



ESTADO E POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: CONCEPÇÃO DE PÚBLICO NO MANIFESTO DE 1959

Telmo Marcon - UPF

Darciel Pasinato – UPF

Resumo: O presente artigo discute as políticas de Educação no Brasil na perspectiva da concepção de público, tendo como referência o “Manifesto dos educadores mais uma vez Convocados”, publicado em 1959. O texto contextualiza, inicialmente, alguns aspectos relativos à formação da sociedade brasileira tendo como foco central os conceitos de Estado e de público. O desenvolvimento histórico brasileiro configurou um Estado com fortes traços patrimonialistas, segundo o qual os limites entre o público e privado são tênues. A experiência escravocrata influenciou profundamente a constituição do Estado que tem dificuldades em reconhecer os direitos humanos, a liberdade e a cidadania. Na parte final do texto discutem-se, a partir do referido Manifesto, os embates entre público e privado no campo da educação e qual a compreensão de escola pública é defendida pelos seus signatários e o papel do Estado na formulação de diretrizes educacionais para todas as instituições. Defendem a tese de que o Estado deva financiar apenas a escola pública e, por isso, ela tem de ser escola pública, gratuita, obrigatória e laica.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Estado. Público. Privado.

1. Considerações introdutórias

A formação da sociedade brasileira, aqui delimitada ao início da *colonização* portuguesa em 1500, ocorre de modo bastante distinto das incipientes formações sociopolíticas europeias. Enquanto em várias regiões da Europa ocorrem importantes discussões teóricas sobre o papel do Estado como agregador territorial, agente sociopolítico e econômico e organizador de estados nacionais, o Brasil permanece por mais de três séculos subordinado politicamente, fato que implica na ausência de um debate, mas também na organização de um Estado capaz de defender os interesses públicos. Na Europa vários intelectuais teorizam e elaboram diferentes concepções sobre o Estado com papéis diversos. Alguns desses teóricos como Hobbes (1988), Maquiavel (1987), Locke (2009) e Rousseau (1987, 2011), defendem, de diferentes pontos de vista, a necessidade da instituição Estado para coibir os instintos individualistas e destrutivos; um instrumento de *manipulação* visando atender determinados fins; uma instituição capaz de assegurar a propriedade privada,

condição de liberdade, ou como meio de assegurar as condições da natureza, *rompidas* com a vida em sociedade.

Enquanto esses debates teórico-práticos foram sendo feitos na Europa, desde o século XVI, o Brasil permanece na condição política de colônia. As discussões mais consistentes sobre o papel do Estado chegam aqui tardiamente, sob influência de teóricos da revolução francesa e, mais ao final do século XIX, sob a influência positivista.¹ Essa realidade começa a mudar um pouco com a vinda da Família Real ao Brasil em 1808 e os avanços na luta pela independência. Dada essa configuração histórica, há na gênese do Estado brasileiro uma tensão entre os que defendem uma concepção pública de Estado e, de outro, os que defendem a sua instrumentalização em vista de interesses corporativos e privados. As tentativas de responsabilização do Estado por políticas públicas pouco avançaram, pelo menos até a década de 1930. O que ocorre com a Constituição de 1824 em relação à educação, por exemplo, é expressão dessas disputas: o artigo XXXII da Constituição estabelece a “Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos”, ou seja, a instrução é dever do Estado. No entanto, logo em seguida com o Ato Adicional de 1834 ocorre uma mudança fundamental e a educação passa a ser responsabilidade dos governos provinciais. Conforme art. 10, § 2, do Ato Adicional de 1834, compete às Assembleias legislativas propor, discutir e deliberar “Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la...”. Os poderes locais conseguem bloquear as possibilidades de organização de um Estado concebido como instituição pública, formulador e implementador de políticas públicas, entre as quais, a educação. A primeira constituição republicana fortalece essa mesma perspectiva *descentralizada*.

É no contexto da década de 1930 que ocorrem avanços importantes na perspectiva de organização política de um Estado articulador de políticas sociais, econômicas e educacionais para o país. No campo educacional acirram-se os enfrentamentos entre duas tradições que se mantêm até os dias atuais: uma defendendo a educação pública sob a égide do Estado e, outra defendendo uma educação sob a responsabilidade da iniciativa privada. Não há como analisar a Constituição de 1988 e a LDB de 1996, por exemplo, sem considerar esses enfrentamentos. Os desdobramentos das políticas educacionais posteriores a 1988 refletem essa mesma tensão. O presente texto faz um recorte desse debate e toma como referência o “Manifesto dos Educadores mais uma vez convocados” publicado em 1959. Para tanto, será feita uma rápida

¹ A influência dos ideais positivistas precisa ser relativizada em parte porque elas não conseguiram uma posição hegemônica no Brasil e as principais bandeiras por eles defendidas na primeira constituinte republicana foram derrotadas e, em segundo, que os defensores de um Estado descentralizado ganhou força durante a república velha. O ideal positivista de Estado forte e centralizado (o executivo em detrimento do legislativo) foi mais objetivado no Rio Grande do Sul com lideranças como Júlio de Castilhos, Borges de Medeiros, Getúlio Vargas, entre outros.

reconstituição histórica do Estado brasileiro tendo como pano de fundo a luta entre o público e o privado e, posteriormente uma análise da concepção de público presente no Manifesto.

2. Estado e sociedade no Brasil

Que relações existem entre a formação da sociedade brasileira² e a configuração do Estado? A condição de subordinação sociopolítica e cultural à metrópole reproduziu nas instituições sociais brasileiras, durante o período colonial valores e comportamentos que ainda se fazem presente nas práticas políticas, na configuração e atuação do Estado e, por conseguinte, na compreensão de que é público.

Conhecer a formação sociopolítica brasileira é importante para uma compreensão mais profunda de como se estrutura o Estado e de como o público é concebido. Durante o período colonial a sociedade civil³ praticamente não existiu. As tentativas de organização social visando a superação das relações escravocratas, bem como a emancipação de Portugal, sofreram inúmeros revezes e quando o Brasil se tornou independente de Portugal optou pela monarquia. Essa forma de governo e de Estado fortaleceu a figura do imperador e dificultou o fortalecimento de instituições sociais e políticas que fazem parte das sociedades democráticas. A monarquia contribui para ofuscar os limites entre o público e o privado (pessoal).

Além dessa característica política há, no Brasil, a influência escravocrata que comprometeu profundamente a constituição de um Estado capaz de reconhecer os direitos humanos, a liberdade e a cidadania, tradições expressivas em países europeus. No Brasil o Estado não poderia assumir a defesa desses princípios sob a condição de deslegitimar a escravatura, ou seja, ele tem de assegurar legalmente a escravatura, condição imposta pelos escravocratas. É importante acentuar que a escravatura não constitui apenas relações econômicas, tendência mais destacada pela historiografia, mas também relações sociais, culturais e políticas. O fato de não reconhecer o escravo como cidadão, mas como objeto de trabalho, passível de compra e venda, permite ao senhor exercer um poder pessoal praticamente ilimitado. A senzala não é *espaço público*, pelo contrário, nela o senhor exerce um poder forte.

² Quando se fala em gênese da sociedade brasileira trata-se de presença portuguesa. Antes disso existiam centenas de grupos indígenas que não estavam organizados numa sociedade política como um todo. Cada grupo mantinha suas tradições, costumes, modos de vida e organização social e política e, por isso, não se pode falar em “sociedade brasileira”.

³ Entende-se por sociedade civil as organizações sociais criadas no âmbito da própria sociedade, ou seja, não pelo Estado.

Como evidenciam as pesquisas de Fernandes, entre outras, as relações construídas durante a escravatura vão muito além da abolição oficial em 1888. Assim que ela é abolida o negro é jogado à margem da sociedade, especialmente das grandes cidades emergentes, como é o caso de São Paulo.

Em suma, a sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre seus ombros a responsabilidade de reeducar-se e de transformar-se para corresponder aos novos padrões e ideais de homem, criados pelo advento do trabalho livre, do regime republicano e do capitalismo (FERNANDES, 1978, p. 20).

Até a abolição o Estado legitimava a escravatura e depois se desresponsabiliza de qualquer política pública que pudesse criar as condições de cidadania aos ex-escravos. As relações escravocratas deixaram, portanto, marcas profundas no desenvolvimento da sociedade brasileira que se estendem para além da abolição. As práticas escravocratas não apenas desumanizaram os escravos, mas foram sendo incorporadas nas institucionais sociais. Essa tese é afirmada por vários pesquisadores, entre os quais Ianni (2004, 16), segundo o qual, ao término da escravidão “o que prevaleceu foi o passado, a continuidade colonial, o escravismo, o absolutismo. O modo pelo qual se organizou o Estado nacional garantiu a continuidade, o conservadorismo, as estruturas herdadas do colonialismo, do lusitanismo”. Essa mesma preocupação é expressa por Fernandes quando estuda a integração do negro na sociedade de classes em São Paulo. Fernandes (1978, p. 15) aponta para as contradições fundamentais emergentes após a abolição da escravatura:

A desagregação do regime escravocrata e senhorial operou-se, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram eximidos de responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou qualquer outra instituição assumissem encargos especiais, que tivessem por objeto prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho.

Essa herança marcou profundamente a sociedade brasileira. Ao mesmo tempo em que inúmeros movimentos sociais buscaram, por diferentes caminhos, transformar relações de dominação, as classes dominantes foram criando mecanismos para se manter no poder, reprimindo-os (GOHN, 2001; 2003). Como já foi observado, após a abolição da escravatura o

Estado literalmente abandona os ex-escravos à própria sorte, conforme evidenciam pesquisas de Fernandes (1978) e Moura (1981; 1988), entre outras, e incrementa a imigração no contexto de um projeto social de *branqueamento*. Para Ianni (2004, p. 20) após a abolição da escravatura e da proclamação da República, houve o favorecimento da imigração para a lavoura, “povoadores para as colônias em terras devolutas e artesãos para a indústria. Ao mesmo tempo, jogava na europeização, ou branqueamento da população, para acelerar o esquecimento dos séculos de escravismo”. O Estado via empresas colonizadoras, incrementa a imigração destinada à colonização para o Rio Grande do Sul e Santa Catarina, e da imigração para o trabalho assalariado nas lavouras de café, em São Paulo.

No Brasil ocorrem, portanto, vários movimentos concomitantes: a abolição, a proclamação da república, o incremento da imigração e da colonização e a *revolução burguesa*. Conforme estudos desenvolvidos por Fernandes (1975) e Ianni (2004), entre outros, a experiência brasileira difere de outros países nos quais a *burguesia* emergente entra em luta com monarquias, aristocracias e nobrezas até chegar ao poder. No Brasil ocorrem mais ajustes do que processos revolucionários. Decorrem disso várias implicações, entre as quais, a natureza conservadora da transição e a desconsideração por direitos humanos e sociais universais que foram bandeiras importantes da burguesia, especialmente na França. A *burguesia* no Brasil busca de todas as formas neutralizar os avanços e conquistas sociais e políticas. As transformações que ocorrem desde o final do século XIX são fundamentais para uma compreensão crítica do papel do Estado e da sua função pública. Segundo Fernandes, as classes dominantes buscaram de todas as formas perpetuarem as estruturas do mundo colonial, a concentração de renda, o monopólio do poder, além da

marginalização permanente de enorme massa de homens livres que não conseguia classificar-se na sociedade civil e a erosão invisível da soberania nacional nas relações econômicas, diplomáticas ou políticas com as grandes potências. Portanto, a independência foi naturalmente solapada como processo revolucionário, graças ao predomínio de influências histórico-sociais que confinavam a profundidade da ruptura com o passado. O estatuto colonial foi condenado e superado como estado jurídico-político. O mesmo não sucedeu com o seu substrato material, social e moral, que iria perpetuar-se e servir de suporte à construção de uma sociedade nacional. (1975, p. 33)

O fato de o Estado brasileiro ser resultante mais de ajustes das classes dominantes do que de lutas e conquistas sociais, não significa desconsiderar o papel histórico dos

movimentos sociais na construção de políticas públicas e sociais. A atuação hegemônica do Estado tem sido contra as forças sociais emergentes. Exemplo disso é a forma repressiva e policialesca como tem tratado os movimentos sociais populares. Ao analisar o papel do Estado, Fernandes ressalta que as elites senhoriais precisavam dele para duas funções: “1º.) manter as estruturas sociais que poderiam privilegiar seu prestígio social e, portanto, conduzi-las ao monopólio social do poder político; 2º.) para expandir ou fomentar o aparecimento de condições econômicas, sociais e culturais que deveriam formar o substrato de uma sociedade nacional” (1975, p. 47).

O exercício autoritário do poder, herança das relações escravocratas, é incorporado nas estruturas burocráticas do Estado que lhe conferem características patrimonialistas. Para Fernandes (1975, p. 55), após a Independência, a Nação e o Estado “passaram a ser *meios* para a burocratização da dominação patrimonialista e, o que é mais importante, para a sua transformação concomitante em dominação estamental típica”. A respeito do patrimonialismo Fernandes (1975, p. 57) sublinha que ele se converteu em “dominação estamental propriamente dita e ofereceria aos estamentos senhoriais a oportunidade histórica para o privilegiamento político do prestígio social exclusivo que eles desfrutavam, material e moralmente, na estratificação da sociedade”. Essa mesma questão é analisada por DaMatta quando diz que “as relações pessoais formam o núcleo daquilo que chamamos de *moralidade* (ou *esfera moral*), e tem um enorme peso no jogo vivo do sistema, sempre ocupando os espaços que as leis do Estado e da economia não penetram” (1997, p. 195).

A análise feita por Lima Barreto (1985) na obra *Os Bruzundangas*, publicada inicialmente em 1923, denuncia as promíscuas relações entre a função pública do Estado e os interesses corporativos da elite dominante que burla as estruturas burocráticas para a obtenção de vantagens pessoais. A distinção entre os interesses públicos e privados é um dos grandes problemas da sociedade brasileira e envolve diretamente a ação do Estado. Lima Barreto, assim como os pioneiros da escola nova que assinam o manifesto de 1932, denunciam a incapacidade do Estado em construir políticas públicas efetivas. Em parte essa constatação é decorrente da natureza do próprio Estado brasileiro e as marcas profundas deixadas pelas relações construídas ao longo de quatro séculos de relações escravocratas. Para DaMatta (1997) a constituição da sociedade brasileira tem traços autoritários, um dos quais se expressa, na frase “sabe com quem está falando?”. Essa forma autoritária de exercício do poder camufla as relações efetivas e estende a dominação para o âmbito privado. Para o autor o uso de expressões autoritárias “remete a uma vertente indesejável da cultura brasileira. Pois o rito

autoritário indica sempre uma situação conflitiva, e a sociedade brasileira parece avessa a esse conflito” (1997, p. 183).

Essas questões nos remetem ao problema do patrimonialismo. Segundo Tavares (1986, p. 874), “o poder político patrimonial vincula dominantes e dominados por meio de uma comunidade consensual, que pode existir independentemente de um poder militar patrimonial autônomo, e que repousa na convicção de que o poder senhorial exercido tradicionalmente constitui direito legítimo do seu senhor”. Como já foi observado anteriormente o patrimonialismo não distingue a esfera pública dos interesses privados e essa não distinção *legítima* a usurpação das coisas públicas em benefício pessoal.

Para Tavares na constituição do Estado brasileiro, quando da independência, defrontam-se duas tendências: uma que busca consolidar um poder central e outra que atua numa perspectiva patrimonialista e estamental amparada pelos poderes locais. Esses embates perpassam a história pós-independência do Brasil e se fazem mais intensos em determinados momentos através de ações descentralizadoras e, em outros momentos, como é o caso do primeiro governo Vargas, primando por um Estado forte e centralizador. Tavares sintetiza alguns procedimentos típicos de ações políticas patrimonialistas:

Pela violência ou pelo consenso, através de emboscadas ou de laços de compadrio, jogando com a lealdade e a traição, a grandeza de gestos e a mesquinhez das ações, uma concepção de mundo que sedimenta essa ordem. E no cumprimento dessas tarefas, que lhe atribui a sociedade dominante, em geral, estende ao público os seus interesses privados, reduz a administração oficial das coisas e dos homens aos parâmetros de sua organização doméstica patrimonial e sujeita ao seu arbítrio frequentemente o juiz, o delegado e o coletor fiscal (1986, p. 874).

É dentro desse panorama que se pode analisar como o Estado atua e desempenha de modo hegemônico seu papel historicamente, visto não ser um problema do passado, mas está muito presente ainda, mesmo que de modo mais difuso. Os avanços rumos à constituição de um Estado democrático são inegáveis. No entanto, como diz Tavares, o patrimonialismo não desapareceu, mas

continua a subsistir metamorfoseado, ajustado às novas condições, em setores e áreas geográficas em que as transformações incidiram debilmente ou não tiveram força para desarticular um sistema hegemônico e orgânico de dominação política, que sobrevive até hoje

em centros industriais e urbanos de importância no país (1986, p. 874).

A característica patrimonialista do Estado brasileiro permanece presente nas práticas políticas, mesmo com o fortalecimento do poder central do Estado pós-1930. O populismo não deixa de ser uma forma de aproximação relativa do Estado com setores que historicamente ficaram à margem, no caso mais intensamente com o movimento operário, em troca de alguns benefícios e garantias sociais. Não há uma mudança qualitativa do Estado em tratar as questões sociais, principalmente na linha dos princípios fundamentais propugnados pela revolução francesa: liberdade, igualdade, fraternidade. O Estado no governo Vargas se aproxima dos trabalhadores assim como se aproxima da classe dominante e, dada a intervenção política forte, consegue manter sob controle ações mais radicais de ambos os lados, pelo menos de 1930 a 1945. A partir de 1945 esse quadro vai mudando. No entanto, os limites entre o que é público e que é privado permanecem tênues. As mobilizações que vão se intensificar na década de 1950, no caso, através da Campanha em Defesa da Escola Pública, precisa ser compreendida dentro desse contexto. Tendo esse panorama mais amplo como pano de fundo, pretende-se, na sequência, aprofundar como a campanha em defesa da escola pública na década de 1950 põe em discussão o conceito de público.

3. Manifesto de 1959: em defesa da escola pública

Desde a década de 1920 ampliam-se, através de movimentos sociais de naturezas diversas, críticas ao Estado brasileiro, à burocratização, corrupção, entre outras. No campo da educação vários pensadores assumem posições críticas em relação ao papel do Estado e seus compromissos com os poderes locais e interesses privados. O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932, é um posicionamento formal de intelectuais que se insurgem com os descasos do Estado para com a educação e propõem um projeto de educação pública com uma definição clara do papel do Estado. É nesse contexto que se acirraram as disputas entre dois projetos: um que defende uma educação pública e outro que defende uma educação privada (BUFFA, 1979; CURY, 1979). Os embates entre essas duas tendências ganham força na década de 1930 e se acirraram nas décadas posteriores, constituindo, ainda na atualidade um tema importante para as políticas de educação.

Com o processo de redemocratização em 1945 e com o fim da ditadura do governo Vargas (Estado Novo) emergem inúmeros movimentos e organizações sociais. O processo Constituinte que resultou na elaboração da Carta de 1946 consolidou um conjunto de reivindicações resultantes de pressões e avanços democráticos. Conquistas que haviam sido supressas na carta Constitucional de 1937 foram resgatadas e incorporadas na Constituição de 1946, entre as quais, as educacionais. Tudo isso criou as condições para que, na década de 1950, emergissem vários movimentos, projetos e ideias, em todos os campos da vida social, econômica, cultural, política e educacional. No campo da educação confrontam-se diferentes projetos e ideias: na Câmara dos Deputados está em debate o projeto de LDB, tramitando desde 1948 e que somente foi aprovado em 1961. Nesse contexto avança o debate em Defesa da Escola Pública, luta que culmina na Campanha em Defesa da Escola Pública, em 1960. Em 1959 é publicado o “Manifesto dos Educadores Mais uma Vez Convocados” que objetiva as diretrizes fundamentais na defesa da escola pública.

Católicos e liberais travam, em diferentes espaços, embates. Um desses embates ocorre no dia 5 de novembro de 1956 quando, o deputado federal, padre Fonseca e Silva, pronuncia um discurso na Câmara, atacando Anísio Teixeira e Almeida Junior por desejarem destruir as escolas confessionais. O segundo fato ocorre no início de 1958 quando o conservador Arcebispo de Porto Alegre, Dom Vicente Scherer, pronuncia-se, durante uma missa, criticando Anísio Teixeira sob o pretexto de estar promovendo o laicismo do ensino e o materialismo da vida com o objetivo de consolidar um plano de orientação materialista e ateuista ao ensino nacional. Segundo Scherer, Teixeira estaria se posicionando contra as escolas particulares e a favor do monopólio estatal (BUFFA, 1979, p. 30).

De acordo com o Manifesto é no contexto dos debates parlamentares sobre a LDB que “desencadeia-se inesperadamente uma ofensiva contra a escola pública, em nome da liberdade de ensino” (1990, p. 145). O que apregoam os defensores da escola privada? Segundo o Manifesto são três pontos: o ensino a ser ministrado pelas instituições privadas e, supletivamente, pelo poder público; o ensino privado não deveria ser fiscalizado pelo Estado; o Estado deveria subvencionar as escolas privadas (1990, p. 146).

O foco da crítica dos signatários do manifesto é a reivindicação dos privatistas de não se submeterem às normas institucionais públicas, mas, ao mesmo tempo, reivindicarem subvenção do Estado. Esse embate, diz o Manifesto, é o que vem ocorrendo em outros países entre os defensores da escola religiosa e os defensores da escola laica. O Manifesto chega a dedicar um tópico específico para essa discussão denominado “Violentas reações a essa política educacional em outros países”. Nele dedica um estudo especial a Itália que enfrentou

os mesmos problemas. Os signatários assumem outra posição: “Ora, somos todos os que assinamos esse manifesto, educadores republicanos e democráticos, fieis aos mais altos valores da tradição liberal” (1990, p. 147). Continua o documento,

Mas a educação pública porque nos batemos, ontem como hoje, é a educação fundada em princípios e sob a inspiração de ideais democráticos. A ideia da educação pública, – conquista irreversível das sociedades modernas; a de uma educação liberal e democrática, e a de educação para o trabalho e o desenvolvimento econômico e, portanto, para o progresso das ciências e da técnica que residem à base da civilização industrial, são três teses fundamentais defendidas por educadores progressistas do mundo inteiro (1990, p. 154).

O Manifesto deixa clara a posição de que seus signatários não defendem uma posição pública exclusivamente estatal. “Monopólio só existiria quando a educação funcionasse como instrumento político e ideológico do Estado, como um instrumento de dominação” (1990, p. 15). Pelo contrário, em várias passagens reforça a articulação entre o ensino público e a democracia. Mais do que isso, posicionam-se na defesa desse princípio como um valor historicamente conquistado e que não tem como questionar sua legitimidade. “Toda a história do ensino nos tempos modernos é a história de sua inversão em serviço público. É que a educação pública é a única que se compadece com o espírito e as instituições democráticas, cujos progressos acompanha e reflete, e que ela concorre, por sua vez, para fortalecer e alargar com seu próprio desenvolvimento” (1990, p. 153).

A Constituição de 1946, art. 167, define o papel do Estado como articulador do ensino, ou seja, a reivindicação dos signatários do Manifesto é para o cumprimento do que estabelece o referido artigo que diz: “O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem”. O artigo 168, inciso II, da referida Constituição, deixa claro o compromisso do Estado com o ensino, particularmente o primário: “o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos”. O problema é, segundo o Manifesto, que as pressões são para “subtrair ao Estado os deveres que a Constituição lhe atribuiu, e que alcançam é largar o ensino a toda espécie de influências de grupos de pressão, divergentes e contraditórias” (1990, p. 150). Entre as três posições reconhecidas como possíveis: a do monopólio do Estado, a de liberdade total e a de liberdade disciplinada, a Constituição Federal de 1946 posicionou-se pela terceira na medida em que dá liberdade à iniciativa privada, respeitando a legislação que regulamenta o ensino.

Aqui está um dos pontos de tensão: os defensores do ensino privado, sob o pretexto da liberdade, exigiam apoio financeiro do Estado ao mesmo tempo em que reivindicavam liberdade total em relação à regulamentação e disciplinamento do ensino. O Manifesto assim se posiciona: “Porque não nos dispomos a fanfarrar nas festas do ensino livre, nessa orgia de tentativas e erros a que resvalaria a educação no país, não se segue nem se há de concluir que pregamos o monopólio do Estado. Pela liberdade disciplinada, é que somos” (1990, p. 152). A crescente expansão do ensino privado, reconhecida pelos signatários, é expressão de que não há uma reivindicação pelo monopólio estatal. O problema é que as escolas privadas funcionam, “não sob o olho inquisidor e implacável do Estado, mas com uma indulgência excessiva dos poderes públicos em face de deficiências de toda ordem e de ambições de lucro, a que, salvo não poucas e honrosas exceções...” (1990, p. 152).

A defesa da escola pública encontra, portanto, justificativa histórica na bandeira republicana no sentido de contribuir na consolidação da democracia e em atender a todos sem distinção. “A escola pública, cujas portas por ser escola gratuita, se franqueiam a todos sem distinção de classes, de situações, de raças e de crenças, é, por definição, contrária e a única que está em condições de se subtrair a imposições de qualquer pensamento sectário, político ou religioso” (1990, p. 153).

A posição do Manifesto é crítica em relação ao comportamento dos defensores do ensino privado e da forma como estariam reagindo frente aos defensores do ensino público. É nesse contexto que é lançada a Campanha em Defesa da Escola pública tendo Florestan Fernandes como um dos seus principais articuladores. Em 21 de novembro de 1959, poucos meses após a publicação do Manifesto, Florestan Fernandes publica um artigo no jornal *O Estado de São Paulo*, cobrando um posicionamento de intelectuais na defesa da escola pública. Entre o final de janeiro e início de fevereiro de 1960, ele publicou vários artigos tendo como tema central a: “defesa da escola pública”. Nesse debate entram em pauta questões como o papel do Estado na defesa dos interesses públicos e os deveres do mesmo na defesa do ensino público e gratuito. A polêmica não estaria focada na possibilidade ou não de existir o ensino privado, mas na destinação dos recursos públicos para a manutenção de escolas privadas. Segundo Santos, Florestan “deixava claro que não era contra a existência dos estabelecimentos confessionais e particulares de ensino, desde que se mantivessem com seus próprios recursos, pois esse era absolutamente possível para quem negocia com a educação” (2002, p. 95). Para Fernandes não há como pensar a democracia sem a democratização do ensino e sem os compromissos do Estado para com a educação pública, gratuita e laica.

4. Considerações finais

Buscou-se, no presente texto, discutir um dos temas que perpassa a história da educação brasileira e ainda se faz muito presente nas políticas de educação. A importância de colocar em pauta essa discussão se justifica por inúmeras razões: a dificuldade de o Estado brasileiro assumir a defesa de interesses efetivamente públicos; o Estado patrimonialista; o poder dos sindicatos e *lobbies* que defendem os interesses de instituições privadas; a dificuldade de pensar o conceito de público não apenas do ponto de vista de financiamento, mas de compromissos da educação para com a sociedade.

Na parte inicial do texto buscou-se fundamentar alguns aspectos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira que ainda se fazem presente nas práticas institucionais, particularmente o Estado. A dificuldade histórica de distinguir o que é público do que é privado é um dos elementos importantes para se compreender as políticas de educação. Os signatários do Manifesto de 1959 insistem na tese de que os defensores do ensino privado não querem nenhum tipo de disciplinamento por parte do Estado, mas, em contrapartida, são muito receptivos aos recursos do Estado para suas instituições. Essa postura dificulta o avanço de políticas públicas que visem dar conta dos complexos problemas estruturais da sociedade brasileira.

No Manifesto há uma clara posição na defesa da escola pública e a explicitação do papel do Estado. No entanto, em nenhum momento discute-se o papel do Estado numa sociedade de classe e as opções políticas que decorrem desses compromissos de classe. Conforme destacado na parte inicial o Estado brasileiro tem sua formação e desenvolvimento profundamente articulado aos grupos e classes hegemônicas. Daí a dificuldade de pensá-lo como um bloco monolítico e comprometido com a sociedade. Esse é um limite do Manifesto, mas compreensível dada as diferenças de ideias entre os que o assinaram. As posturas de Florestan Fernandes e de Fernando de Azevedo certamente não são as mesmas em vários aspectos, mas ambos têm em comum a luta pela escola pública, gratuita e laica.

A compreensão de público no Manifesto, no entanto, abre um leque interessante de possibilidades. Não restringe a ideia de público ao financiamento. A tese de público como sinônimo de financiamento público não é uma tese encampada pelo Manifesto. Dessa forma, o público tem de ir muito além do financiamento público que é um dos pressupostos. A reivindicação dos signatários de que o Estado tem de disciplinar a educação como um todo e que todas as instituições públicas ou privadas tem de se submeter às suas diretrizes abre uma

perspectiva muito interessante não apenas para o contexto da década de 1950, mas também para os dias atuais.

Referências bibliográficas

- BARRETO, Lima. *Os Bruzundangas*. São Paulo: Ática, 1985.
- BUFFA, Ester. *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1979.
- DAMATTA, Roberto. Sabe com quem está falando? Um ensaio sobre a distinção entre indivíduo e pessoa no Brasil. In: DAMATTA, Roberto. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. 6.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997, p. 181-248.
- FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Ática 1978 (v. I).
- FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- GOHN, Maria da Glória (Org.). *Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- GOHN, Maria da Glória. *História dos movimentos e lutas sociais: a constituição da cidadania dos brasileiros*. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2001.
- HOBBS, Thomas. *Leviatã, ou, matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil*. 4.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988 (Os pensadores).
- IANNI, Octávio. *O ciclo da revolução burguesa*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- IANNI, Octávio. *Pensamento social no Brasil*. Bauru: Edusc, 2004.
- LOCKE, John. *Segundo tratado sobre o governo*. São Paulo: Martin Claret, 2009. (Os pensadores).
- MANIFESTO dos Educadores Mais Uma Vez Convocados. In: GHIRALIDELLI JUNIOR., Paulo. *História da Educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 1990, p. 139-160.
- MAQUIAVEL, Nicolau. *O Príncipe*. 4.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- MOURA, Clóvis. *Rebeliões da Senzala*. 3ed. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1981.
- MOURA, Clóvis. *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo: Ática, 1988.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso Sobre a Origem da Desigualdade*. Disponível em <http://www.culturabrasil.org/zip/dadesigualdaderousseau.pdf> <acessado em agosto de 2011>.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social*. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os pensadores, v. I).
- SANTOS, Robinson dos. *Saber e compromisso: Florestan Fernandes e a escola pública*. Passo Fundo: UPF, 2002.
- TAVARES, José Nilo. Verbetes “Patrimonialismo”. In: SILVA, Benedicto (Coord.). *Dicionário de ciências sociais*. Rio de Janeiro, FGV, 1986.