

Intelectuais e sistema educacional brasileiro: embates e desafios na/dia institucionalização dos problemas educacionais da década de 1930 e 1940

VALERIA FLORIANO MACHADO (DTFE/SETOR DE EDUCAÇÃO/ UFPR)

Sustentando-se primeiramente na historicidade do conceito de *intelectual* e localizando-o em diferentes instituições – pretende-se, neste trabalho, compreender os posicionamentos políticos e as práticas no *campo intelectual*. Neste sentido, buscamos também, além de classificar e circunscrever, o estatuto dos agentes que definiram os debates em torno da educação brasileira nas décadas de 1930 e 1940 e que vieram a moldurar as discussões em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Neste artigo pretende-se analisar o papel da Associação Brasileira de Educação e dos intelectuais católicos nas reformas educacionais do período.

Em 1947 Clemente Mariani foi nomeado Ministro da Educação e suas medidas, como era de se supor, incidiriam sobre a descentralização da burocracia educacional. As propostas de seu Ministério receberiam muitas críticas quando tornadas anteprojeto – encaminhado, ao Congresso, pelo presidente da república. Neste sentido, o então deputado federal Gustavo Capanema se notabilizaria pela resistência, provocando a estagnação da discussão do projeto durante muitos anos. Capanema, ex-ministro da educação entre 1934 e 1945, e cuja perspectiva apontava para a centralização do poder, como deixam entrever as Leis Orgânicas do Ensino de 1942 e 1946, entendia que a medida enveredava por princípios contrários a unidade nacional, pois propunha a descentralização do sistema de ensino, a diversidade de currículos e a autonomia dos estados. Da mesma maneira, remanescentes Estado-novistas, por conta da descentralização do ensino, e grupos vinculados a Igreja católica, por entenderem que os princípios propostos no anteprojeto não proclamavam as diretrizes da encíclica *Divini Illius Magistri*¹, se

¹ A carta encíclica “Divini Illius Magistri” do Papa Pio XI versa sobre a educação cristã da juventude. Documento na íntegra disponível em: http://www.vatican.va/holy_father/pius_xi/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri_po.html#fn13.

opuseram ao anteprojeto.

Durante muitos anos o anteprojeto não seria mais discutido sendo retomado somente no Governo Juscelino Kubistchek , quando o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), dirigido por Anísio Teixeira, passaria a defender a importância da sua aprovação. Quando as discussões foram então retomadas, o que passava a estar em jogo era a defesa da escola pública e a vigência intelectual de um projeto político e econômico modernizador, fazendo com que as polêmicas passassem a gravitar em torno dos educadores vinculados a Associação Brasileira de Educação (ABE), que apoiaram Anísio Teixeira e o grupo de oposição liderado pela Associação de Educação Católica² (AEC), que defendia a liberdade de ensino. (CUNHA, 2007).

As necessidades de transformação já eram anunciadas nas primeiras décadas do século XX e uma de suas expressões, no que tange a educação, foi a criação de organizações não oficiais. Nessa conjuntura surgiu em outubro de 1924 a Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada com o objetivo de garantir o desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação e que teve como um dos seus idealizadores Heitor Lyra da Silva. Nela reuniram-se educadores que assumiram a direção das reformas educacionais. Uma de suas funções era a promoção de debates acerca da educação, do ensino e da cultura, sendo que uma de suas primeiras ações foi a organização de uma Comissão de Educadores para participar do Congresso de Educação que seria realizado na Universidade de Santiago (Chile), conhecido como “Congresso de Santiago”.

Os objetivos da Associação Brasileira de Educação foram explicitados em carta enviada a Lysimaco Ferreira da Costa e assinada por Heitor Lyra, Levi Carneiro e Vicente Licínio Cardoso. As ações se direcionavam na busca de colaboradores que tivessem tratado das questões educacionais a fim de produzir uma coletânea de escritos. As contribuições não deveriam se comprometer com uma

² As ações mais efetivas da AEC foram no ano de 1961, período que ultrapassa a temporalidade elencada para atingir o objetivo deste artigo. Ainda que não tenhamos nos preocupado em analisar a AEC, reconhecemos a sua importância nas discussões sobre a educação no Brasil no último período que antecedeu a aprovação da LDB.

única orientação teórica, política ou ideológica.

A emergência em inaugurar o debate em torno da educação motivou a ABE a promover a Primeira Conferência Nacional de Educação³, em 1927. Fernando Magalhães⁴, em texto publicado no Boletim da Associação Brasileira de Educação em maio de 1929, assinalava que:

Havia a necessidade porém de trazer esse trabalho ao conhecimento de toda a gente. Por obrigação do cargo, imaginei as Conferências de Educação, tarefa difícil como iniciativa privada, mas verdadeiro surto de propaganda cívica e educacional, cuja data 7 de setembro, já traduzia o culto da unidade brasileira. (...) quando formulei a primeira proposta, faltaram-me, talvez quem acreditasse na sua possibilidade. Até ali, quando muito, e já era apreciável serviço, pensava-se em pequenos cursos individuais num ou noutro Estado, como processo de implantar fora da Capital as regras e os preceitos da Associação Brasileira de Educação.

A minha primeira solicitação a um Estado do Norte para aí se iniciar a Primeira Conferência foi inútil. Felizmente, ouviu-me os desalentos desta decepção o Diretor de Instrução Pública do Paraná, decidido e eminente companheiro, Lysimaco Costa, a energia mais lúcida e mais serena com quem tenho convivido. E Curitiba, por obra de seu notável educador, deu à reunião o inesperado realce que firmou sua vitória. (apud: COSTA, 1987:285-287).

Assim, em 19 de dezembro de 1927⁵, Curitiba foi sede do I Congresso Nacional de Educação que abrigou representantes de todos os estados brasileiros. O objetivo da Primeira Conferência Nacional de Educação⁶, conforme foi registrado em seu material de divulgação, publicado em jornais do Brasil, foi discutir as seguintes teses:

1 – A unidade Nacional: a) pela cultura literária; b) pela cultura cívica; c) pela cultura moral. (Relatora: D. Isabel Jacobina Lacombe)

2 – A uniformização do Ensino Primário nas suas idéias capitais, mantida a liberdade de programas. (Relatora: D. Zélia Braune).

3 – A criação das Escolas Normais Superiores em diferentes pontos do país,

³ A Primeira Conferência oficial de educação ocorreu em 1941.

⁴ Professor catedrático da Faculdade de Medicina da Universidade do Rio de Janeiro. Foi presidente da ABE.

⁵ O Congresso teve início no dia da comemoração do 74º. Aniversário da emancipação política do Estado e na Conferência de abertura o discurso do Presidente Caetano Munhoz da Rocha acentuava a importância da unidade Nacional para o progresso brasileiro.

⁶ A comissão executiva foi composta por: Fernando Magalhães, Alcides Munhoz, Azevedo Sodré, Lysimaco Ferreira da Costa, Barbosa de Oliveira, Vitor do Amaral, Ferdinando Labouriau, Vieira Cavalcanti, Plínio Tourinho, Renato Jardim, Itacelina Bittencourt, Branca Fialho, padre Manoel Gonzalez, Paranhos da Silva, Pamphilo de Assumpção, Niceforo Falarz, Sebastião Paraná e Nelson Mendes. (Divulgado em “O jornal” em 14 de outubro de 1927. Apud: COSTA, 1989: 295)

para preparo pedagógico. (Relator: Prof. Barbosa de Oliveira).

4 – A organização de quadros nacionais, corporações de aperfeiçoamento técnico, científico e literário. (Relator: Prof. Fernando Magalhães)

Quaisquer outras teses relativas à educação, serão aceitas. (apud: COSTA, 1987:294)

A importância do tema para os intelectuais brasileiros se revela no grande número de adesões ao Congresso, como também nas 109 teses apresentadas e discutidas nos diferentes grupos⁷.

O problema da educação primária e da unificação do ensino era colocado na Conferência como um tema fundamental para o debate. Neste sentido, Helena Bomeny (2001:18) assinala que:

(...) encontraremos as caravanas pelas reformas em praticamente todos os estados da Federação. Os reformadores, pioneiros na defesa de um sistema nacional de educação, diagnosticaram a extensão do atraso brasileiro pelo analfabetismo em massa e clamavam por uma política de âmbito federal em favor da educação. As críticas são conhecidas. O Brasil era refém da voluptuosidade e do voluntarismo das elites locais; a educação brasileira, refém do elitismo, da imprevisibilidade de investimento, do desleixo dos governantes. Ressentia-se o país da falta de uma política de Estado que garantisse o acesso e o direito básicos à educação pública leiga e gratuita. E não havia sobretudo planejamento, organização, confiança nem regularidade nos projetos para o setor.

Era compartilhada a idéia de que as discussões promovidas na Conferência Nacional de Educação não trariam resultados imediatos, uma vez que não tinham a função de legislar sobre os assuntos tratados. Contudo, a preocupação acerca da regulamentação do ensino destacadas, em inúmeras teses apresentadas, viria a estimular o debate nacional. Em torno deste problema seguiu-se, em 1928, a Segunda Conferência em Belo Horizonte e em 1929, em São Paulo, III Conferência. A IV Conferência Nacional de Educação, realizada na Capital Federal, foi o ponto de partida para o debate nacional. Nesse evento foi nomeada a “Comissão dos Dez”⁸, indicada para deliberar sobre o tema da V Conferência e para

⁷ Todas as informações aqui trabalhadas sobre a ABE e a Conferência Nacional da Educação foram compiladas e reproduzidas em: Maria José Franco Ferreira da COSTA (1987: 271-400).

⁸ Sampaio Dória, Lysímaco Ferreira da Costa, Afrânio Peixoto, José Bezerra Menezes, Frota Pessoa, Isaias Alves, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo foram os nomes designados para a Comissão.

a elaboração de um parecer sobre o tema: “Quais as atribuições respectivas dos Governos Federal, Estaduais e Municipais, relativamente à Educação?”. Deste parecer houve a indicação da instauração de dispositivos elaborados para que pudessem servir de capítulo sobre a Educação Nacional no anteprojeto da Constituição.

O princípio norteador das propostas para V Conferencia Nacional de Educação, realizada em Recife, apontava para adequação de novos procedimentos para se instituir o Direito Universal à Educação. As propostas eram consonantes ao cenário que se instalava no período e no qual, a população brasileira se constituiu como uma categoria política, influenciado pelos processos de mudança que ocorreram a partir da primeira Guerra Mundial.

A educação passava a ter relevância política uma vez que muitos dos intelectuais entendiam que seria possível construir uma nova sociedade a partir da “*formação das mentes e da abertura de novos espaços de mobilidade social e participação*” (SCHWARTZMAN, 1984:51). O debate nacional apontava para a importância da educação no contexto de urbanização e secularização da sociedade.

Em última análise, a educação, entendida como uma agência de mudança cultural provocada, só poderia ser o tipo de educação adaptado às exigências do saber científico perfeitamente consciente de sua responsabilidade social. Educar para a vida moderna, para uma nova ordem social a que todos aspiram, seria educar para a civilização científica, isto é, para a ciência e pela ciência. (VILALOBOS, 1959: 34)

Para João Eduardo Vilalobos (1959), a inclusão de novos grupos no processo político, aliado ao crescimento de uma burguesia industrial que passava a assumir novos papéis no cenário nacional, teria repercutido nas discussões sobre a educação no Brasil. Em torno disso, a reforma de ensino ocorrido no Distrito Federal, em 1928, já estaria indicando as exigências dessa nova realidade. Os anos 30, afirma o autor, teriam marcado o início das mudanças em relação ao sistema de ensino no qual, a partir dos ideais de uma “nova geração de educadores”, buscava-se organizar a escola para novas condições políticas, econômicas e culturais. Identificar os caminhos percorridos por essa “nova geração” se constitui como um

dos elementos fundamentais para compreensão da estrutura dos movimentos intelectuais, numa sociedade que estava sendo marcada por profundas transformações. Os intelectuais estavam numa situação que exigia a tomada de posições frente ao debate educacional.

Das diferentes tendências de educadores/intelectuais que por longo período estiveram agregadas a ABE, destaca-se, por sua efetiva participação, a chamada intelectualidade católica, influenciada principalmente pela ação de Jackson Figueiredo e, posteriormente, por Alceu Amoroso Lima, sob cuja direção assentou-se as bases para a renovação católica dos anos 1950, decorrente de sua liderança na Confederação Católica - posteriormente denominada de Ação Católica – e que influenciaria a formação de grupos universitários católicos (KADT, 2003:93).

O empreendimento iniciado por Jackson Figueiredo teve impacto em vários círculos intelectuais durante várias décadas. Expressamente veiculado ao movimento católico conservador, Figueiredo participou, como um dos mentores, na fundação da revista “A Ordem” - que apregoava a ordem social, entendida como fundamental para proteger o Brasil das revoluções que já haviam se instaurado em outros países e ameaçado a ordem brasileira, bem como o culto à moral católica e o respeito a autoridade e valorização do nacionalismo - e do Centro Dom Vital, influenciado por Dom Sebastião Leme. Com sua morte, em 1928, a direção da revista e do Centro passou para Alceu Amoroso Lima. Conhecido pela postura polêmica, ao assumir a direção da Liga Eleitoral Católica (LEC), garantiu que prescrições católicas fossem aceitas por candidatos de diferentes partidos nas eleições de 1933 e, apesar da ausência de um partido político católico, fez com que os preceitos da sacralidade da família e da educação católica nas Aindas que as fontes analisadas não nos mostrem efetivamente a influência do grupo de “A Ordem” na criação do CEB, o “espírito combatente”, que se expressava no órgão de divulgação religiosa parece ter tido no Círculo um local de afirmação do seu nacionalismo, fundamentado que era na “civilização católica”. A manifestação desse ideário se traduziria pela ação de seus integrantes em diferentes áreas culturais, o que fez com que, no período, a

intelectualidade católica passasse a ter um reconhecimento próximo ao dos escritores laicos. (OLIVEIRA, 1989)

Uma série de mudanças a partir dos inícios de 1930 – das quais se destacam a criação, através do Decreto n° 19.402, do Ministério da Educação, cujo primeiro ministro foi Francisco Campos⁹, do Conselho Nacional de Educação (Decreto n° 19.850, 1931), além da formulação dos Decretos n° 19.851 e n° 19.852 que, respectivamente, definiam os regulamentos das Universidades no Brasil e a organização da Universidade do Rio de Janeiro – geraram impactos no sistema de ensino ainda que as ações referentes ao primário e ao secundário tenham sido apenas incipientes. Para sanar o problema educacional realizou-se, em 1931, a IV Conferência Nacional de Educação que provocaria intensos debates, pressionando o Ministério da Educação na criação de políticas públicas voltadas a questão.

Desse evento surgiu a proposta de acordo entre Governo Federal e estados quanto à padronização das estatísticas de ensino a fim de elaborar estudos sobre a situação da educação e do ensino, ficando deliberado que os principais educadores brasileiros deveriam traçar as diretrizes de uma política nacional de educação. A Comissão designada pela diretoria da ABE era composta por representantes de diferentes correntes ideológicas. Paschoal Leme (2005:171) observa que:

Houve então sérias divergências entre os participantes da Conferência, o que redundou até na retirada do grupo dos educadores católicos, que discordaram das primeiras redações do documento, em aspectos fundamentais, tais como prioridade outorgada ao Estado para a manutenção do ensino, ensino leigo, escola única, coeducação dos sexos, etc. Afinal, o documento foi concluído e aprovado pelo plenário da Conferência e divulgado pela imprensa não especializada, em março de 1932. Trazia como título principal o de *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, era dirigido “Ao Povo e ao Governo” e onde se propunha “A reconstrução educacional no Brasil”. Seu redator principal foi Fernando de Azevedo.

O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” daria as pistas quanto às necessidades a serem vencidas para a instauração do Estado Democrático. Dentre

⁹ Francisco Campos foi o primeiro ministro da Educação no Governo de Getúlio Vargas. As reformas educacionais no seu governo são consideradas exemplares no que se refere as transformações das estruturas de

as principais prerrogativas, era assinaladas:

A defesa da escola primária pública e eficiente, a utilização de métodos científicos de aprendizagem, o respeito que se exige pela autonomia da criança, a abolição da disciplina rígida e sufocante, o ideal de uma escola ativa de preparação para a vida democrática iriam ser as grandes conquistas da educação nacional. Depois de 30, deu-se ao ensino técnico profissional um impulso considerável, o que correspondia às exigências de uma civilização industrial em plena expansão. Um dos acontecimentos mais decisivos para a vida cultural do país foi a criação de suas primeiras universidades, particularmente a de São Paulo, que iria servir de modelo às demais. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo, criada com a intenção de se constituir no núcleo da Universidade, seria o primeiro instituto de cultura livre e de pesquisa científica de alto nível a ser criado no Brasil e viria provocar uma verdadeira revolução no ensino superior, pela aplicação de novos métodos de estudo, pelo desenvolvimento do espírito de pesquisa e de crítica e pela moderna noção de cultura que procurava implantar. Dela provinham as melhores esperanças na formação de uma elite culta com consciência da realidade nacional e que pudesse a ela servir. Com a criação de faculdades de filosofia, tomavam-se também as primeiras medidas concretas no sentido da preparação eficiente de professores secundários e normais, atendendo-se à necessidade de expansão destes tipos de ensino médio e a seu aprimoramento qualitativo. (VILALOBOS, 1959:47)

O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* foi, efetivamente, o primeiro documento a tornar público as normativas idealizadas para o novo projeto educacional. Buscando avançar em relação às propostas anteriores, fundamentava-se no direito à educação como responsabilidade do Estado, também responsável pela organização do ensino e garantidor do acesso à educação (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA: 1984). O documento, ainda que extenso, merece a reprodução de alguns excertos, tal qual a citação abaixo¹⁰:

Em nosso regime político, o Estado não poderá, decerto, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico. Afastada a idéia de monopólio da educação pelo Estado, num país em que o Estado, pela sua situação financeira, não está ainda em condições de assumir a sua responsabilidade exclusiva, e em que, portanto, se torna necessário estimular, sob sua vigilância as instituições privadas idôneas, a 'escola

ensino vigentes

¹⁰ Utilizamos a versão disponibilizada no CRDOC/FGV no arquivo Anísio Teixeira. A versão original do documento foi reproduzida na íntegra na Revista brasileira de Estudos pedagógicos, Edição Comemorativa. n. 65, 1984.

única' se entenderá entre nós, não como uma conscrição precoce arrolando, da escola infantil à universidade, todos os brasileiros e submetendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15 anos, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos.

Embora o *Manifesto* consolidasse os valores democráticos de uma “elite intelectual’ com diferentes posições ideológicas, convergiam em torno da possibilidade de organizar as políticas educacionais e, conseqüentemente, na organização da própria sociedade brasileira. O documento, que se tornou um marco da reflexão em torno do processo educacional, foi redigido por Fernando de Azevedo, tendo como signatários A. De Sampaio Dória, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto, J.G. Frota Pessoa, Julio Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Filho, J.P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. Da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meireles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nobrega Cunha, Paschoal Lemme, Raul Gomes e Afrânio Peixoto.

Em seu conteúdo, além da proposta inovadora, o documento explicitava as fragilidades do sistema de ensino ao defender a escola obrigatória, pública, laica e gratuita. Os indicativos propostos pela Comissão levou o grupo vinculado às hierarquias da Igreja Católica, que naquele momento concorria como Estado na educação e formação da população, a se afastar da ABE. A *escola nova e democrática* proposta pelo *Manifesto* se opunha à escola tradicional, como nos lembra Garcia (2002) ao retomar as teses de Florestan Fernandes, buscava definir a democracia como forma de governo para uma sociedade capitalista e para garantir o desenvolvimento das aptidões individuais.

As concepções que definiam a proposta da “educação nova” vislumbravam uma idéia de educação integral do indivíduo, além de prever a formação adequada para a sociedade em geral e não apenas a grupos ou classes específicas. A educação, vista como responsabilidade estrita do Estado e como princípio democrático, deveria ser direito de todos, e seu acesso, portanto, garantido pelo

Estado.

O *Manifesto* - divulgado pelos jornais brasileiros em março de 1932 e publicado pela Companhia Editora Nacional em junho do mesmo ano numa edição que se fazia acompanhar por uma introdução do relator Fernando de Azevedo e comentários críticos de alguns intelectuais brasileiros - foi lançado num momento fundamental para a configuração do campo político e intelectual, pois as ações promovidas pela ABE se tornaram um terreno fértil para provocar as tomadas de posição frente ao debate educacional, fazendo com que a disputa entre os intelectuais de diferentes orientações políticas ou religiosas definissem pólos na disputa do controle do campo educacional - opondo, de um lado, os conservadores católicos e, de outro, os renovadores liberais. A publicidade do *Manifesto* promovia o projeto de um grupo que se pretendia depositário dos ideais de modernidade no Brasil.

Para Xavier (2004: 30), o *Manifesto* poderia ser considerado como uma estratégia de ação, tendo em vista alianças necessárias para o enfrentamento aos grupos dominantes:

Sua proposta era de *reconstrução educacional* e seu objetivo a constituição de uma escola democrática que funcionasse como centro irradiador de uma nova forma de organizar a sociedade. Ao delimitar o campo de atuação específica – a escola pública –, reivindicado pelo grupo que então lançava o *Manifesto* procurava legitimar nomes e propostas. Ao apresentar um grupo solidário com um projeto de mudança, procurava, ao mesmo tempo, valorizar as credências daquele grupo.

O *documento* foi amplamente divulgado na imprensa nacional e promoveu tanto adesões como críticas. As declarações mais direta e combativamente contrárias foram aquelas dos intelectuais católicos, que se faziam presentes desde a reforma proposta por Capanema, quando os debates estiveram voltados para a elaboração de diretrizes para a constituição de um novo sistema educacional no Brasil, que através de “*A Ordem*” divulgavam suas críticas às propostas do *Manifesto*.

Os intelectuais católicos, na intenção de definir os rumos da educação,

promoveram debates a partir daquilo que consideravam fundamentais para implantação das novas propostas educacionais, uma vez que, para eles, as críticas de Anísio Teixeira à escola tradicional, estavam vinculadas ao avanço do comunismo no Brasil. Neste sentido, os intelectuais católicos iniciaram uma ação mais efetiva tendo o Centro Dom Vital como veículo de divulgação da sua política educacional. Neste período a Igreja Católica, através da Confederação Católica de Educação iniciou uma grande mobilização com o intuito de se discutir os rumos da educação no país e propagar a fé cristã.

Em estudo sobre as políticas educacionais nos anos 1930, Oliveira (2004) destaca que a demanda, referente ao aumento de vagas, atendeu apenas as classes médias urbanas. As mobilizações, do período refletiam as articulações das elites em torno de um projeto no qual a reforma das instituições escolares minimizava a força dos movimentos mais combativos das classes médias.

Enquanto isso, em nível internacional, despontava uma nova dimensão do ideário liberal, que se desdobrava para além do individualismo original e ganhava um papel de reconstrutor social. No plano educacional, essa tendência irá se expressar na pedagogia pragmática da Escola Nova, baseada no pensamento do norte-americano John Dewey, que propunha um modelo escolar de cunho reformista, necessário a uma sociedade com tendências a produzir privilégios e desigualdades, mas que subsiste pela expectativa de mudança e ascensão social. Pelo vislumbre da democracia e do progresso, atendendo às aspirações das classes médias e, em parte, ao conservadorismo da classe dominante, o pensamento escola-novista foi assimilado por vários educadores brasileiros, com divergências apenas no que diz respeito à orientação geral (revolucionária-reformista ou conservadoramente democrática), mantendo um horizonte comum na interpretação das funções da escola, consolidando-se em uma ideologia educacional que influenciará o desenvolvimento do ensino brasileiro. (OLIVEIRA, 2004:04)

Novamente deve-se frisar, aqui, que o que se revelava naquele momento era a definição de um campo educacional, campo através do qual diferentes grupos objetivavam se posicionar em busca de dominação, pleiteando reconhecimento, poder e prestígio equivalentes. Se por um lado os católicos, que tinham a frente Alceu Amoroso Lima, priorizavam conservar a doutrina cristã e impedir o monopólio estatal, por outro, os liberais, chamados de *escolanovistas*, liderados por Fernando de Azevedo, tendo também em Anísio Teixeira uma referência, desejavam cooptar o

professorado, através de novas concepções, e convencer a população do conhecimento científico como promotor de uma “nova educação”.

O Estado, diante das críticas efetuadas pela igreja católica, promoveria, a partir dos anos 1940, a realização de um *“inquérito nacional sobre educação”*, através do qual se buscava avaliar as condições de ensino no país, com base em um questionário elaborado pelo Departamento Nacional de Educação. Através dos amplos e calorosos debates, motivados pelos resultados da pesquisa, Gustavo Capanema iniciaria a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), dando ênfase à necessidade de formação do cidadão brasileiro consoante ao projeto de nação inspirado pelo Governo Vargas, o que resultaria nas Leis Orgânicas de Ensino¹¹. (RIBEIRO, 2003) (SCHWARTZMAN et all, 1984) (BADARÒ, 2000:300– 312)

Novos decretos de lei, a partir de 1946, marcariam o período. Além da instauração da Lei Orgânica do Ensino Primário, assinada pelo então ministro Raul Leitão Cunha e que definiu as diretrizes e demarcava a responsabilidade dos estados quanto a este ciclo, também são desse período o Decreto-lei n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946 - sobre os critérios que orientavam o ensino primário - o Decreto-lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946, que instituía o ensino normal, os Decretos-lei n 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, que fundava o SENAC e o Decreto-lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946, sobre o ensino agrícola. Ainda em 1946, estes temas serão retomados com uma nova roupagem quando o debate acerca da escola pública reacende em torno da LDB nos meados de 1950. A Constituição Federal de 1946 determinou a criação de um plano de intervenção na área de educação, a denominada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Aqui remetemos ao projeto de lei enviado ao Congresso Nacional em 1948, que previa a descentralização do ensino a partir da implantação dos sistemas

¹¹ Destas, destacamos: a Lei do Ensino secundário, Decreto-lei n. 4.073 de 30 de janeiro de 1942, que constituiu o ensino industrial; decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que fundou o SENAI; Decreto-lei n.4.244 de 9 de abril de 1942, que definiu o ensino secundário em ensino ginasial, com quatro anos, e o colegial, com três anos; Decreto-lei n.6.141, de 28 de dezembro de 1943, que definiu o ensino comercial

estaduais e cuja menção abriu este capítulo. Elaborado por uma Comissão de educadores não recebeu aprovação por ação do Deputado Gustavo Capanema, que se posicionara contra as alterações daquelas reformas estabelecidas a partir de 1942, como já dissemos.

Graças ao parecer de Gustavo Capanema, relator da Comissão Mista de Leis Complementares, o projeto foi colocado em situação de abandono em 1949. Em 1951 retornou à Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados para ser novamente analisado, quando foram reformulados os indicativos e novas emendas apresentadas, bem como alguns substitutivos sugeridos. Apenas em 1956 foi dado o parecer para a apresentação da discussão que aconteceria a partir de 1957.

O debate nacional sobre os rumos da educação havia atravessado três décadas. A oposição entre os “liberais e os conservadores” ainda permanecia e as desigualdades ainda eram a fragilidade do sistema educacional. Contudo, o otimismo que passou a envolver a segunda metade da década de 1950 sugeria a possibilidade de se alcançar o equilíbrio que não fora conquistado nas décadas anteriores.

Assim, em maio de 1958, era apresentado por Clovis Salgado o substitutivo elaborado pela Comissão de Educação. Quando este foi a plenário também foi posto à discussão o substitutivo subscrito pelo Deputado Carlos Lacerda. Este, considerado então por muitos educadores como um retrocesso, reiterava as propostas da bancada católica. A partir desse momento intensificar-se-iam os debates em torno do projeto da LDB, com um grupo defendendo a escola pública, bem como a elaboração de regulamentos nacionais e ações de fiscalização por parte dos estados, e outro defendendo a ausência do Estado nos assuntos educacionais. Mais uma vez, o debate personalizou-se, agora em torno de Anísio Teixeira e Carlos Lacerda, sendo que em em torno destes gravitariam os intelectuais da educação.

Ainda que a Comissão que elaborou o projeto da LDB fosse composta por representantes de diferentes grupos, cabia a Anísio Teixeira, de acordo com os conservadores, a responsabilidade de sua autoria, que viam nas suas manifestações favoráveis ao ensino oficial e à escola pública, a própria orientação da LDB. Enquanto conservadores e liberais publicavam, em jornais e revistas especializadas, manifestos e moções defendendo seus argumentos, a mesma Comissão afirmava em relatório a sua autonomia no processo de elaboração das diretrizes:

Fugindo gradualmente aos dois extremos, a Comissão acabou por se colocar em atitude intermédia, resultando, a um tempo, dos textos da Constituição, da experiência pedagógica dos elaboradores do ante-projeto e da sua prudência administrativa. Através de normas suficientemente genéricas, procuramos sobretudo assegurar, dentro da unidade básica da organização escolar do conteúdo ideológico do ensino brasileiro, a autonomia dos sistemas locais e a flexibilidade das escolas. (RELATÓRIO DA COMISSÃO DE EDUCADORES PARA ELABORAÇÃO DA LDB. Furtado: 1959: 344)

O assunto que mais gerou polêmicas, motivadas pela publicação do *Manifesto*, dizia respeito às orientações filosófico-doutrinárias do projeto e implicou na criação, por parte dos católicos, da “Declaração em Defesa da Educação Democrática”:

Nesta última declaração, combatendo o liberalismo agnóstico desinteressado da pessoa humana e fixado no indivíduo, os signatários exprimem a sua posição baseada no primado do espírito, da prevalência da pessoa sobre os interesses individuais, na supremacia da sociedade sobre o Estado. Decorre daí os seus princípios em matéria educacional:

1 – no processo educativo devem ter proeminência os grupos que se interpõem entre a pessoa e o Estado;

2 – a liberdade de ensino é, sobretudo, a possibilidade de se exprimirem, em experiências pedagógicas, tipos de educação que atendam à diversidade dos grupos humanos;

3 – a família é o grupo fundamental e modelar dos demais grupos e dos processos educacionais e os seus representantes têm prioridade na escolha do processo educacional. "Portanto, a escola tem de ser instituição com características assemelhadas à família e não à repartição pública";

4 – ao Estado incumbe à função de fazer convergir para o Bem Comum toda a múltipla e referenciada atividade educacional. (RELATÓRIO DA COMISSÃO DE EDUCADORES PARA ELABORAÇÃO DA LDB. Apud: Furtado: 1959:244-345)

O debate sobre a modernização, nos final dos anos 1950, não se resumia apenas aos projetos educacionais, remetendo também às questões referentes à

busca de alternativas que, supunha-se, romperiam com o passado marcado pela estagnação econômica, política e social. O Estado, juntamente com as organizações políticas, culturais e religiosas, buscava - através das políticas públicas - garantir a autonomia do processo de industrialização.

Assim, o Estado, então compreendido como o maior agente modernizador, deveria planejar as ações em torno do projeto educacional. Neste sentido, as discussões acerca das políticas educacionais passaram a ser vislumbradas como um alvo fundamental para garantir o crescimento da nação. Neste sentido, destaca-se a profissionalização do intelectual – que passaria a atuar como planejador das ações do Estado. Cabe aqui ainda, um breve comentário a respeito da profissionalização em torno da atividade intelectual e da constituição das universidades, processos que se contextualizam no período compreendido entre a última década do século XIX e inícios dos anos 1930.

Os anos 20 favoreceram a profissionalização do trabalho intelectual e, conseqüentemente, a configuração de um campo. Para Miceli, não haveria na República Velha “*posições intelectuais autônomas em relação ao poder político, o recrutamento, as trajetórias possíveis, os mecanismos de consagração, bem como as demais condições necessárias à produção intelectual*” dependiam dos grupos que exerciam a dominação da vida intelectual.

Num momento em que se iniciava a constituição de um campo de produção de bens simbólicos e que ainda não se tinha uma definição do trabalho intelectual, o ofício denominado *simbólico* era atribuído às atividades destituídas de valor econômico. As hipóteses de Miceli, construídas a partir das reflexões acerca de biografias de autores, apontam para o deslocamento para os espaços sociais de menor prestígio seriam decorrentes de uma transformação do *habitus* motivado pela “feminização social” (MICELI, 2001: 26). Ao discutir o êxito das estratégias de reconversão para as carreiras intelectuais dos “parentes pobres”, afirma que o sucesso da reconversão estaria vinculado ao desenvolvimento das burocracias intelectuais.

A conversão às carreiras intelectuais só pode ser analisada em relação ao projeto de dominação dos dirigentes locais. Do movimento modernista à fundação da Universidade de São Paulo, como os inúmeros organismos criados na área de educação e cultura, todos estiveram sob o comando de uma parcela da burguesia que pretendia *“reformular o poder oligárquico sem alterar as condições de representação política do operariado e dos setores médios urbanos que poderiam servir-lhes de sustentação”* (MICELI, 2001: 239).

No caso paranaense, o domínio da Igreja Católica em diferentes instituições aliado ao afastamento dos anticlericais dos jornais e da universidade motivou o enfraquecimento dos grupos laicos ao mesmo tempo em que a dominação dos grupos católicos no espaço intelectual aumentava. A institucionalização do ensino superior no Brasil, a partir da década de 1920, foi marcada pelo discurso da construção da nacionalidade (OLIVEIRA, 1989), sendo que apenas em 1931 seria criada o Estatuto das Universidades Brasileiras, através de Decreto-lei do Ministro da Educação Francisco Campos. O estatuto definia a Universidade como modelo de organização do ensino superior, mas permitia a existência das escolas isoladas, que eram dominantes no ensino superior.

Conforme o decreto, as Universidades seriam formadas por Escolas (Medicina, Direito, Engenharia) e cada uma destas, formadas por cátedras relativas às diferentes áreas do conhecimento. Cada cátedra tinha um professor catedrático (cargo vitalício) e a ele estavam ligados os professores assistentes, os livres docentes e os auxiliares de ensino (indicados pelos professores catedráticos, pois exerciam a carreira docente), sendo que as Escolas deveriam ser dirigidas por uma Congregação (professores catedráticos e um representante dos livre-docentes). A partir de uma lista organizada pela Congregação, os catedráticos eram escolhidos pelo ministro da Educação para compor o Conselho Técnico Administrativo, órgão deliberativo da Faculdade. (SCHWARTZMAN, BOMENY e COSTA. 1984:207) (CUNHA: 2007:19).

Embora a configuração das carreiras acadêmicas não tenha sofrido grandes

alterações nas reformas universitárias subseqüentes, as políticas educacionais voltar-se-iam para um projeto de “modernização” do ensino superior a partir da segunda metade da década de 1930, estabelecendo o indicativo da criação das Faculdades de Filosofia na composição das Universidades, definindo uma configuração do campo intelectual vinculado as posições ocupadas no campo acadêmico. Para entendermos esta transformação no ensino superior dedicaremos o próximo capítulo, buscando traçar um quadro panorâmico da criação das Faculdades de Filosofia no contexto das reformas universitárias das décadas de 1930 a 1950.

Referência bibliográfica

ABREU, Maria Rosa. *Apresentação*. IN: *Florestan Fernandes: Memória viva da educação brasileira*, vol. 1. Brasília: INEP, 1991.

ALTAMIRANO, Carlos. **Intelectuales**: notas de investigación. Grupo Editorial Norma: Buenos Aires, 2006.

_____. **Idéias para um programa de História intelectual**. *Tempo soc.*, jun. 2007, vol.19, no.1, p.9-17.

_____ & SARLO, Beatriz. **Literatura/ Sociedad**, Buenos Aires: Hachette, 1983.

ANDRADE, Primo Nunes. A Educação na era do Desenvolvimento. IN: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vol. XXX Julho-Setembro N° 71

AZEVEDO, Fernando de.(org.) **As Ciências Sociais no Brasil. 2 vol. 2.ed. : Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1994.**

_____ **Figuras do meu convívio**. Obras Completas de Fernando de Azevedo. Vol. XVII. Edições melhoramentos: São Paulo. s/d

AZZI, Riolando. **Os pioneiros do Centro Dom Vital Centro do Vital**. Rio de Janeiro: EDUCAM, 2003

bADARÓ, Murilo. **Gustavo Capanema: a revolução na cultura**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

BASTOS, Elide Rugai, RIDENTI, Marcelo & ROLLAND, Denis (org.) **Intelectuais: sociedade e política**, Brasil-França. São Paulo: Cortez, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

_____. **As regras da arte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. **Economia da trocas linguísticas**: o que falar para dizer. 2.ed. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1998.

_____. **A Economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2003. 5ª Reimpressão.

_____. **Homo academicus**. Paris: Les Éditions de Minuit, 2004.

BOMENY, Helena. *Infidelidades eletivas*: intelectuais e política. In: **Constelação Capanema**: intelectuais e política. Helena Bomeny (Org.). Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas; Bragança. Paulista(SP): Ed. Universidade de São Francisco, 2001. p.11-35

_____. (Org.). **Constelação Capanema**: intelectuais e políticas. Rio de Janeiro, Editora FGV/ Universidade São Francisco, 2001.

CAMPOS, N. de. **Laicato Católico**: o papel dos intelectuais no processo de organização do projeto formativo da Igreja Católica no Paraná: 1926-1938. Curitiba, 2002. Dissertação (Mestrado em História e Historiografia da Educação – Setor de Educação) – UFPR.

_____. **Intelectuais paranaenses e as concepções de universidade**: 1892-1950. Curitiba, 2006. Tese (Doutorado em História e Historiografia da Educação – Setor de Educação) – UFPR.

CARNEIRO, D. **Educação, universidade e história da primeira universidade do Brasil**. Curitiba: Imprensa da Universidade Federal do Paraná, 1971.

CARNEIRO, Edison & COSTA PINTO, Luiz Aguiar. **As Ciências Sociais no Brasil**. Rio de Janeiro, Ministério da educação e Cultura, Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior -CAPES, 1955.

CARVALHO, Maria Alice Rezende de. Temas sobre a organização dos intelectuais no Brasil. IN: Revista Brasileira de Ciências Sociais . Vol. 22 nº. 65 outubro/2007. (p. 17-31)

CARVALHO, João do Prado Ferraz de. **Periódicos e educação**: a participação de jornais e revistas no debate sobre a escola pública brasileira nos anos 50/60.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A configuração da historiografia educacional no Brasil*. IN: FREITAS, Marcos César (org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. **Desenvolvimentismo e pragmatismo**: o ideário do MEC nos anos 1950. *Cadernos de Pesquisas* 2006, v. 36, n. 129, pp. 705-725

COSTA, Viviane. O discurso educacional católico sob a perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu.

COELHO, E. Novas configurações da função intelectual. IN: MARGATO, I e GOMES, R. (orgs). *O papel do intelectual hoje*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

COSTA NETO, Pedro Leão. *Instituições de ensino e pesquisa da filosofia no Brasil e visões do passado nacional: 1930-1964-68*. In: PIERONI, Geraldo; DENIPOTI, Cláudio. **Saberes Brasileiros: ensaios sobre identidades – séculos XVI a XX**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

COSTA, Maria José Franco Ferreira da. **Lysímaco Ferreira da Costa**. *A Dimensão de Um Homem*. Curitiba: UFPR, 1987.

CUNHA, Luiz Antonio. **A Universidade Temporã**: o ensino superior da Colônia à Era de Vargas. Rio de Janeiro, *Civilização Brasileira*, 3ª. Edição. Editora da Unesp, São Paulo, 2007.

_____. Autonomização do campo educacional: efeitos do e no ensino religioso. 2005. Disponível em: www.educacao.ufrj.br/revista/indice/numero2/artigos/lacunha.pdf

FAVERO, Maria Luiza. *A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968*. IN: **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR.

FERNANDES, Florestan. “O dilema educacional brasileiro”. IN:FORACCHI,M e PEREIRA, L.(orgs.) **Educação e Sociedade**.(p. 388-413) São Paulo: Companhia Editora nacional, 1983. 11º Edição.

_____. Depoimento. IN: Florestan Fernandes: Memória viva da educação brasileira, vol. 1. Brasília: INEP, 1991.

_____. Vol. XXX Julho-Setembro N° 71

FERRARINI, Sebastião. *Síntese histórica do Círculo de Estudos Bandeirantes*. IN: **Circulo de Estudos**. N. 14. Curitiba. Agosto/2000.(pags. 113-128)

FREITAS, Marcos César (org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998.

HAYASHI, Sueli G. **Paulo Duarte e a defesa da Universidade**. IN: SECULUM. Revista de História -11. João Pessoa. Agosto/dezembro 2004.p.176-186

IANNI, Octavio. **O Colapso do populismo no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira,197.

_____. *A Formação do Estado Populista na América Latina*. Rio de Janeiro; Civilização Brasileira, 1975.

KANTOR, Íris, MACIEL, Débora & SIMÕES, Júlio Assis (orgs.). **A Escola Livre de Sociologia e Política: anos de formação 1933-1953**. São Paulo: escuta, 2001.

KONDER, Leandro. *História dos Intelectuais nos Anos 50*. IN:FREITAS, Marcos César (org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998 (pags. 355-374).

LACERDA NETO, Arthur Virmond de. **O magnífico reitor: biografia de Flávio Suplicy de Lacerda, ensaio de histórico da UFP de 1949 a 1971**. Curitiba: Instituto Histórico, Geográfico e Etnográfico Paranaense, 1988.

LEME, PASCHOAL. *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira*. IN: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília**, v. 86, n. 212, jan./abr. 2005 p. 163-178.

IISOVSKY, Mauricio e SÁ, Paulo Sérgio Moraes de. *O novo em construção: o edifício-sede do Ministério da Educação e Saúde e a disputa do espaço arquitetável nos anos 1930*.IN: GOMES, Ângela (org.). **Capanema: o ministro e seu ministério**. Rio de Janeiro,Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000. (p 49-71).

LORENZO, Helena Carvalho de; COSTA, Wilma Peres da (Org.). **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno**. São Paulo: UNESP, 1997.

LOURENÇO FILHO, M. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v 95, jul./set. 1964),

MAIO, Marcos Chor & VILLAS BOAS, Gláucia (orgs.). **Ideias de Modernidade e sociologia no Brasil: ensaios sobre Luiz Aguiar Costa Pinto**. Porto Alegre. Editora

Da Universidade Federal Do Rio Grande do Sul, 1999.

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: INEP, nº 150, maio/agosto 1984.

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

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. *A universidade no Brasil*. IN: **Revista brasileira de Educação**. mai/jun/jul/ago 2000. N° 14(pp.13150).

_____. **O educador**: de intelectual a burocrata. *Educ. Soc.* [online]. 1997, v. 18, n. 58 [cited 2009-01-26], pp. 156-172

_____. **Anísio Teixeira e a universidade de educação**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002.

_____, e XAVIER, Libâneo. "O INEP no Contexto das Políticas do MEC (1950/1960)". IN: <http://www.educacao.ufrj.br/revista/indice/numero1/artigos/artigo6.php>. [cited 2009-01-20]

MENEZES, Ebenezer Takuno e SANTOS, Thais Helena dos. "INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais)" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=373>, acessado em 7/1/2009.

IN: Salvador, v. 18, n. 44, p. 207-214, 2005.

MICELI, Sérgio, (org.) **História das Ciências Sociais no Brasil**, volume 2. São Paulo: Editora Sumaré: FAPESP, 1995.

_____. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e multidão**. Dimensões da modernidade brasileira: a escola nova. São Paulo: Cortez, 1989.

MORAES, Ricardo (Org.). **Inteligência brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

NIROÁ, Z. R. R. Glaser. **Meio século de educação na UFPR**: uma crônica desde a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e Instituto de Educação anexo ao Setor de Educação. Curitiba: UFPR, 1988.

OLIVEIRA, Lucia Lippi (coord.) **Elite intelectual e debate político nos anos 30**: uma bibliografia comentada da revolução de 1930. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1980.

_____, A Questão nacional na Primeira República. São Paulo: Brasiliense, 1990.

OLIVEIRA, Márcio. (org). **As Ciências Sociais no Paraná**. Curitiba: Protexto, 2006.

_____. *O Brasil diferente de Wilson Martins*. IN **Caderno CRH**. Salvador. V.18, n.44 p. 215-221. Mai/ago 2005. Disponível em: www.cadernocrh.ufba.br/include/getdoc.php?id=843&article=48&mode=pdf

OLIVEIRA, Marcos Marques de. *As origens da educação no Brasil da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino*. IN: **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-362004000400003 & lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 jan. 2009. doi: 10.1590/S0104-40362004000400003.

PEREIRA, Gilson R. de M.. Eufemismo e cumplicidade objetiva nos primórdios do campo educacional brasileiro. Um caso exemplar de 1860. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 66, Apr. 1999 . Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000100003&lng=en&nrm=iso>. access on 02 Apr. 2008. doi: 10.1590/S0101-73301999000100003.

PROSSER, Elizabeth Seraphim. **Cem anos de sociedade, arte e educação em Curitiba**: 1853-1953: da escola de Belas Artes. Industriais, Mariano de Lima, à Universidade do Paraná e escola de Música e Belas Artes do Paraná. Curitiba: Imprensa Oficial, 2004.

RODRIGUES, Helenice. **Fragmentos da história Intelectual**: entre questionamentos e perspectivas. Campinas: Papyrus, 2002.

RUGAI, Elide & REGO, Walquiria. (orgs.) **Intelectuais e Política**: a moralidade do compromisso. São Paulo: Olho D'Água, 1999.

_____. **Um debate sobre a situação do negro no Brasil**. UNESCO

SAID, Edward. **Representações do intelectual**: as conferências de Reith de 1993. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SALLES, Fernando Casadei. **A educação pública no Brasil**: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro. Série- Estudos. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande- Ms, n. 12, p 87-99, jul/dez. 2001.

SANFELICE, José Luis. O Manifesto dos educadores (1959) à luz da História. IN: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 542-557, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

SCHWARTZMAN, Simon.BOMENY, Helena e COSTA, Vanda. **Tempos de capanema**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo/ Paz e terra, 1984. SCHWARTZMAN, Simon. **A universidade primeira do Brasil**: entre Intelligentsia, padrão internacional e inclusão social. Estudos Avançados, v. 20; n,56, São Paulo. IEA-USP, 2006. (pp161-189).

_____(org.) **Universidades e Instituições Científicas no Rio de Janeiro**. Brasília, CNPQ, 1982.

EIXEIRA, Anísio. *Educação Escolar no Brasil*. IN:FORACCHI,M e PEREIRA, L.(orgs.) **Educação e Sociedade**.(p. 388-413) São Paulo: Companhia Editora nacional, 1983. 11º Edição.

TEIXEIRA, Anísio.*Educação no Brasil*. São Paulo: Companhia Editorial Nacional/MEC, 1976. Série Atividades Pedagógicas, v.I 32.

VILLALOBOS, João Eduardo. *O problema dos valores na formação e no funcionamento do sistema educacional brasileiro*. IN: **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. VI. XXXII. N° 16. Out- Dez. 1959. (pags: 34-49).