

ESTADO E EDUCAÇÃO NO BRASIL

do manifesto de 1932 à primeira LDB

Claudemir de Quadros¹

*Os acontecimentos são vaga-lumes
nas noites brasileiras; brilham,
mas não aclaram.*

Fernand Braudel

O período entre 1930 e 1964 foi marcado, no Brasil, por profundas mudanças estruturais nas áreas econômica, política, social e por importantes discussões educacionais. A partir de 1930, o país buscou se inserir nos parâmetros do mundo moderno, industrializado e urbanizado. Esse processo aconteceu sob a égide de um regime político marcado pela ação de um Estado nacional centralizado e autoritário, baseado no populismo e no nacional-desenvolvimentismo, que definiu os rumos de um modelo de educação que tinha como meta servir de instrumento realizador de um projeto de desenvolvimento capitalista. Neste texto, resultante de uma pesquisa bibliográfica, pretende-se oferecer subsídios para a compreensão do período.

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, RS.

INTRODUÇÃO

Na história do desenvolvimento da sociedade brasileira, o período compreendido entre os anos de 1930 e 1964 caracteriza-se como uma época de transição de uma economia eminentemente agrário-exportadora para uma economia fundamentada na indústria. No plano político, o sistema é sustentado por uma *política de massas*, baseada no populismo e no nacional-desenvolvimentismo, que se tornou conhecida como a *democracia populista*. Essa forma de organização do Estado interferiu e perpassou todas as esferas da sociedade.

Este texto trata-se de uma pesquisa bibliográfica que tem como objetivo básico fazer uma síntese histórica do período, considerando as variáveis populismo, desenvolvimentismo e nacionalismo, de 1930 a 1964, marcos no processo de desenvolvimento do Brasil, buscando apreender e elucidar o relacionamento entre a organização econômica, política e social do Estado com as diretrizes educacionais. Tem-se como pressuposto básico que a ação estatal é determinante na formação e na constituição da organização social uma vez que interfere em todos os segmentos da sociedade e que, nessa época, se desenvolveu no Brasil a constituição e consolidação do Estado moderno nacional, centralizado e autoritário, e a inserção no modelo de desenvolvimento capitalista.

O BRASIL APÓS 1930

A história do Brasil no período de 1930 a 1964 é permeada por uma série de conflitos e por uma série de mudanças institucionais infra e superestruturais que,

uma vez consolidadas, acabaram por constituir os fundamentos de uma nova organização social e política integrada ao modelo de desenvolvimento sugerido pelo capitalismo ocidental.

O estudo do período requer a consideração de, pelo menos, quatro conceitos básicos, quais sejam, populismo, nacionalismo, desenvolvimentismo e industrialização. Esses elementos marcaram, perpassaram e ofereceram suporte às novas formas de organização social, política e ideológica.

O marco dessas transformações foi a Revolução de 1930, que representou um ponto de ruptura na sociedade brasileira, quando as formas de organização social, política e econômica da sociedade agrária tradicional,² até então hegemônica, foram definitivamente abaladas e se intensificou o processo de sua superação por um *modus vivendi* urbano-industrial, que apresentava sinais de ascensão desde a década de 1920. Nesse sentido, é possível inferir que a Revolução de 1930 simboliza um período qualitativamente novo no que se refere à organização política, social e econômica da sociedade e do Estado brasileiro, que sofre, então, uma redefinição profunda da sua ação por conta da rearticulação dos grupos de poder efetuada pela revolução. Segundo Saes,

a Revolução de Trinta destruiu o sistema político oligárquico e criou as condições de instauração de novo sistema político, capaz de articular de um outro modo as classes sociais e os grupos secundários e, além disso, (...) operou a transformação do Estado federal num Estado centralizado; do Estado oligárquico num estado de compromisso. Mas a modificação do sis-

tema político ultrapassou a pura reforma das estruturas do Estado e o alargamento do bloco político dominante. Mais precisamente, a Revolução de Trinta se encontra na origem de uma modificação das relações políticas entre o bloco dominante e as classes populares (Saes, 1975, p. 7-11).

A estrutura econômica

A estrutura econômica do país baseava-se na monocultura do café, produto que, entre o final do século XIX e início do século XX, tinha perspectivas promissoras no comércio internacional e do qual o Brasil detinha praticamente o monopólio em relação à produção mundial. Segundo Singer (1983, p. 216), “a oligarquia cafeeira, que detinha a hegemonia política, dava prioridade à produção para o mercado externo e baseava sua argumentação na vocação agrícola do Brasil”.

Na década de 1920, no entanto, fatos novos puseram em risco a estabilidade do sistema como: o incremento da concorrência de outros países produtores; a tendência à queda dos preços; o desencontro entre a oligarquia cafeeira e alguns dos seus representantes políticos, especialmente no que se relacionava à manutenção da política de valorização do café iniciada em 1906 a partir do acordo de Taubaté; a atuação do movimento tenentista e, como corolário, a crise econômica mundial de 1929, que evidenciou, de maneira concreta, a vulnerabilidade do modelo econômico dependente de um único produto agrícola de exportação. Tais fatos aceleraram as condições que possibilitaram o fim da supremacia da oligarquia do café sobre os demais segmentos da sociedade brasileira.

Ainda segundo Saes (1975), nessa época, a política econômica do Estado foi objeto de uma disputa entre o bloco oligárquico hegemônico e as oligarquias dissidentes reunidas no Partido Democrático de São Paulo. Numa conjuntura de encolhimento do mercado internacional do café, a política econômica de manutenção da taxa de câmbio e de redução dos créditos destinados à compra dos estoques cafeeiros e à diminuição dos preços internacionais do café multiplicou os protestos da burguesia cafeeira de São Paulo. Aliado a isso, a tentativa de afastar do bloco oligárquico hegemônico as oligarquias dominantes de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul empurrou essas forças na direção de uma aliança com as dissidências paulistas.

O resultado desse reagrupamento nacional da oposição oligárquica foi a constituição de uma frente eleitoral, a Aliança Liberal, que se definiu como um movimento político tipicamente oligárquico, composto pelas dissidências de São Paulo e pelas oligarquias dominantes de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraíba, com a finalidade real de reconquista, em nome da oposição oligárquica, da hegemonia política no seio da classe dominante.³ Portanto, é possível inferir que o movimento revolucionário de 1930 constituiu-se num movimento político-militar conduzido por uma coalizão política heterogênea contra o bloco oligárquico hegemônico e seu contexto histórico é o da crise da organização econômica agromercantil brasileira.

A estrutura política

A composição politicamente heterogênea da coalizão revolucionária conferiu ao Estado pós-oligárquico uma situação *sui*

generis: de um lado, o objetivo principal era a destruição das bases institucionais da dominação oligárquica, ou seja, a transformação do Estado oligárquico e federal em Estado nacional centralizado; de outro, a participação das oligarquias dissidentes no movimento revolucionário acabou por constituir-se na garantia de que a extinção do monopólio do poder político e a subtração da hegemonia política ao conjunto da burguesia cafeeira não implicariam a exclusão das oligarquias rurais do novo bloco dominante. A resistência do poder oligárquico impôs, portanto, limites à possível ação do Estado central. A partir daí, o Estado definiu-se como um *Estado de compromisso*.

A Revolução de 30, se, por um lado, quebrou o monopólio oligárquico do poder político, por outro, não representou a conquista da hegemonia política pela burguesia industrial nascente. A organização estatal passou a corresponder a uma coalizão e/ou condomínio de poder que excluiu a possibilidade da hegemonia política de uma das forças integrantes da composição. Não obstante, o período testemunhou um deslocamento progressivo das posições no interior do bloco político dominante, quando a posição das oligarquias rurais na inserção nos aparelhos do Estado central reduziu-se e sua capacidade de influenciar o processo decisório nacional diminuiu progressivamente. A relativa autonomia de ação das *categorias sociais de estado* permitiu-lhes colocar em andamento uma política que conduziu ao desenvolvimento do capitalismo industrial e ao desabrochar da burguesia industrial. À medida que a ação econômica do Estado consolidou a burguesia industrial, esta aumentou sua capaci-

dade de influenciar o processo decisório e seu grau de inserção nos aparelhos do Estado central.

A complexidade do novo bloco político dominante e a ausência de uma força política claramente hegemônica trouxeram ao novo Estado uma situação de *equilíbrio instável* que obrigava à conquista de uma base social de apoio, a qual foi encontrada no mundo social engendrado pela urbanização e pelo crescimento industrial: a classe operária. Nesse sentido, o esforço de integração política da classe operária e dos trabalhadores dos serviços urbanos constituiu a resposta à heterogeneidade do bloco dominante e ao equilíbrio instável do *Estado de compromisso*, e o modo pelo qual se concretizou a integração política das massas urbanas definiu-se em função da política de desenvolvimento implementada pelo Estado.

A necessidade de industrialização levou o Estado a uma política de intervenção, de industrialização e de controle social das categorias subalternas, que se operacionalizou mediante o populismo, o qual se caracterizou, *grosso modo*, pela subtração à classe operária da possibilidade de organização corporativa e política autônoma. Assim, nesse momento histórico, em que nem a antiga nem a nova classe dominante eram politicamente hegemônicas, o Estado assumiu plenamente sua soberania e optou por implementar uma política de desenvolvimento industrialista que, em princípio, não coincidia com os interesses de nenhum grupo dominante. Os grupos de interesses agrário-exportadores e industriais exerciam uma pressão contínua sobre as estruturas do Estado, mas nem uns nem outros o consideraram como feito à sua imagem. É neste sentido que Saes con-

clui que “a luta pelo controle da política de desenvolvimento torna-se a fonte permanente de instabilidade” (Saes, 1975, p. 23).

Nessas condições de *crise de hegemonia*, o novo governo viu-se forçado a se mover sempre nos estreitos limites de uma complexa faixa de compromissos e conciliações entre interesses divergentes, heterogêneos e, no geral, contraditórios. Weffort caracteriza essa situação de *equilíbrio instável* da seguinte forma:

Esse equilíbrio instável entre os grupos dominantes e, basicamente, essa incapacidade de qualquer deles de assumir, como expressão do conjunto da classe dominante, o controle das funções políticas, constitui um dos traços marcantes da política brasileira neste últimos decênios. Nessas condições de compromisso e de instabilidade têm sua gênese algumas das características mais notórias da política brasileira nessa etapa, entre as quais convém destacar, como componentes que virão a ser fundamentais no populismo, a personificação do poder, a imagem (meio real e meio mítica) da soberania do Estado sobre o conjunto da sociedade e a necessidade da participação das massas populares urbanas.

E complementa afirmando que

se fosse necessário designar de algum modo a essa forma particular de estrutura política, diríamos que se trata de um Estado de Compromisso que é ao mesmo tempo um Estado de Massas, expressão da prolongada crise agrária, da dependência social dos grupos de classe média, da dependência social e econômica da burguesia industrial e da crescente pressão popular (1986, p. 69-70).

Com o desenrolar do processo, novos elementos agregaram-se à organização política, econômica e social. Ianni caracteriza o período como uma época de transição para uma sociedade urbano-industrial

em oposição à civilização agrária, que se havia constituído em quatro séculos de história, de atividades econômicas voltadas para o exterior e de relações políticas circunscritas às cúpulas da aristocracia agrária e da elite dos letrados, a civilização urbano-industrial criada neste século organiza-se em outros padrões políticos, econômicos e culturais. É no século XX que o povo brasileiro aparece como categoria política fundamental. (1981, p. 13).

Industrialização e urbanização: sinônimos de desenvolvimento e modernidade

Produto do capitalismo industrial e, principalmente, das possibilidades da época, impôs-se a *substituição de importações* como modelo do processo de industrialização que, não podendo ser feita sob a égide do capital privado nacional, ainda embrionário e débil, teve de ser realizada mediante a intervenção do capital estatal e, mais tarde, especialmente a partir do governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira, 1956-1960, do capital multinacional. Por seu turno, a industrialização induziu à urbanização de boa parte da população do país, ampliando, dessa forma, a demanda urbana por alimentos, por exemplo, que, por sua vez, possibilitou a expansão da agricultura comercial. Entre 1939 e 1952, a produção industrial brasileira cresceu a uma

taxa média de 8,3% ao ano (Ianni, 1981, p. 222). Essa opção pela industrialização ofereceu suporte e foi sustentada por dois elementos fundamentais para a compreensão do período, quais sejam, o populismo e nacionalismo desenvolvimentista.

A política populista define-se como uma política de reforço das estruturas do Estado nacional. De um lado, o Estado populista mostra-se criador, mediante uma política cada vez mais intervencionista e industrializante; o Estado passa à frente das relações de classe e cria uma burguesia industrial capaz de exercer uma pressão contínua sobre seus aparelhos e agências. De outro lado, o Estado populista caracteriza-se como um Estado mediador; a conquista e a manutenção de uma base social urbana de apoio, bem como a execução de uma política industrializante, levam o Estado a regulamentar as relações de classe com vistas a trazer um mínimo de estabilidade ao compromisso e a consolidar, nos planos econômico e político, a burguesia industrial nascente. No entendimento de Saes,

o Estado populista intervém, portanto, nas relações de classe, integra politicamente a classe operária e, ao mesmo tempo, priva-a de uma expressão política autônoma. (...) A ideologia populista se caracteriza como uma ideologia de Estado, criada pela representação política das baixas camadas médias e transformada a seguir na forma essencial de expressão da classe operária em constituição (1975, p. 18).

Logo, é possível inferir que a política de desenvolvimento definiu-se como uma política de industrialização e como uma política de integração operária. A conjuntura de transição, a complexidade do novo bloco

dominante e a ausência de uma classe social politicamente hegemônica obrigaram o Estado a procurar a base de sua soberania no apoio das massas urbanas, daí o reconhecimento de sua presença social, bem como de seu direito à reivindicação.

Não se deve esquecer que esse Estado de massas foi também um Estado capitalista e industrializador e que essas duas dimensões se encontram profundamente articuladas. A integração política constitui, por si própria, uma resposta à necessidade de conquista do apoio das massas urbanas. A modalidade concreta de integração política das massas urbanas se definiu no contexto geral da política de desenvolvimento colocada em marcha pelo Estado.

Nesse aspecto, Rodrigues esclarece:

O nível de participação do Estado se dará em função do nível de seu compromisso com os objetivos dos grupos detentores hegemonicamente das condições de implementação do processo, atuando o Estado como instância de mediação entre os vários interesses explicitados, identificáveis nas aspirações das facções das classes participantes ou excluídas da condução do projeto. As classes em aliança sustentam e legitimam a ação do Estado, enquanto este se legitima através de iniciativas que respondem aos interesses mais evidentes de todos os grupos e classes que constituem a nação. Apresenta-se, assim, como se estivesse acima dos interesses de classe, buscando a legitimidade pela adesão de todos aos esforços necessários para o desenvolvimento integral e harmônico da nação (1982, p. 27).

O Estado passou a coordenar e sustentar o projeto de desenvolvimento delineado segundo o capitalismo, modernizan-

do e internacionalizando a produção, canalizando recursos de capitais físico, social e humano e se apresentando à sociedade como agente dos interesses nacionais. Entretanto, na época, o desenvolvimento industrial não contava com recursos suficientes ou, mesmo, de iniciativas empresariais capazes de impulsionar espontaneamente o seu desenvolvimento. Dessa forma, o Estado foi compelido a tomar uma série de iniciativas de proteção ao setor industrial, concedendo privilégios especiais quanto à política fiscal e de crédito, ao estímulo à produção e às garantias de comercialização, com o objetivo de impulsionar a ampliação da produção industrial. Tais privilégios foram criados contra os interesses dos produtores rurais, afetados pelas iniciativas governamentais em benefício dos setores detentores do capital industrial.

Segundo Rodrigues,

a participação do Estado é cada vez mais significativa e se converte em instrumento da burguesia. Mas diante dos aspectos dramáticos em que esbarra o desenvolvimento capitalista retardatário, representados tanto pela defasagem entre as bases necessárias para a constituição das condições técnicas da reprodução do capital, quanto pela incapacidade de mobilização financeira e pela fragilidade da burguesia, a ação do Estado se torna fundamental para o sucesso do projeto, o que faz com que não haja oposição significativa entre o crescimento da participação estatal na economia e os interesses da burguesia industrial (1982, p. 31).

Proclamado como condição para o desenvolvimento independente da nação, o novo projeto de desenvolvimento contou com o entusiasmo de amplos setores nacio-

nais, que não assinalavam nenhuma contradição entre o desenvolvimento industrial e o nacionalismo. Assim, desenvolvimento e nacionalismo acabaram por se constituir em bandeira de um mesmo projeto. Segundo essa ideologia, a via de acesso ao desenvolvimento econômico seria encontrada na industrialização, que requer um montante de investimento que estava muito acima das forças atuais dos países pobres.

Cardoso salienta que

o desenvolvimentismo supõe que politicamente é um perigo a manutenção do estado de miséria que se alastra por todo o continente e que tecnicamente os países deste continente não têm como obter os recursos necessários para romper com a estagnação que os caracteriza utilizando apenas o seu esforço interno, por mais árdua que ele possa ser. O seu desenvolvimento está, pois, queiram ou não, na dependência da cooperação internacional. Mas não há porque temê-la, quando atingirem a prosperidade, com ela lhes virá a plena soberania. Se o capital estrangeiro contribui para que os subdesenvolvidos se tornem prósperos, ao mesmo tempo contribui também para que se tornem soberanos (1978, p. 170).

O Estado se constituiu, considerada a clara situação de carência de condições objetivas para o desenvolvimento industrial espontâneo, em fundamento para a construção da nova ordem econômica. Ou seja, o Estado assumiu a tarefa primordial de realizar a rearticulação da economia, reorganizando e dinamizando os setores interdependentes e, ao mesmo tempo, provendo os recursos necessários ao pronto

atendimento dos interesses articulados no projeto de desenvolvimento e com vistas à realização do objetivo maior: o desenvolvimento nacional integrado ao capitalismo.

Diante disso, transferiu-se ao poder central o papel de coordenador máximo dos rumos políticos, econômicos e sociais do país. O governo incorporou as aspirações gerais da nação, funcionando como o local da expressão das contradições, ao mesmo tempo em que se constituiu como o juiz capaz de superar os choques da luta. É nessa perspectiva que se pode compreender o fortalecimento cada vez maior da autoridade central do poder Executivo.

Em que pese as diferentes interpretações acerca do *movimento de 1930*,⁴ é inegável que ele significou a derrota para os segmentos dominantes tradicionais. Para as camadas médias, foi, de fato, uma revolução no sentido de que o pós-30 constituiu-se na ampliação das funções do Estado, advindo daí a abertura de oportunidades de emprego. Apesar da inexistência de transformações sociais, os pontos de ruptura são a tônica do período. A partir da década de 1930, a ruptura com a ordem precedente manifesta-se em vários níveis: reafirmação do poder estatal; nacionalização da política, com o esvaziamento do regionalismo e dos instrumentos de poder oligárquicos; reestruturação das relações de classe; redefinição das alianças políticas; intervencionismo como estilo de política econômica e deslocamento do eixo agroexportador para o pólo urbano-industrial.

Para Ianni,

a revolução de 30 assinala uma transição importante na história da sociedade brasileira. Apeou do poder do Estado os proprietários

rurais, os cafeicultores que dominavam a primeira república e que, pelo estilo de governar e pela política econômica que imprimiam, já constituíam um estorvo ao desenvolvimento do país. No seu lugar, ascende um outro setor da classe dos proprietários rurais, uma composição de setores nos quais prevaleciam aqueles que tinham uma ligação maior com o mercado interno e que, por isso, puderam mostrar-se mais sensíveis a um projeto de industrialização do país. O movimento político-militar de 30 deixou completamente intocado o campo onde viviam, naquela época, cerca de 70% da população brasileira. Não se tocou nas oligarquias rurais (1984, p. 18).

Ainda, a Revolução de 1930, ao destruir o monopólio oligárquico do poder político, criou as condições institucionais indispensáveis à aceleração do processo de industrialização periférica e ao desabrochar de uma nova classe dominante; substituiu o federalismo oligárquico pela centralização político-administrativa e propiciou ao Estado os instrumentos institucionais indispensáveis à execução de uma política intervencionista e industrializante; ofereceu condições para a constituição do Estado moderno brasileiro e representou a opção pela inserção no modelo de desenvolvimento capitalista.

Esse contexto de complexas e, por vezes, pouco transparentes transformações institucionais atingiu de forma aguda a situação educacional do país, que foi marcada pelas discordâncias.

OS POMOS DA DISCÓRDIA EDUCACIONAL

O período entre os anos de 1930 a 1964 foi acompanhado por alguns conflitos educacionais importantes. As principais querelas foram suscitadas pelos debates em torno do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932, e da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, de 1961. Segundo Pinto, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*

reflete o esforço de um grupo de educadores brasileiros, preocupados com o rumo histórico que tomava a educação no Brasil, face às rápidas mudanças econômicas, políticas e sociais por que passava o país, principalmente após o primeiro grande conflito mundial. Foi a tomada de consciência de um grupo pioneiro em busca de soluções (p. 73).

Neste sentido, o *Manifesto* parte do princípio de que

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobrepõe em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional (Ghiralidelli, p. 54).

O movimento da renovação educacional caracterizou-se por duas frentes de ação: a pedagógica e a política. A linha ideológica diversificada de seus componentes conduziu seu ideário a caminhos abrangentes, mas todos identificavam a necessidade de mudança da situação de analfabetismo⁵ generalizado da população e da inexistência de um sistema nacional e formal de ensino organizado. O mundo estava em

crise e as grandes transformações científico-tecnológicas exigiam uma tomada de posição que possibilitasse melhorias nas condições de vida. A educação aparecia, então, como o elemento-chave das transformações e mudanças.

O *Manifesto* insere-se num contexto de forte luta ideológica que opôs, de um lado, os educadores *renovadores* ou *progressistas* e, de outro, os *católicos* ou *conservadores*, envolvendo especialmente as questões relacionadas à laicidade, à obrigatoriedade de o Estado assumir a função educadora, à gratuidade do ensino e à co-educação. Essa discussão, que remonta à década de 1920, desenrolava-se nas conferências nacionais de educação promovidas pela Associação Brasileira de Educação - ABE. Na caracterização feita por Romanelli

dois grupos se definiram: o dos que promoviam e lideravam as reformas e o movimento renovador, e o dos que, em sua maioria católicos, combatiam sobretudo os aspectos acima citados [laicidade, a obrigatoriedade do Estado assumir a função educadora, a gratuidade e a coeducação]. A Igreja Católica, que até então praticamente monopolizava, no Brasil, o ensino médio, estava, desde a Proclamação da República, agastada com a laicidade do ensino, instituída pela primeira Constituição Republicana. Agora, em face do alcance do movimento renovador e em face, principalmente, das reivindicações que este fazia em torno da necessidade de se implantar efetivamente o ensino público, de âmbito nacional obrigatório e gratuito, ela se via ameaçada de perder aquele quase monopólio (1998, p. 143).

De forma resumida, o conteúdo do *Manifesto* toma por base o direito de todos à educação e contempla o seguinte: o direito de todos à educação só poderia ser garantido se o Estado assegurasse às camadas menos favorecidas o mínimo de educação compatível com o nível do desenvolvimento então alcançado. Daí a razão pela qual o ensino, sem se tornar monopólio do Estado, deveria ser também público e gratuito. Como ensino ministrado pelo Estado, numa sociedade heterogênea e de classes, ele só poderia ser leigo a fim de garantir aos educandos o respeito à sua personalidade e confissão religiosa e a fim de evitar que a escola se transformasse em instrumento de propaganda de doutrinação religiosa. Entendiam os reformadores que o direito de todos significava a igualdade de direito do homem e da mulher às mesmas oportunidades educativas e que as diferenças que pudessem existir quanto à ação pedagógica só poderiam advir das naturais diferenças psicológicas dos indivíduos e de seus interesses e aptidões. Por fim, descentralização, autonomia para a função educativa e unificação da estrutura do sistema educacional completavam o rol das reivindicações e/ou sugestões dos renovadores. Porém, a luta em torno dessas questões envolvia outros elementos:

A luta ideológica travada não se vestia apenas de caráter religioso: estava também mesclada de aspectos políticos e econômicos. De um dos lados estavam os partidários das teses católicas, logo identificados pelos reformadores como partidários da escola tradicional e, portanto, partidários também da velha ordem. O perigo representado pela escola pública e gratuita

consistia não apenas no risco de esvaziamento das escolas privadas, mas consistia sobretudo no risco de extensão de educação escolarizada a todas as camadas, com evidente ameaça para os privilégios até então assegurados às elites. Insurgindo-se contra as reivindicações do movimento renovador, a Igreja Católica tomou o partido da velha ordem e, com isso, da educação tradicional (Romanelli, p. 144).

Ao expressar ao grande público as posições do movimento renovador, o *Manifesto* representou uma conscientização e um redirecionamento das diretrizes da educação no Brasil dentro da nova ordem política. O *Manifesto*, no dizer de Romanelli,

representa a reivindicação de mudanças totais e profundas na estrutura do ensino brasileiro, em consonância com as novas necessidades do desenvolvimento da época. Representa, ao mesmo tempo, a tomada de consciência, por parte de um grupo de educadores, da necessidade de se adequar a educação ao tipo de sociedade e à forma assumida pelo desenvolvimento brasileiro da época. É a tomada de consciência da defasagem já então existente entre educação e desenvolvimento e o comprometimento do grupo numa luta pela redução dessa defasagem (p. 150).

Tais discussões e conflitos iriam se refletir nas constituições de 1934, de 1937 e, especialmente, na Constituição de 1946, que se constituiu numa das maiores vitórias do movimento renovador. Essas constituições, em que pese as idas e vindas, proporcionaram um significativo avanço no que se refere à concretização de uma política educacional de âmbito nacional, prin-

cípio esse defendido desde a década de 1920 pelo grupo que pregava a modernização educacional.

A PRIMEIRA LDB

Foi, entretanto, na discussão do projeto das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, encaminhado pelo poder Executivo à Câmara dos Deputados em 1948, quando era ministro da Educação Clemente Mariani, que tramitou durante 13 anos e resultou na lei nº 4 024/61, que o conflito seria retomado, explodindo de forma mais acirrada. Dessa vez, as principais discussões giraram em torno da centralização e da descentralização e da liberdade do ensino.

O primeiro anteprojeto elaborado pelo grupo constituído pelo ministro Clemente Mariani havia suscitado a questão da centralização ou descentralização. (...) Na parte referente aos direitos à educação, ele nada mais fez que repetir o texto constitucional [de 1946] e regulamentá-lo. Propunha assim a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, bem como a gratuidade da escola pública em seus vários níveis. Muito mais, porém, do que isso, regulamentava como deveria ser cumprida essa exigência, propondo obrigações aos responsáveis e deveres ao Estado. Quanto aos fins, reforçando o dispositivo constitucional, o anteprojeto ia mais longe, estipulando as condições que a escola deveria criar para que os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade humana tivessem vigência. Aqui, a inovação consistia na fundamentação do sistema educacional em princípios democráticos de vida, claramente expressos (Romanelli, p. 173).

O projeto enquadrava-se nos princípios da Constituição de 1946 e refletia as mudanças pelas quais passava a sociedade brasileira. Porém, depois de duas tentativas, em janeiro de 1959, o deputado Carlos Lacerda apresentou um substitutivo ao projeto,⁶ que desviou o eixo das discussões para a questão da liberdade do ensino, do direito *inalienável e imprescritível* de a família prover a educação dos filhos, contrapondo-se à escola pública.⁷ Fernandes explica que

o fato é que a escola pública estava em crescimento. E escola pública em crescimento significa escola privada em processo de encolhimento. Travou-se, então, uma disputa que eu caracterizei uma vez do seguinte modo: de um lado, a Igreja Católica querendo ter o monopólio da educação de mentes e corações,..., de outro, o setor comercializado tentando transformar o ensino em uma atividade empresarial, definidamente, e a possibilidade de competir com esse sistema de ensino público em crescimento, limitando a sua capacidade de expansão (1991, p. 38).

Para esse autor, foi articulada pelos coveiros da escola pública uma verdadeira conspiração contra a escola pública:

O deputado Carlos Lacerda patrocinou essa reviravolta, encaminhando, em dezembro de 1958, o projeto que o converteu em porta-voz dos interesses, reivindicações e aspirações dos proprietários de escolas particulares, leigas e confessionais. O projeto de lei, na sua forma atual, representa o produto de diversas transações, feitas pelos membros da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados em torno da sugestões contidas no vasto material, assim

acumulado. É claro que o projeto Lacerda nasceu de intuições estratégicas. Levou tão longe o favoritismo à escola privada, que deveria servir, forçosamente como peça de composição. Sem abusar das palavras, podemos dizer que os mais torpes arranjos foram entabulados com desenvoltura (Fernandes, 1966, p. 425).

Nesse contexto insere-se a publicação, em 1º de julho de 1959, do segundo *Manifesto dos Educadores*, intitulado *Manifesto dos Educadores Democratas em Defesa do Ensino Público*, que trata, fundamentalmente, do aspecto social da educação, dos deveres e da necessidade de o Estado assegurar escola pública a todos e da Campanha de Defesa da Escola Pública que, segundo Fernandes, “surtiu como produto espontâneo das repulsas provocadas, em diferentes círculos sociais, pelo teor do projeto de lei sobre diretrizes e bases da educação nacional, aprovado em janeiro de 1960 pela Câmara dos Deputados” (id. *ibid.*, 1966, p. 346).

Pelas palavras desse autor, é possível mensurar a dimensão do conflito: “desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, jamais se vira semelhante movimento de opinião em torno dos problemas educacionais brasileiros” (id. *ibid.*, 1966, p. 355). Porém, não há como negar que a lei mantém uma certa coerência, pois a

a retirada de autonomia e de recursos da esfera pública para privilegiar a esfera privada, essa proteção à camada social que podia pagar educação, à custa das camadas que não podiam, só é compreensível dentro do quadro geral da organização da sociedade brasileira e do jogo de influências que as

camadas dominantes exerciam sobre os representantes políticos no legislativo (Romanelli, p. 183).

Vê-se, portanto, que os principais conflitos que envolveram a educação entre 1930 e 1964 são de duas ordens, político-ideológicos e econômicos, e opuseram grupos sociais com diferentes compromissos e com diferentes projetos de desenvolvimento para o país.

Educação: instrumento do desenvolvimento econômico

Diante desse complexo quadro da organização política, social e econômica e do conflito de interesses entre grupos sociais distintos, como se insere a educação ou quais são os rumos da política educacional do Estado brasileiro?

Desde a década de 1920, havia efervescência e agudos debates em torno da educação nacional, especialmente relacionados ao movimento da *Escola Nova*,⁸ ao *entusiasmo pela educação*, ao *otimismo pedagógico*⁹ e a outros debates ocorridos no âmbito da ABE. Nessa época, também ocorreram reformas educacionais em alguns estados, como o Ceará, Bahia, Distrito Federal, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Paraná, Minas Gerais e São Paulo, quando ganharam proeminência as principais lideranças educacionais do *movimento renovador*, como Sampaio Dória, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Carneiro Leão, José Augusto, Lisímaco da Costa, Francisco Campos, Mário Cassanta e Fernando de Azevedo. Segundo Pinto, “a esta época já se manifestava um grande movimento de renovação educacional, comparável com o que ocorrera com a arte e a lite-

ratura e que culminou com a Semana da Arte Moderna” (1986, p. 61).

Antes de 1930, porém, a rede escolar era extremamente reduzida, bem como não apresentava um padrão de organização nacional. Nesse sentido, Fernandes dá conta de que

era acanhado o uso que se fazia da educação escolarizada. Mesmo entre os agentes da aristocracia só um pequeno número precisava dela, requerendo ainda assim parca contribuição positiva da escola, representada nitidamente como uma agência especializada na transmissão de técnicas letradas e de conhecimentos conspícuos, mais ou menos esotéricos e dignificantes. É certo que a situação se alterou, principalmente em virtude dos surtos de crescimento urbano, ocorridos a partir do último quartel do século XIX, das tendências à industrialização e à democratização do poder político, do crescimento demográfico, da formação de novos padrões de vida, da intensificação dos contatos entre as diversas áreas da sociedade brasileira ou com o exterior, etc. (p. 73).

Essa visão é reforçada por Sá, para quem

essa educação não servia aos objetivos do novo caráter da sociedade brasileira. Esta, com forte tendência à urbanização e industrialização, exige novas qualificações, e não a formação de uma elite letrada ou profissional liberal para a vida política, burocrática e profissional. Enfim, impunha-se tarefas novas para o sistema escolar; vale dizer, não mais reproduzir as condições iniciais para manutenção, mas produção de relações novas

para a mudança. Era preciso combater a velha concepção e generalizar uma nova, segundo as características e interesse do novo grupo no poder (1982, p. 58).

Em 1930, logo após o estabelecimento do novo governo, começaram a ser tomadas medidas formais com vistas à organização do sistema de ensino¹⁰. Segundo Romanelli, a ação estatal no âmbito educacional originou-se em virtude da

intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a Revolução de 30 acabou por representar, determinou, conseqüentemente, o aparecimento de novas exigências educacionais. Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população, nem pelos poderes constituídos (pelo menos em termos de propósitos reais), a nova situação implantada na década de 30 veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais em matéria de educação, e, em função disso, a ação do próprio Estado (1982, p. 59).

A primeira atitude do governo, ainda em 1930, foi a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, pelo decreto nº 19 402, de 14 de novembro, e, a seguir, a edição sucessiva de decretos e leis que formalizaram o arcabouço jurídico-institucional do sistema de ensino nacional, sendo os principais arrolados no quadro a seguir.

Decreto nº	Data	Ação
19 850	11-4-1931	Cria o Conselho Nacional de Educação - CNE.
19 851	11-4-1931	Dispõe sobre a organização do ensino superior e adota o regime universitário.
19 852	11-4-1931	Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.
19 890	18-4-1931	Dispõe sobre a organização do ensino secundário.
20 158	30-6-1931	Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências.
21 241	14-4-1932	Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário.
Ñ	16-7-1934	Constituição de 1934
Ñ	10-11-1937	Constituição de 1937
421	11-5-1938	Regula o funcionamento de estabelecimento de ensino superior.
4 073	30-1-1942	Lei Orgânica do Ensino Industrial
4 048	22-1-1942	Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - Senai.
4 244	9-4-1942	Lei Orgânica do Ensino Secundário
6 141	28-12-1943	Lei Orgânica do Ensino Comercial
8 529	2-1-1946	Lei Orgânica do Ensino Primário
8 530	2-1-1946	Lei Orgânica do Ensino Normal
8 621 e 8 622	10-1-1946	Criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - Senac.
9 613	10-8-1946	Lei Orgânica do Ensino Agrícola
Ñ	18-9-1946	Constituição de 1946
4 024	20-12-1961	Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional

Quadro 1. Legislação normatizadora do sistema de ensino.

Além dessa legislação, foram criados órgãos afins, dentre os quais se podem destacar:

Decreto nº	Ação
1930	Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública
1937	Instituto Nacional do Cinema Educativo
1937	Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
1938	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - Inep
1938	Comissão Nacional do Ensino Primário
1938	Conselho Nacional de Cultura
1939	Serviço Nacional de Radiofusão Educativa
1942	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - Senai
1946	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - Senac
1951	Conselho Nacional de Pesquisa - CNPq
1951	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes
1954	Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário - Cades
1955	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e Centros Regionais de Pesquisas Educacionais
1955	Instituto Superior de Estudos Brasileiros - Iseb
1962	Conselho Federal de Educação - CFE

Quadro 2. Alguns órgãos vinculados ao sistema de ensino.

É necessário frisar ainda que essa legislação, que teve origem no poder Executivo, sofreu ingerência da luta de classes que perpassava a estrutura do poder, uma vez que o governo procurava conciliar ou favorecer os interesses das forças conservadoras e progressistas integrantes do bloco do poder, bem como

explicita a orientação político-educacional capitalista de preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas funções abertas pelo mercado urbano-industrial. No entanto, fica também explicitado que tal orientação não visa contribuir diretamente para a superação da dicotomia entre trabalho intelectual e manual (1987, p. 115).

A partir desse período, o discurso oficial, o planejamento governamental, a definição das funções da escola, o pensamento dos intelectuais e dos dirigentes atribuíram à educação um papel imprescindível para o sucesso do projeto político de desenvolvimento econômico. A educação era entendida como instância geradora das condições do desenvolvimento. Rodrigues relaciona diretamente as mudanças educacionais com as mudanças econômicas e infere que

estas condições do desenvolvimento - aqui entendido como a expansão dos benefícios sociais geradores em função da expansão do setor industrial da economia, setor privilegiado na dinâmica do modelo após 1930 e mais particularmente após 1937 - postulam não apenas mão-de-obra disponível e de baixo custo, matérias-primas baratas, mercado consumidor potencialmente diversificado, mas, sobretudo, a possibilidade de produção, reprodução e qualificação de mão-de-obra capaz de incorporar novos recursos e técnicas produtivas e de absorver as condições necessárias para o aumento da produtividade. Compreende-se, a partir daí, que a escola deverá exercer papel preponderante, a nível de superestrutura, formando quadros superiores não apenas para o controle da produção e direção das consciências, mas igualmente para o aumento da produtividade, para invenção técnica, para a comercialização, etc. A escola deve atuar diretamente no processo de acumulação de capital, na medida em que, por sua ação educacional, amplia a produção das condições de reprodução do mesmo. Seu papel é analisado segundo a relevância da segurança do investimento

para garantir o aumento da produtividade, exigência fundamental na expansão da acumulação. Tornou-se mais fácil compreender, por este caminho, a razão de o Estado assumir o papel principal na direção da transformação qualitativa da escola. É o mesmo papel que o Estado assumiu radicalmente em relação à definição, direção, participação e ao controle do projeto de desenvolvimento capitalistas pós 64 (1982, p. 14).

Ou seja, a partir década de 1930 e da opção e conseqüente inserção do Brasil no modelo de desenvolvimento proposto pelo capitalismo, a educação assumiu o caráter de instrumento realizador de um projeto de desenvolvimento econômico, sendo chamada pelo Estado para exercer um papel fundamental nesse processo. A escola foi assumida como necessidade para o sucesso do projeto desenvolvimentista e, no entendimento de Rodrigues, “foi reformada em função dos critérios da racionalidade política e econômica, para o cumprimento de suas novas tarefas” (1982, p. 22).

Nesses termos, o sucesso do modelo de desenvolvimento econômico e a realização dos objetivos do processo produtivo são, para Rodrigues, os elementos-chave

para a compreensão do tipo de vinculação que se estabelece entre todos os aspectos promotores do desenvolvimento, dependentes da ação do Estado, tais como a política de segurança, a política social e a política educacional. A convergência de tais políticas dirige-se para o sucesso do projeto capitalista. Esse é o objetivo, o alvo, a meta a ser alcançada, reduzindo todos os outros setores participantes em meios para esse fim (1982, p. 111).

A ênfase central da escola está, então, objetivada no projeto de desenvolvimento econômico. A educação não é considerada apenas como força auxiliar indireta do desenvolvimento social, da manutenção das tradições ou do progresso cultural e científico, mas como função direta do desenvolvimento. A participação da educação é exigência para o sucesso do modelo e, em consequência, ela deve estruturar-se de acordo com as metas estabelecidas no planejamento geral da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É indiscutível que, a partir de 1930, os princípios educacionais vinculados pelo Estado brasileiro voltaram-se para a consolidação de uma sociedade urbano-industrial, da mesma forma que “é persistente o caráter autoritário do poder estatal. Todas as formas históricas de estado, desde a independência até o presente, denotam a continuidade e reiteração das soluções autoritárias, organizando o Estado segundo os interesses oligárquicos e/ou burgueses” (Ianni, 1984, p. 11).

A educação assumiu um caráter de instrumento realizador de um projeto de desenvolvimento econômico e social e foi chamada pelo Estado nacional, centralizado e autoritário, para exercer um papel fundamental nesse processo. No momento em que os *planejadores governamentais* passaram a intervir no sentido de fazer da educação uma variável de cogitações da área econômica, esta, de direito do homem, passou a significar *interesse da nação* e voltou-se para alvos pragmáticos, definidos nos planos globais de desenvolvimento.

O Estado, como *legítimo representante* dos interesses nacionais, embora distanciado das demandas da maioria do povo, tornou-se a fonte para o estabelecimento de políticas relacionadas ao desenvolvimento, ao mesmo tempo em que diversificou a sua ação para o atendimento de tensões produzidas por esse mesmo desenvolvimento.

Na perspectiva do Estado, a educação deixou de ser considerada como um saber decorativo, uma vez que devia estar comprometida com o projeto de desenvolvimento adotado e se constituir como exigência para o sucesso do projeto. Assim, a educação e a ação escolar vincularam-se à formação de um homem modernizado e integrado à sociedade urbano-industrial.

A educação e a escola não assumiram, entretanto, um caráter transformador, pois a elite dirigente, ao incorporar o discurso escolanovista de reformar a sociedade pela educação, deixou de admitir as raízes estruturais do atraso, o que implicava, necessariamente, questionar a ordem e o *status quo* mantido pelas instituições vigentes, reprodutoras de privilégios. Isso levou à responsabilização do sistema educacional e ao descaso do Estado, preservando-se de crítica os verdadeiros determinantes, como esclarece Xavier:

Mesmo nos diagnósticos que admitiam a realidade de uma miséria social que ultrapassava a carência instrucional, as propostas de solução acabavam por limitar-se ao âmbito estrito do sistema educacional. Provavelmente essa inversão ideológica tenha sido a primeira lição do liberalismo aprendida pela elite intelectual brasileira preocupada com as questões educacionais (1990, p. 61).

NOTAS

² No período da Primeira República brasileira, que se inicia com o ato da proclamação da República em 1889 e se estende até 1930, o Estado brasileiro foi dominado de forma hegemônica pela oligarquia cafeeira paulista, que se manteve no poder utilizando-se especialmente da política dos governadores, do coronelismo e de fraudes eleitorais sistemáticas. A política dos governadores foi idealizada pelo presidente Campos Sales e efetivada a partir de 1906. Consistia num acordo tácito entre o governo federal e os governos estaduais pelo qual as bancadas estaduais no Congresso não se oporiam às iniciativas presidenciais e, em contrapartida, este sustentaria as maiorias estaduais utilizando-se da Comissão Verificadora de Poderes. O coronelismo pode ser caracterizado, genericamente, como o poder exercido por chefe políticos sobre parcelas do eleitorado, objetivando a escolha de candidatos por eles indicados; expressa-se num encadeamento rígido de tráfico de influências.

³ Nesse aspecto, Ianni afirma que "toda pesquisa sobre o poder estatal, em si e em suas relações com a sociedade, o cidadão, as raças e etnias, os regionalismos, os grupos sociais e as classes sociais, coloca e recoloca a persistência do caráter autoritário do poder estatal. Todas as formas históricas do Estado, desde a Independência até o presente, denotam a continuidade e reiteração das soluções autoritárias, de cima para baixo, pelo alto, organizando o Estado segundo os interesses oligárquicos, burgueses, imperialistas" (1984, p. 11).

⁴ Sobre as diferentes interpretações para o movimento revolucionário de 1930, ver FAUSTO, B. *A revolução de 1930: historiografia e história*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

⁵ Segundo Fernandes (1966, p. 47), a proporção de analfabetos na população brasileira entre os anos de 1872 e 1950 era a seguinte:

Ano	1872	1890	1900	1920	1940	1950
% de analfabetismo	84%	85%	65%	65%	55%	50%

⁶ Nas palavras de Fernandes, "Carlos Lacerda não foi o autor do projeto. Houve um grupo de educadores e intelectuais leigos e católicos, ligados ao ensino privado, confessionário ou comercializado, que elaborou um novo projeto e Carlos Lacerda apresentou o substitutivo. E Carlos Lacerda era um homem de uma mente muito poderosa" (1991, p. 39).

⁷ Para uma discussão mais aprofundada sobre o assunto, é interessante ver Buffa (1979), Saviani (1988) e Fernandes (1966).

⁸ Genericamente, o movimento conhecido como *Escola Nova* que chegou ao Brasil foi procedente da corrente norte-americana, representada especialmente por John Dewey. Para Ghirardelli Jr., esse movimento enfatizou os métodos ativos de ensino-aprendizagem, deu importância substancial à liberdade da criança e ao interesse do educando, adotou métodos de trabalho em grupo e incentivou a prática de trabalhos manuais nas escolas, valorizou os estudos de psicologia experimental e procurou colocar a criança no centro do processo educacional. Na década de 1920, alguns estados brasileiros promoveram reformas educacionais inspiradas nos princípios da Escola Nova, que ficaram conhecidas como o *ciclo de reformas estaduais dos anos vinte*, as quais contribuíram para a penetração do escolanovismo no Brasil.

⁹ O entusiasmo pela educação surgiu nos anos de transição do Império para a República, entre 1887 e 1896, e alcançou seus melhores dias nos anos de 1910 e de 1920; teve um caráter quantitativo, ou seja, resumiu-se à idéia de expansão da rede escolar e à tarefa de desanalfabetização do povo. O otimismo pedagógico manifestou-se nos anos 1920 e 1930 e relaciona-se com a otimização do ensino e com a melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar. O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico inserem-se no contexto de transição política, econômica e social que marcou o início do século XX no Brasil e, segundo Ghirardelli Jr., "a necessidade real da expansão escolar e, por outro, o clima de euforia pela mudança do regime político levaram os intelectuais que participaram direta ou indiretamente da instalação da República a alimentarem um espírito de renovação e mudancismo propício para a discussão de 'grandes temas' nacionais que surgiam às elites como necessários para o encaminhamento de soluções modernizantes para o país" (p. 16).

¹⁰ No aspecto quantitativo, a partir de 1930, a educação sofreu significativas alterações, como a ampliação do número de unidades escolares existentes, a ampliação das matrículas gerais, o aumento dos concluintes, a redução do analfabetismo e o aumento do pessoal docente. Em que pese o quadro quantitativo apresentar índices promissores, mantiveram-se alguns gargalos que continuaram limitando a ação e a extensão educativa junto à maioria da população, dentre eles a oferta insuficiente de escolas, o baixo rendimento interno do sistema escolar, a discriminação social e, em especial, a manutenção do dualismo do sistema educacional, que oferecia ensino primário e profissional aos pobres e ensino secundário e superior aos ricos.

BIBLIOGRAFIA

- BARCELLOS, T. M. M. *A política social brasileira (1930-64): evolução institucional no Brasil e no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: FEE, 1983.
- BEISIEGEL, C. R. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, B. (Org.) *História geral da civilização brasileira: o Brasil republicano*, v. 4. São Paulo: Difel, 1983, p. 383-416.
- BRANDÃO, Z. O ensino de 2º grau e a profissionalização. In: GARCIA, W. E. (Org.) *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. Rio de Janeiro: McGraw-Hill, 1978, p. 106-125.
- BUFFA, E. *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- CATANI, A. M. *O que é ideologia*. São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense, 1984.
- CARDOSO, M. L. *Ideologia do desenvolvimento - Brasil JK-JQ*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- CHAUÍ, M. *O que é capitalismo*. São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense, 1984.
- FAUSTO, B. *A revolução de 1930: historiografia e história*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- FERNANDES, F. *Educação e sociedade brasileira*. São Paulo: Dominus, 1966.
- _____. *Memória viva da educação brasileira, 1*. Brasília: MEC/Inep, 1991.
- FREITAG, B. *Escola, Estado e sociedade*. São Paulo: Moraes, 1979.
- _____. *Política educacional e indústria cultural*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FURTADO, C. *Formação econômica do Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.
- IANNI, O. *O colapso do populismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- IANNI, O. *O ciclo da revolução burguesa*. Petrópolis: Vozes, 1984.
- IGLÉSIAS, F. *Trajetória política do Brasil (1500-1964)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- MAZZEO, A.C. *Burguesia e capitalismo no Brasil*. São Paulo: Ática, 1988.
- PINTO, F.C.F. *Filosofia da escola nova: do ato político ao ato pedagógico*. Niterói: Eduff, 1986.
- RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. São Paulo: Cortez, 1987.
- RODRIGUES, M. A *década de 50*. São Paulo: Ática, 1994.
- RODRIGUES, N. *Estado, educação e desenvolvimento econômico*. São Paulo: Cortez, 1982.
- ROMANELLI, SÁ, N. P. *Política educacional e populismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1982.
- ROMANELI, O. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SAES, D. Industrialização, populismo e classe média no Brasil. *Cadernos do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas*, n. 6, Campinas: Unicamp, 1975.
- SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.
- SINGER, P. Interpretação do Brasil: uma experiência histórica de desenvolvimento. In: FAUSTO, B. (Org.) *História geral da civilização brasileira: o Brasil republicano*, v. 4. São Paulo: Difel, 1983, p. 211-245.
- TOLEDO, C. N. *Iseb: fábrica de ideologias*. São Paulo: Ática, 1982.
- WEFFORT, Francisco. *O populismo na política brasileira*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1980.
- XAVIER, M. E. S. P. *Capitalismo e escola no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990.