da modernidade. *Tempo Social. Revista de Sociologia da USP*. Junho de 1995, vol. 6, nº 1 e 2, p. 47-82.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J. F. de, TOSCHI M. S. (orgs.) *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 4. edição. São Paulo: Cortez, 2007.

Manifesto dos Educadores: *Mais uma Vez Convocados*. (Janeiro de 1959). Revista HISTEDBR On-line. Campinas, n. especial, agosto 2006, p. 205-220.

Recebido em 9/10/2007

Aceito em 11/11/2007