

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1290003713



FE

TCC/UNICAMP S138c

FRANCISCO DE ASSIS SILVA

**EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO PERÍODO DO
NACIONAL-DESENVOLVIMENTISMO**

CAMPINAS

2008

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

5893628000

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de educação

Educação Brasileira no Período do Nacional-Desenvolvimentismo

Autor: Francisco de Assis Silva

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência para a
conclusão do curso de Pedagogia
Plena na Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas,
sob a orientação do prof. Dr. José
Claudinei Lombardi.

Campinas

2008

UNIDADE.....	FE
Nº CHAMADA:	TCC/Unicamp
	Si38e
V:.....EX:.....	
TOMBO:.....	3713
PROC:.....	129108
C:.....D:.....	X
PREÇO:.....	11,00
DATA:.....	09/10/08
Nº CPD:.....	445848

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Silva, Francisco de Assis.
SI38e Educação brasileira no período do nacional - desenvolvimentismo /
Francisco de Assis Silva. -- Campinas, SP : [s.n.], 2008.

Orientador : José Claudinei Lombardi.
Trabalho de conclusão de curso (especialização) – Universidade Estadual
de Campinas, Faculdade de Educação.

1.Educação. 2. Política. 3. Desenvolvimento econômico – Brasil. 4. Lei de
Diretrizes e Bases. 5. Brasil – História - Getúlio Vargas, 1930-1945. I.
Lombardi, José Claudinei. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

08-179-BFE

Francisco de Assis Silva

Educação Brasileira no Período do Nacional-Desenvolvimentismo

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência para a conclusão do curso de Pedagogia Plena na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do prof. Dr. José Claudinei Lombardi.

Campinas, ____ de _____ de _____.

Banca examinadora:

Prof. Dr. _____ - Orientador

Prof. Dr. _____ - Examinador

Campinas

2008

Agradecimentos

Primeiramente, gostaria de agradecer a todos os que contribuíram com minha vida e com as escolhas que fui fazendo ao longo dela. Quero agradecer a minha avó paterna Maria Henrique Vicente da Silva, que embora não se encontre mais entre nós, certamente é uma das pessoas mais importantes na minha formação como homem. Quero agradecer a minha mãe, Maria Lúcia Rafael da Silva, pela dedicação diária e pelo acolhimento em seu coração; aos meus irmãos Elton Rafael da Silva e Eduardo Rafael da Silva (em memória), que suportaram meu mau-humor diário nesta caminhada até a formação acadêmica. Ao meu mestre e professor de Filosofia em épocas de ensino médio: Benedito Luciano Antunes de França, por ter sido a minha luz quando o mundo todo era uma grande caverna.

Gostaria de agradecer minhas colegas de turma, em especial a Priscila, Lucélia, Rachel e Josiany que dividiram comigo momentos de angústia e também de muita felicidade. A todos os professores que tive durante toda a minha vida escolar, sem eles e seus esforços este trabalho jamais teria acontecido.

Agradeço de maneira especial ao meu professor-orientador José Claudinei Lombardi (Zezo), pela paciência, compreensão e feliz orientação dada na confecção desta monografia.

Também desejo agradecer às pessoas mais próximas (parentes e amigos) que me deram força para chegar até aqui.

Por fim, agradeço de forma especial minha esposa Juliana Motta de Assis Silva, pelo amor e companheirismo que me tem dedicado todos os dias de nossas vidas desde do dia em que nos conhecemos.

Resumo

O presente trabalho desenvolve-se em torno dos acontecimentos mais significativos em educação que ocorreram no Brasil em decorrência do final da Segunda Guerra Mundial. Pode-se constatar ao longo desta monografia, que o período em questão foi rico em debates e decisivo para o desenrolar de algumas questões político-educacionais próprias dessa época. Este também reacendeu e definiu discussões há muito postas de lado (oportunamente) pelas mãos que controlavam o Estado.

Com isso, e ajudados pelos autores que estudaram a época, buscaremos discorrer sobre como foi o desenvolvimento das lutas que ocorreram no campo ideológico e jurídico que circundaram o período conhecido como Nacional-Desenvolvimentismo.

Essa luta no campo ideológico é protagonizada, de um lado, por liberais (um contingente formado por intelectuais, artistas, estudantes, e mesmo alguns segmentos da Igreja Católica) que se fizeram defensores de uma escola pública e gratuita, oferecida ao povo, com o intuito de formar uma sociedade mais justa e equilibrada, usando para tal, o poder formativo da educação; de outro, conservadores e defensores de um ensino particular, pago e elitista.

Os conservadores tinham como principais representantes intelectuais leigos e quase todo o corpo eclesiástico da Igreja Católica, detentora do maior número de estabelecimentos escolares privados até essa época. Ressentidos com a perda de prestígio perante o Estado e à própria sociedade, juntamente com a Igreja estavam ainda os donos de estabelecimentos particulares, que não eram necessariamente religiosos, mas antes, defensores de seus próprios interesses, puramente comerciais.

A Igreja lutou por uma educação cristianizadora, com forte presença na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tendo por objetivo preservar a educação como um veículo da mensagem católica à elite brasileira e, assim, fortalecer os laços entre a igreja e a elite mandante do país.

Na luta quanto a orientação que a LDB deveria seguir, estavam imersos diversos interesses, como os do Estado que, em expansão, era pressionado pela guerra fria. Tratava-se de um Estado que vinha da gestão de um governo populista deposto, mas que carregava os ranços desta forma de exercício do poder fortemente presente no seio da política nacional.

SUMÁRIO

Introdução	02
-------------------------	-----------

Capítulo I

1. O CENÁRIO POLÍTICO/EDUCACIONAL BRASILEIRO NO NACIONAL DESENVOLVIMENTISMO	07
--	-----------

Capítulo II

2. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL	29
2.1 Anteprojeto.....	29
2.2 Lei 4. 024 de 20 de dezembro de 1961 – a Lei	39
2.3 Movimentos Sociais Pós-LDB	47

Considerações Finais	50
-----------------------------------	-----------

Referências Bibliográficas	54
---	-----------

Introdução

O presente trabalho originou-se de uma preocupação em compreender a trama das relações existentes entre as dimensões políticas e educacionais que se deram no Brasil logo após o término da Segunda Guerra Mundial. Este período é também conhecido como Nacional-Desenvolvimentismo, cronologicamente demarcado pelo período compreendido entre 1946 a 1964.

A opção em estudar o referido período tem suas bases formadas ainda em tempos de ensino médio, quando estudamos por intermédio das aulas de história, a Segunda Guerra Mundial.

Naquela época, meus maiores questionamentos se relacionavam ao holocausto. De fato, era muito difícil assimilar como e porque os nazistas desenvolveram um ódio tão grande contra os que não fossem da raça ariana, principalmente contra os judeus, assassinados aos milhões em câmaras de gás, sem que ninguém os acudisse.

Esses questionamentos me acompanharam até quando da entrada na faculdade. Foi, enfim, no ensino superior que algumas respostas começaram a ser fornecidas. A primeira destas se deu quando estudamos uma concepção que é tratada no meio acadêmico pela teorização sobre o *fato social*. Em linhas gerais esta teoria explica que somos todos “produtos” sociais. Ou seja, nós somos o resultado do que a sociedade, por meios ideológicos, culturais, morais, religiosos, etc. “fabrica”.

Esta teoria foi bastante reveladora e perturbadora pois, apesar de já ter a consciência de que os conflitos entre nações são eventos antigos, saber que a luta nazista e os próprios nazistas foram o resultado intencional de um projeto que incitava o ódio, o desrespeito, a supremacia e a superioridade de uma nação sobre todas as outras, e pior, saber que parcelas significativas destas populações se engajaram nesta luta, levaram-me a mais

questionamentos. Como pedagogo, comecei a perguntar-me quais seriam as responsabilidades pedagógicas envolvidas neste processo. Para minha felicidade, apesar de saber que o berço do *totalitarismo* é europeu, não precisaria ir tão longe na busca por respostas.

Conta a História que o Brasil teve um líder com características totalitaristas. Caracterizou-se por apregoar uma forma de governo que o tomava como “pai dos pobres”, o então Presidente da República Getúlio Dornelles Vargas.

Com o passar do tempo, quanto mais informado ficava, mais questionamentos surgiam. Por último, já começava a perguntar-me como é que estas formas de liderança perderam sua força junto ao povo e como os países assim governados se organizaram para erradicar o *populismo*. Sabedor que as formas totalitárias e populistas são construções históricas, constituindo-se em formas características possíveis de exercício do poder, entendi que o fim do populismo no Brasil, deu-se com a construção do ideário nacional-desenvolvimentista, que embasou ideologicamente as ações governamentais no período de 1946 à 1964.

O Nacional-Desenvolvimentismo é situado em um momento da história onde o mundo todo passa por mudanças substanciais nos setores acima citados. O principal fato causador destas mudanças foi justamente a Segunda Guerra Mundial. Esta trouxe à tona o ódio entre as nações e demonstrou a força da ideologia de uma maneira que o mundo jamais irá esquecer. Hitler e Mussolini mostraram como mobilizar nações inteiras em projetos de cunho mesquinho, xenófobo, preconceituoso e todos os adjetivos mais que possam classificar a falta de respeito pela liberdade e vida humana.

Enquanto a Europa tinha Hitler, Mussolini e Franco como grandes representantes do chamado governo totalitário, no Brasil este representante se chamava Getúlio Vargas, um político gaúcho que ascendera ao poder após romper com a Política do Café-com-Leite e

provocar a deposição de Washington Luís em 1930. Cambi assim define um Estado totalitário:

[...] Um Estado totalitário é um Estado autoritário, burocraticamente organizado, dirigido por um partido único, capaz de unificar num projeto de ação comum toda a sociedade, sem resíduos; é um Estado ideologicamente compacto, rigidamente estruturado, empenhado em conformar as massas aos objetivos dos partidos-estados. O seu aspecto totalitário é sublinhado pela oposição a toda forma de democracia e pela sua reprodução (...) mediante uma educação que anule os direitos do indivíduo. [...] (CAMBI, 1995, p. 577).

Cambi fala que os Estados totalitários tinham a educação como uma de suas ferramentas na busca do êxito de seu intento. Ora, se o Brasil de 1946 vinha de um governo cujas características eram de cunho populista, e se esta forma de governo não focalizava a melhoria intelectual, social, educacional e cultural do homem, colocou-se, então, a questão de como livrar a política brasileira dos ranços deste governo? Como planejar a educação para que se pudesse buscar uma nova ordem social que começava a despontar na segunda metade do século XX?

Otaíza de Oliveira Romanelli, em “História da Educação no Brasil”, diz que “O populismo de Vargas implantara-se de tal forma que já não podia ser erradicado” (Romanelli, 1978, p. 52), e isso vai ter seqüências nada positivas para o futuro da educação nacional. Diante da análise de Romanelli, e relembrando a citação de Cambi, surge a seguinte questão: que postura deve-se esperar do Estado para que este venha a se libertar das velhas amarras da oligarquia nacional, dos efeitos trágicos do populismo do governo Vargas e das ideologias cristãs que impediam o povo de se desenvolver do ponto de vista cultural e intelectual no país?

“ Embora as críticas ao Estado Novo e à maneira getulista de governar e pensar a educação estejam presentes na literatura escrita , este governo, merecedor de tantas críticas,

foi o mesmo que proporcionou para a população direitos tão sonhados e só ali realizados. Como foi o caso das conquistas trabalhistas para os operários da época.

[...] Neste período as camadas mais humildes da população brasileira tinham visto surgir a possibilidade de reclamar perante o Estado o cumprimento de seus direitos. A chamada questão social tornara-se questão legal, sobretudo em virtude do aparecimento da legislação trabalhista, uma das principais preocupações de Getúlio por ocasião de seu primeiro governo [...] (VIEIRA, 1983, p. 20).

Se feitos como esse não abonaram o governo Vargas da crítica ao protecionismo à oligarquia nacional perante as forças revolucionárias efervescentes no Brasil de 1945, certamente o credenciaram a ser eleito com 49% dos votos – e votos diretos - em 1951 para voltar ao governo do país.

Mais uma vez, o que se apresenta em um primeiro momento como uma garbosa vitória dos getulistas sobre a oposição, ganha complexidade à medida em que “a imagem de chefe da Nação, construída em 1930, em que ele parece situar-se acima dos demais, agindo de forma relativamente autônoma” (VIEIRA, 1983, p. 20) já não era suficiente para sustentá-lo no poder.

Não é difícil perceber toda a complexidade que envolve o período Nacional-Desenvolvimentista. Por isso, no presente Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, meu principal objetivo foi demonstrar, através de uma revisão bibliográfica cuidadosa, os principais acontecimentos ocorridos na educação brasileira no período do Nacional Desenvolvimentismo.

Minhas preocupações foram de buscar saber o quanto a política educacional brasileira teria se modificado em virtude de um cenário político mundial e nacional tão turbulentos.

O estudo acabou organizado em dois capítulos, divididos em sub-capítulos para facilitar o entendimento cronológico dos acontecimentos. No primeiro capítulo busca-se expor

como o Brasil sofreu com a pressão estrangeira antipopulista, logo depois veremos como se encaminharam as discussões educacionais que na verdade resultam na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Para começarmos a entender os primeiros e importantes passos nas lutas e mudanças de tal época, comecemos vendo qual era o cenário político que estava sendo desmontado no Brasil e no mundo, e qual era o novo cenário que se anunciava também para o Brasil e para o mundo com todas as suas exigências sócio-educativo-culturais na segunda metade do séc. XX.

Capítulo I

O CENÁRIO POLÍTICO-EDUCACIONAL BRASILEIRO NO NACIONAL-DESENVOLVIMENTISMO

Como já dito anteriormente, o presente trabalho busca apresentar de maneira ordenada os debates que ocorreram na área educacional brasileira no período conhecido como Nacional-Desenvolvimentismo, que se origina em 1946 e se finda em 1964, com o Golpe de Estado e o início da Ditadura Militar. No plano internacional, segundo Franco Cambi (1999), em sua obra *Historia da Pedagogia*, este foi um período muito rico em debates educacionais no mundo todo, produzindo assim ampla literatura sobre o assunto. Carlos R Jamil Cury em *Ideologia e Educação Brasileira*, que versa sobre o período de 1930-1934, já traz algumas pistas sobre qual seria o enredo dos debates – em educação – que alcançariam as próximas décadas.

Cury (1988) diz que já na década de 30 existia um forte debate educacional entre conservadores e liberais. Na verdade o que o período do nacional-desenvolvimentismo protagonizou foi o acirramento deste debate. Segundo o autor, as questões levantadas pelos intelectuais da época, não só traziam reivindicações pertinentes ao novo contexto político do país, como também reacendia “velhas chamadas” que há muito esperavam por uma definição. Assim, neste intrincado jogo de interesses, o pensamento educacional brasileiro demonstra toda sua complexidade.

A preocupação de Cury se dá na esfera de saber que a educação pode assumir vários papéis dentro da estrutura social. Ela pode tanto representar a luz da caverna discutida por Platão, em forma de mito, como também pode ser a instituição que enquadra e que foi discutida por Émile Durkheim.

Uma primeira observação, resultante desta pesquisa, é que a educação mudava aceleradamente, acompanhando as mudanças que ocorriam no Brasil e que, por sua vez, decorria das mudanças que se processavam no mundo.

[...] No curso da segunda metade do século XX completou-se definitivamente e se impôs em âmbito mundial uma radical transformação da pedagogia, que redefiniu sua identidade, renovou seus limites e deslocou seu eixo epistemológico (...) com o advento de uma sociedade cada vez mais dinâmica e aberta, que reclama a formação de homens sensivelmente novos em relação ao passado; homens-técnicos e homens-abertos capazes de fazer frente às novas inovações sociais, culturais e técnicas [...]
(CAMBI, 1999, p. 600).

Esse período marca o final do Estado Novo, que ocorreu exatamente em 29 de Outubro de 1945, considerado um acontecimento inevitável e que se alinhava com as exigências européias de formas de governo mais “populares e democráticas”
(GHIRALDELLI, 1994, p. 105). O mesmo autor diz que se tratava de tarefa impossível contrariar todo esse processo de redemocratização política, pois

[...] Antes mesmo da deposição de Vargas respirava-se um clima de liberdade. A aplicação da legislação do país foi abrandada, possibilitando a organização de partidos legais. Em pouco tempo novas e velhas agremiações políticas ganharam as ruas [...] (GHIRALDELLI, 1994, p. 105).

Era um momento específico da história, marcado pelo fim da Segunda Guerra Mundial. É fundamental ressaltar que este período foi caracterizado por uma grande conturbação no mundo, onde aconteceram fatos que marcaram a história da humanidade enquanto durar a memória do horror causado pelo holocausto. Dois dos fatos mais relevantes que vão ser determinantes para os acontecimentos da época são: o processo de edificação dos EUA como uma hegemonia econômica e imperialista e o início da chamada Guerra fria, que começa logo após o fim da Segunda Guerra Mundial.

Segundo Cambi (1999), a segunda metade do século XX (principalmente depois da guerra) clama pela formação um novo homem e a formação deste novo homem pressupunha uma revolução pedagógica, “um novo saber pedagógico” que tivesse mais calcado na experimentação, um saber mais empírico, que abordasse melhor os problemas e fosse ele próprio aberto à evolução.

Os reflexos destas mudanças chegavam ao Brasil na forma de derrota para Getúlio Vargas, presidente que fora empossado através de um golpe de Estado. Este, já não tinha mais campo fértil para seu governo cuja base estava assentada em parâmetros absolutistas. Assim sendo, ele foi deposto naquele mesmo ano, em 1945. É pertinente lembrar que os governos absolutistas foram os que perderam a guerra, e que o modelo Vargas de governar tinha uma estreita ligação com estes.

O outro continente (a Europa) tinha de pensar em como se recompor das perdas deixadas pela guerra. No Brasil, começava-se uma era de expansão industrial e a educação estava às voltas com as novas questões surgidas da necessidade de mão-de-obra técnica/especializada que atendesse a essa nova demanda de mercado, como também continuava debatendo as questões educacionais herdadas de períodos anteriores. Todas estas questões tinham como espinha dorsal o debate ideológico entre católicos e liberais sobre os rumos da educação. Como veremos mais adiante, este debate vai permear todo período de maneira bem acentuada.

Em resumo, em 1945, mais precisamente no mês de Maio, era terminada a 2ª Guerra Mundial. Os países cujos governos eram de origem totalitária perderam a guerra para os países das Forças Aliadas. Com o fim da guerra, o regime ditatorial no Brasil também encontrava seu fim. Acabava-se ali, o período conhecido de nossa história como Estado Novo, que durou de 1937 à 1945. E como dito acima, o então presidente Getúlio Vargas foi deposto e conseqüentemente o país entrou em uma nova fase política.

A fase política na qual o Brasil mergulhava foi marcada por muitos conflitos no que tange a questão educacional, que de fato é o que nos interessa. Estes conflitos resultaram das contradições encontradas no intrincado e contraditório momento político deste país. Um exemplo deste complicado jogo de interesses e contradições foi o fato de o país ter lutado na Segunda Guerra ao lado dos aliados contra os governos populistas e totalitários e ser ele próprio governado por uma figura cuja orientação política era de ordem populista e totalitária.

No campo educacional estaria acontecendo um acirrado debate entre os favoráveis à educação privada e os pró educação pública. Estariam estes grupos preocupados com a “promoção do homem” de que fala Saviani (2000) em sua obra “Educação Brasileira: estrutura e sistema”? Ou estariam mais preocupados em garantir privilégios e vantagens com o domínio da educação? Para Saviani “(...) um processo de desenvolvimento que efetivamente considere o homem como preocupação central, terá a educação como setor fundamental” (Saviani, 2000, p. 1).

Conservadores e liberais tinham a educação como preocupação central quando a questão era o processo de desenvolvimento, mas seria esta preocupação voltada ao desenvolvimento humano?

A resposta para esta e outras questões infelizmente nos mostra que a preocupação primeira destes grupos não era a concretização de uma educação que promovesse o homem, mas antes, preocupavam-se com uma educação que garantisse à elite brasileira perpetuar-se no poder. Os católicos, que defendiam o ensino privado pretendiam legitimar uma forma cristianizada e cristianizadora de ensino; os liberais, aparentemente defensores da escola pública, ainda não tinham a consciência de que não se pode pensar a educação de maneira descontextualizada do panorama geral e da conjuntura em que se está.

Com o final da Segunda Guerra o mundo passou a viver o terror da Guerra Fria e o Brasil passa a viver uma fase de pressão ideológica exercida pelos países diretamente

envolvidos nela – os Estados Unidos da América e a antiga União Soviética. O fato de ser um país com imensa dimensão territorial, o fato de ter uma posição geopolítica privilegiada na América do Sul e, principalmente, por ter um partido comunista, colocava o Brasil sob os holofotes tanto dos EUA, quanto da URSS.

Fundado em 1922, na cidade do Rio de Janeiro em Niterói, o Partido Comunista Brasileiro nasceu do anseio das classes menos favorecidas da população de terem suas vozes representadas através de um partido de esquerda forte com o qual se identificassem. Um partido que tivesse em todo território nacional suas bases advindas do proletariado. Toda essa empolgação tem seus fundamentos ligados ao fato de o comunismo ser uma realidade na URSS e também pelo fato desta ter lutado ao lado das forças aliadas contra o nazi-fascismo europeu.

Foi o comunismo que organizou a resistência aos Nazistas em países que ficaram sob tal domínio durante a Segunda Guerra Mundial

Assim sendo, havia campo fértil e possibilidade real para o crescimento do Partido Comunista Brasileiro.

O PCB estava lentamente escrevendo sua história e participando da vida política do país, principalmente na década de 1930. No ano de 1927, o partido conseguiu eleger, no Distrito Federal, dois vereadores, ambos saídos das camadas populares. Um deles, Minervino de Oliveira, era marmorista, quando da sua eleição, e outro, Otávio Brandão, era farmacêutico.

Ghirdelli nos lembra que na década de 30 as eleições eram normalmente fraudulentas (GHIRALDELLI, 1994), e que mesmo assim, o Partido Comunista Brasileiro conseguiu participar ativamente da vida pública nacional. Nesta mesma década o PCB conseguiu por nas ruas, na disputa eleitoral, “uma plataforma de política educacional popular e democrática” (GHIRALDELLI, 1994, p. 106).

Nesta época o Partido Comunista era ainda muito pequeno e, na verdade, considerado muito fraco. Por isto, teria, no campo educacional, apenas proposto um programa de políticas educacionais e não um estudo capaz de indicar caminhos para o sistema educacional brasileiro.

O autor diz que o Partido Comunista do Brasil não foi capaz de aproveitar toda a riqueza das teorias educacionais pedagógicas que os grupos operários socialistas e anarquistas dos anos iniciais da república foram capazes de desenvolver.

Havia também algumas queixas feitas ao partido uma vez que este, apesar de valorizar a escola pública e de defender a melhoria das condições de trabalho do professor primário, não soube dar a devida continuidade às discussões pedagógicas que vinham acontecendo na esquerda. Aqui as proposituras pedagógicas chegaram filtradas por partidos políticos, organizados desde o início do século XX, na forma da Pedagogia Libertaria em várias experiências (GHIRALDELLI, 1994).

Em 1930 o PCB estava passando por disputas internas relacionadas à postura obreira que este vinha assumindo e a questão do comando operário na direção do partido, em detrimento de um comando intelectual. Estes dois fatores levaram ao enfraquecimento do mesmo. Algum tempo depois, o partido retoma seu crescimento principalmente em virtude da Aliança Nacional Libertadora, mas novamente as possibilidades de evolução teórica foram postas de lado pelos “desejos golpistas que desembocaram na Intentona Comunista de 35” (GHIRALDELLI, 1994, p. 106).

Ainda segundo Ghiraldelli, as teses de esquerda estavam surtindo tanto efeito nas massas que chamaram a atenção do próprio presidente Getúlio Vargas, que tentou se aproximar delas para se manter no poder. Não deu certo. Sua saída era inevitável.

Com o final do Estado Novo, as teses nacionalistas e populares foram retomadas pelo PCB, cujos líderes têm sua liberdade concedida em função do fim do regime ditatorial anterior.

O partido retoma o caminho do crescimento e em Maio de 1945, recém saído da cadeia, Luis Carlos Prestes chama os militantes do partido a formar “comitês populares e democráticos” para lutar em defesa do processo de redemocratização e garantia das eleições para a Assembléia Nacional Constituinte. Estes comitês logo se proliferaram na cidade de São Paulo e Rio de Janeiro. Depois, conquistaram o interior e outras capitais no país. Desta forma, o partido crescia de maneira muito rápida e assustadora aos olhos de seus opositores.

Os comitês formados para reivindicar as eleições para a Assembléia Nacional Constituinte, em pouco tempo também passaram a reivindicar melhorias na estrutura física e urbana das cidades e capitais onde existia. Coube a estes também o oferecimento de “cursos de alfabetização de adultos e crianças e cursos técnicos populares” (GHIRALDELLI, 1994, p. 107).

[...] A luta dos comitês populares foi de grande valia. De fato com fim do Estado Novo, veio a Assembléia Nacional Constituinte e a inauguração de um amplo quadro partidário. Os agrupamentos de esquerda conseguiram legalização e passaram a atuar no Congresso Nacional, nas Assembléias Estaduais e nas Câmaras Municipais. A atividade Parlamentar provocou um reordenamento da relação das esquerdas com a problemática da educação pública. Os militantes de esquerda, principalmente os comunistas, antes preocupados com os temas gerais políticos, se viram na contingência de deputados, senadores e vereadores, ter de enfrentar os problemas trazidos pelas reivindicações populares cotidianas [...] (GHIRALDELLI, 1994, p. 107).

Com isso Ghiraldelli entende que os comunistas também estiveram muito envolvidos em episódios referentes à educação. Mediante apelos da população por melhores instalações de ensino, apelo dos professores por melhores salários e apelo dos alunos por

melhores aulas, os comunistas tinham uma postura diferente dos parlamentares tradicionais, pois verdadeiramente se envolviam com os problemas da população e lutavam para resolvê-los.

Só para citar um exemplo, Otávio Brandão que foi vereador da cidade do Rio de Janeiro e membro da Comissão de Educação e Cultura da Câmara Municipal, desenvolveu um intenso trabalho em defesa da escola pública. Ele, mediante o quadro calamitoso que previa para 1948, que

... 230 mil crianças ficariam sem vagas nas escolas do Rio de Janeiro; e ainda mais, que dos 240 edifícios escolares somente 90 eram de propriedade do Poder Público, sendo que 150 eram alugados, Brandão procurou o professor Paschoal Lemme, solicitando colaboração para a reflexão sobre o ensino do Distrito Federal (apud GHIRALDELLI, 1994, p. 109).

Neste mesmo ano, com a ajuda do professor Paschoal Lemme, os comunistas levaram à mesa da Câmara Municipal do Rio de Janeiro, uma substitutiva que pretendia melhorar o ensino público na cidade do Rio de Janeiro. Neste documento, o vereador Brandão junto com outro companheiro, o também vereador Aparício Torelly, pediram a construção de novos prédios escolares, a reforma dos prédios já existentes, a proibição de atividades que não fossem as escolares nos prédios a estas destinadas. Suscitaram também a construção em caráter emergencial, de barracões onde não havia estabelecimentos escolares, bem como pediam o cumprimento da lei que previa que toda empresa tinha que oferecer ensino primário aos filhos de trabalhadores. Pediam também, a criação de cursos no período vespertino e noturno para adultos e crianças, sugeriam a contratação de mais professores através de concurso público, sugeriram a contratação de professor monitor, o fornecimento de uniformes, material escolar e de higiene para a escola, pediam a ampliação do sistema de saúde bucal das escolas, defendiam a participação da comunidade no âmbito escolar e faziam uma crítica ferrenha aos conteúdos ministrados nas escolas – principalmente os de história.

Ghiraldelli não conta como se deu o desfecho destes pedidos, mas conta que o tempo de legalidade política do Partido Comunista Brasileiro foi bem curto. Durou de 1945 até 1947, quando foi posto na clandestinidade.

X { [...] A efervescência ideológica e a continuidade da democracia ficaram abaladas no governo Dutra (1946-1950), com a decretação da ilegalidade do PC e a cassação do mandato dos parlamentares do partido. Mas o clima dos anos 50 propiciou a disseminação de idéias socialistas, e o PC, terminado o Governo Dutra, continuou sua atuação na semi-legalidade. As diversas tendências do socialismo foram sendo incorporadas por vários segmentos da população, inclusive por educadores, e paulatinamente, foram trazendo para o âmbito pedagógico formas de pensar menos presas aos cânones da ideologia dominante [...] (GHIRALDELLI, 1994, p. 110)

Toda esta pressão tem uma explicação: ela se dá em virtude do que aconteceu na Europa, isto é, as pessoas ficaram com medo do comunismo e o anticomunismo logo ganhou força. A educação brasileira que já não tinha uma orientação democrática e libertária, a partir daí começa a sofrer influências também deste anticomunismo.

Foi um contexto em que o capital estrangeiro foi utilizado para acelerar o desenvolvimento econômico. Para a educação isso implicava que era necessário ter mão de obra qualificada em quantidade para executar os ambiciosos projetos de desenvolvimento. Desta maneira, ao mesmo tempo em que o governo ainda trazia traços muito significativos de populismo, o país investia pesado na urbanização de suas capitais.

Falar deste período requer, obrigatoriamente, um breve relato das aspirações brasileiras e do governo de um dos mais emblemáticos governantes que o país já teve: Juscelino Kubitschek.

[...] A temática do discurso de Kubitschek se concentra em torno do desenvolvimento. Pretende propor uma política que permita deflagrar a aceleração do processo de crescimento econômico, superando o Estado de atraso e alcançando a prosperidade [...] (CARDOSO, 1978, p. 93).

Cardoso conta, em sua obra “Ideologia do Desenvolvimento – Brasil: JK-JQ” (1978), que Juscelino não pretendia atribuir a este Estado de atraso industrial e social brasileiro um caráter de negatividade, mas antes, ele enxergava a força e a riqueza latente da qual o país, em seu entender, era possuidor: tanto do ponto de vista dos recursos naturais, como também do ponto de vista do material humano. Assim, na visão de Cardoso, ele se mostrava realmente um entusiasta do progresso nacional e o pretendia através da industrialização.

Os críticos de seu governo dizem que o que fez de Juscelino um dos homens mais notórios de todos os tempos, foi justamente o que também “enterrou” o país em um dívida externa sem precedentes, e que o progresso industrial que era apontado por ele como uma marca de superação do Estado de pobreza do país, deixava a margem o progresso do ser humano. Ou seja, faltou valorizar o homem no meio de todo este empreendimento. Juscelino, antes de deixar o poder, lutava e fazia discurso no sentido contrário das críticas que sofria. Dizia ele:

A valorização do homem brasileiro constitui o objetivo final de todos os empreendimentos deste governo, ou seja, a meta suprema. Ao lançar-se a batalha da industrialização, ao combater os pontos de estrangulamento na infra-estrutura da economia, ao abrir novas frentes pioneiras, sua preocupação dominante foi a de vencer o pauperismo, elevar o nível de vida, preparar o nosso povo para usufruir as conquistas da civilização contemporânea (CARDOSO; 1978, p. 93).

Cardoso diz que se a finalidade do governo de JK pode ser vista – por ele mesmo – como sendo de valorização da figura humana, porém seus críticos dizem que, na verdade, sua finalidade foi econômica, pois, as propostas deste governo foram no sentido do crescimento econômico acelerado, através da industrialização, com a atenção voltada para o campo das infra-estruturas.

Com um discurso pró-povo, Juscelino, assim como Getúlio, teve seu governo marcado por forte aproximação com as camadas populares. Foi uma época marcada pelo otimismo e pela esperança.

Kubitschek esteve à frente do país de 1956 a 1961, e neste curto espaço de tempo conseguiu mudar, de fato, a face do país, dando a este, uma orientação aos rumos da industrialização e urbanização de suas capitais.

Tomando vultuosas quantias em empréstimos, principalmente dos Estados Unidos, ele as investiu na indústria, nos transportes, em uma rede elétrica que atendesse ao consumo de massas, proporcionou também a construção de uma nova capital, Brasília, cidade universalmente apontada como um dos símbolos dos nossos tempos e compromisso irreversível do Brasil para com o futuro. E a verdade (nos sabemos a que custo) é que ninguém como ele, fez tantas coisas em tão pouco tempo.

Comparando a era JK com todos os outros períodos vivenciados pelo Brasil, pode-se dizer que antes desta, o país ainda dependia fortemente de exportações do tipo agropecuária como a exportação de café, de algodão, de açúcar, de tabaco, de couros e de cacau.

Embora tenha sido no seu governo que os contornos de um Brasil industrial tenha se definido, já no primeiro mandato de Vargas, este vinha aos poucos investindo em siderurgia, por exemplo. E mais adiante, no seu segundo mandato, Getúlio investiu pesado na Petrobrás com o intuito de dar ao Brasil a maior autonomia econômica possível.

A verdade é que Vargas, não agüentando a pressão de seus opositores se suicidou no palácio do Catete. Neste período foi difícil manter a ordem, do ponto de vista político, até que um novo representante pudesse assumir o lugar de Vargas. Finalmente, nas eleições de outubro de 1955, Juscelino Kubitschek de Oliveira, ex-governador de Minas Gerais, da

coligação PSD-PTB, foi eleito por uma apertada margem de votos, com somente 33,8% dos votos válidos.

O novo Presidente da República foi empossado em 31 de janeiro de 1956, e quase que imediatamente, mais precisamente em fevereiro, apresentou à nação o seu famoso Plano de Metas. Na verdade este plano nada mais era do que seu ambicioso projeto de transformar a nação brasileira em um país industrializado e desenvolvido em tempo recorde. Agora empossado, ela teria que cumprir sua promessa de campanha que era a de fazer o Brasil avançar "50 anos em 5".

Este desejo de dar novos rumos para a nação vinha de tempos antigos quando o ainda médico Juscelino visitara a Europa. Em um de seus discursos, ele diz:

Foi quando me convenci de que não há países condenados irremediavelmente a pobreza, nem territórios destinados a inelutável desamparo. Já não há cleba infecunda, no mundo de hoje, diante dos processos modernos de aproveitamento de terra. Já não há impossibilidade de vitória contra qualquer espécie de obstáculos naturais. Há sim, povos que conhecem, uns mais que outros, o segredo de produzir mais e melhor, e a menor preço (CARDOSO; 1978. pg. 95).

O desejo de JK não era de todo um desejo sem fundamentos. De fato, o Brasil ainda era um país em condições inacreditáveis de atraso social que apesar das riquezas naturais que possuía ainda era muito pobre.

Nesta época, mais de metade (60%) da população nacional vivia no campo e sobrevivia da agropecuária. Assim, sobrava 40% da população para as áreas urbanas que na sua grande maioria ganhavam salários baixíssimos que mal dava para uma vida de extrema miséria.

Com o Plano de Metas, os recursos foram concentrados na industrialização do país, pois JK entendia que assim os trabalhadores teriam melhores empregos, melhores salários e conseqüentemente viveriam melhor. Juscelino acreditava que com o advento da

industrialização, o progresso e a riqueza seriam inevitáveis. E mais, ele acreditava que este progresso e riqueza beneficiariam a sociedade como um todo. JK acreditava que a busca da prosperidade tem em si mesma a marca do social, e nesta, a marca de toda sociedade (CARDOSO, 1978).

A quantidade colossal de dinheiro que o governo de Juscelino emprestou de financiadores estrangeiros foi aplicada na indústria siderúrgica, na metalúrgica, na produção de cimento, na fabricação de fertilizantes, na mecânica pesada, e na indústria química de base” (CARDOSO, 1978, p. 94). Mas nem tudo saíra da maneira como queria Kubitschek, pois a oposição começava a fazer denúncias sobre os gastos em excesso do governo, como também denunciavam a corrupção que tal programa estava financiando. Para os nacionalistas mais críticos, era absurda a quantidade de investimentos feita em Brasília, bem como era absurda a quantidade de capital estrangeiro tomado de empréstimo por Juscelino.

Foi neste contexto de aceleradas mudanças que a educação foi chamada a cumprir um papel, embora ainda não tivesse o desenvolvimento humano como questão primordial. No entanto, algumas questões que estavam esquecidas voltaram a pauta de discussão, como por exemplo, a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Agora, saber destas discussões é saber que elas já haviam se iniciado na década de 1920 e que o assunto principal (a luta das lideranças conservadoras em oposição à ação do Estado) permaneciam exatamente o mesmo.

Mas não era só isso. A questão da centralização dos comandos da educação, que incomodava os progressistas, também estava em pauta nestas discussões. A principal pergunta neste caso era: qual o modelo mais eficiente para tornar dar maiores oportunidades educacionais? Lembrando que os progressistas eram radicalmente contra as tendências centralizadoras do Estado.

A Igreja Católica era quem representava, nesta época, os conservadores, defendendo uma educação cristã voltada para a classe dominante, esperando que com isso esta mesma educação chegasse até os menos abastados, no sentido de promover a manutenção do cristianismo católico. Aqui é interessante perceber que mesmo após a separação entre Igreja e Estado, que se deu na Proclamação da República, a Igreja ainda tinha forte influência na educação nacional. Isso fica muito evidente se percebermos a quantidade de colégios católicos, em especial (como dito acima) para a classe mais abastada da nossa população.

Havia também interesses comerciais em jogo, e estes interessavam de maneira direta aos dois lados envolvidos nessas discussões. Para a Igreja havia ainda, como dito acima, um interesse de ordem doutrinária, ou mais propriamente ideológico.

O país estava se desenvolvendo e a educação era vista como ponto chave para que se pudesse alcançar esta meta. No âmbito internacional a pedagogia que vigorava era a pedagogia tecnicista, largamente discutida e criticada por Dermeval Saviani (2000). Dar ênfase ao desenvolvimento econômico da nação, certamente tinha reflexos nos outros setores da sociedade. Mas em que direção caminharam as propostas educacionais? Neste ponto, começaria uma grande ruptura no modelo educacional brasileiro, pois o momento era o de inverter o papel da educação pública neste país e colocá-la a serviço do mercado de trabalho.

Com isso, a educação não acompanhou o mesmo desenvolvimento visto em outros setores da sociedade que ela mesma - a educação - estava ajudando a edificar. Ou seja, enquanto o Brasil se desenvolvia e caminhava em direção ao capitalismo industrial, a educação ainda caminhava e se revestia de valores próprios de um modo de pensar de antes mesmo do capitalismo.

O que se pode perceber é que mesmo católicos e liberais tendo diferentes idéias sobre o modelo de escola a ser seguido, em alguns momentos estes interesses convergiam entre estes dois grupos em conflito. E estes interesses aparecem quando o assunto é a

manutenção da ordem estabelecida. Ordem que a todo tempo é ameaçada pelo antagonismo de classes. Pela falta de equilíbrio entre a classe dominante e a classe dominada.

Bem, sobre os problemas educacionais e a defesa de uma educação privada, não podemos dizer que eram problemas recentes. Na verdade esta forma educacional tem, aqui no Brasil, uma vasta e contraditória trajetória, marcada pelos diferentes interesses de classe. No entanto, é assaz pertinente dizer que mesmo a defesa da educação privada não sendo recente no Brasil, esta já teve vários significados e já atendeu a demandas diferentes da sociedade brasileira. A presença do fator subordinação sempre esteve presente em todos estes períodos; principalmente dentro da escola, pois sendo esta instituição uma construção social humana, ela certamente atende a interesses humanos dentro de uma luta onde se mede as forças dos dois lados da sociedade. Ou seja: aqui se forma quem manda e quem obedece.

Os teóricos que estudam e discutem a educação desta época, entendem que essa disputa foi pelo controle de uma "ferramenta" estratégica de manutenção da ordem, ou seja, tanto católicos como liberais queriam exatamente a mesma coisa. Primeiro, os intelectuais religiosos pregavam e defendiam um projeto de educação cujo objetivo era, claramente, a cristianização das elites e, através dela, a cristianização do povo; segundo, os representantes da chamada "Escola Nova", ou liberais, queriam a transformação da sociedade através da formação de uma elite que soubesse conduzir os destinos da nação.

A proposta liberal tinha uma orientação voltada para o chamado jusnaturalismo, que tem como pressuposto que o homem é detentor de direitos naturais. A idéia defendida por este prisma não teria problema algum se ao dar direitos ao homem esta naturalidade não negasse a historicidade dos mesmos e impossibilitasse a transformação social. Ou seja, o que o jusnaturalismo prega é que: o que está posto de forma natural não requer mudanças. Este modelo de educação nos leva a pensar que se pretende como corretor dos desvios sociais agindo de modo a enquadrar os indivíduos na ordem social estabelecida

Além do tema central que estamos discutindo, também são da mesma época outras questões, como a que liga a educação com o desenvolvimento econômico, como visto acima. Os intelectuais que estudaram a época nos lembram que as ligações entre a educação e outros setores da vida social não são mero capricho do acaso, mas antes, são fruto de intencionalidade dos que viam na educação uma forma de promover a manutenção da ordem estabelecida. Estes homens certamente tinham suas formas de pensar e seus propósitos e a partir destes, os depositaram em suas ações. Assim, estas ações também vêm fortemente influenciadas de valores reais e concretos, tornando-se categorias históricas que representaram estratégias políticas com finalidades concretas, ou seja, legitimar um determinado modelo educacional para com ele obter vantagens.

Contudo o ano de 1946 traz inovações para o campo educacional que, conforme Rômanelli, “O retorno à normalidade democrática consubstanciou-se na adoção de uma nova constituição, caracterizada pelo espírito liberal e democrático de seus enunciados” (Romanelli, 1978). Com isso houve uma abertura democrática e liberal que estabeleceu – como veremos a seguir – que a União poderia legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Assim, a própria União estabeleceu os requisitos mínimos para que a LDB fosse estipulada. O direito a educação ficou assim assegurado:

[...] Art. 166: A educação é direito de todos e será dada no lar. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.”

Art. 167: O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre a iniciativa particular, respeitadas as leis que as regulem.

Art. 168: A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I – o ensino primário é obrigatório e só será dado em língua nacional.

II – o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos proverem falta ou insuficiência de recursos;

III – as empresas industriais, comerciais ou agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para seus servidores e os filhos destes;

IV - as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem para seus trabalhadores menores, pela forma que estabelecer, respeitados os direitos do professores [...] (apud ROMANELLI, 1987, p. 170).

O que Romanelli destaca é a Constituição de 1946 é diferente da Constituição de 1937, pois em primeiro lugar, a nova Constituição fala sobre o direito à educação, artigo não existente na Constituição de 1937; fala também sobre a previsão de recursos mínimos destinados à educação, “a fim de que o direito instituído fosse realmente assegurado” (ROMANELLI, 1978, p. 171). Segundo ela, o artigo 169 desta Carta Magna definia:

[...] anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os estados, o Distrito Federal, e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultantes dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino [...]
(ROMANELLI, 1978, p. 171).

Romanelli fala ainda que estes recursos eram insuficientes para que se pudesse promover a educação da qual falava a constituição, no entanto, só o fato destes recursos estarem presentes e especificados em lei, já sugeria uma preocupação com a educação, nunca vista no país.

O ano de 1946 assiste ao nascimento de uma Constituição de ordem ideológica liberal-democrática. Todavia, diz Romanelli, este liberalismo era bem diferente daquele liberalismo europeu dos séculos XVIII e XIX, por nós estudado em Leo Huberman em “A história da Riqueza do Homem” (1986).

O liberalismo (brasileiro) que se alinhava com a Carta de 1946, era bem diferente do seu primo europeu. Este pretendia assegurar os direitos e garantias individuais,

inalienáveis para o povo brasileiro, além de estar impregnado de um espírito democrático pertinentes a sua época.

Assim, aliando garantias, direitos e liberdade individuais, o liberalismo constitucional conseguiu fazer escapar às características que o podiam identificar com o liberalismo econômico europeu. Na verdade, Romanelli diz que esta carta vai além; a autora considera a maneira pela qual foi estabelecida, a carta também se distância da “ideologia liberal-aristocrática, esposada pelas elites, no antigo regime” (ROMANELLI, 1978, p. 171).

Foi neste cenário de grandes mudanças, e porque não dizer que era de otimismo nacional que nasceu o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Toda esta discussão vai ter como pano de fundo o fato de que esta LDB teria que considerar as diferenças culturais que existem dentro de nosso país, mas, no entanto, teria que também garantir uma unidade de ensino que pudesse se dizer brasileira. Saviani, citando Almeida Junior diz:

[...] Haverá no Brasil, é certo, um todo orgânico formado pela totalidade dos seus sistemas de ensino – um supersistema coordenado e vitalizado pelas diretrizes e bases nacionais, e mais ainda, pelo que de comum já existe, de norte a sul, nas tradições, nos sentimentos e nos ideais da nacionalidade. Mas o sistema de ensino de cada Estado será, por assim dizer, individual, terá estrutura e vida próprias, em harmonia com as peculiaridades econômicas, sócias e culturais do ambiente que o produzir [...] (apud SAVIANI, 2000, p. 83).

Passaram-se nove anos de discussão, arquivamento, perda e reconstituição do documento para que em 29 de Maio de 1957, a Câmara Federal fizesse a primeira discussão sobre o projeto da LDB. Saviani conta que nestes nove anos o projeto foi matéria de estudo primeiro da Comissão Mista de Leis Complementares, depois da Comissão Educação e Cultura da Câmara Federal.

Saviani conta que mesmo em 1957 quando ainda se está discutido a LDB, uma outra discussão se travava de forma menos intensa mais não menos importante. Tratava-se da

questão referente ao sistema de ensino brasileiro que alguns consideravam sequer existir como sistema. Aliás, é isso que o livro de Saviani vem fazer: discutir a existência de um sistema educacional brasileiro “e verificar qual o grau de atenção dispensada ao conceito de ‘sistema’, no decorrer da elaboração e tramitação do projeto de lei...” (SAVIANI, 2000, p. 24).

Todavia, é reconhecido por Saviani que, se o país está pensando em Leis de Diretrizes e Bases para a educação, é porque este já está fazendo um processo de tomada de consciência a respeito dos problemas educacionais de seu “sistema”. Aliás, diz o nosso autor, só o fato de aspirar, e de se querer ter, de maneira regulamentada, uma lei que trate de educação, já é um indicativo de consciência, independente de sua superficialidade, pois, se ao contrário fosse, não se sentiria necessidade de criar tal lei. No entanto, continua ele, é necessário que esta consciência seja cada vez mais aprofundada para que possa estar captando os problemas educacionais e com isso refletindo sobre os mesmos. Torna-se necessário proceder a um sem número de estudos e levantamentos, tudo de maneira cientificamente comprovada, com o intuito de se chegar o mais próximo possível das necessidades reais da educação. Se assim for, a lei poderá ser um instrumento de resposta as necessidades colocadas pela sociedade. Esta ainda, por se tratar de uma lei, deve indicar os adjetivos, e a pretensão desta educação nacional. Ou seja “a lei deverá ser a expressão jurídica de uma teoria educacional (pedagogia)” (Saviani, 2000, p. 96).

Saviani vai mais fundo em sua reflexão sobre a LDB; diz ele:

[...] Pelo fato de ser a expressão de uma teoria educacional, já se encontrarão na própria lei (a título de modelo) os caracteres do sistema. Assim, a intencionalidade: ela será um produto intencional, pois resultará de uma atitude explicitamente consciente perante a situação. O conjunto: exprimira a unidade de vários elementos que se opõem e se compõem num todo dinâmico. A coerência: seus elementos manterão relação recíproca, relacionando-se também com a situação, uma vez que a

lei se apresenta como resposta às necessidades objetivas [...] (SAVIANI, 2000, p. 96).

Apesar de considerar um avanço o país estar discutindo Leis de Diretrizes e Bases, Saviani considera que ainda não existe sistema educacional no Brasil do Nacional-Desenvolvimentismo. Ele justifica dizendo, com as palavras de Campbell, que um sistema de educação “deve ser planejado intencionalmente” (apud Saviani, 2000), mas que os sistemas educacionais vigentes haviam surgido de maneira não planejada e que foi somente depois da segunda guerra mundial que se começou a tentar construir verdadeiros sistemas educacionais. Todavia, torna-se indispensável observar que até quando se discute sistema educacional, aparece a questão da segregação social. Saviani citando Vázquez diz:

[...] A atividade social consciente da classe dominante, numa estrutura em que vigora a propriedade privada sobre os meios de produção, não pode dar lugar a um produto intencional (...) já que a própria estrutura engendra uma divisão de interesses que impede reduzir esses interesses a um denominador comum... Nessas condições, a atividade consciente da burguesia, nas condições próprias do capitalismo monopolista, ainda que possa alcançar certos resultados que correspondam a suas intenções, no fundamental obtém algo que não deseja nem pode prever: o aguçamento das contradições fundamentais da estrutura capitalista-monopolista [...] (VAZQUEZ apud SAVIANI, 2000, p. 97).

A citação acima entra em consonância com a LDB nacional, no sentido de que as verbas públicas direcionadas para estes fins, foram motivos de muita incoerência na Lei. Esta constatação traz um problema sério para a educação brasileira: Como mudar a educação se esta está subordinada a estrutura sócio-econômica vigente? Saviani não responde a esta questão, mas fala que sua resposta seria o “remédio” para muitos males da educação brasileira.

Depois de treze anos de debate, finalmente, a lei foi promulgada em dezembro de 1961. A promulgação da lei certamente significou um avanço para a educação brasileira,

assim como disse Saviani. No entanto, esta mesma lei, segundo Buffa e Nosella (1997), acabou por beneficiar mais o lado conservador da educação. Isso se dá pelo fato de que a lei possibilitou que recursos públicos fossem destinados às escolas particulares, abrindo assim, o caminho para a privatização do ensino no país. E isso de fato acontece nas décadas seguintes, sobretudo na educação do ensino superior.

Embora os debates sobre a aprovação desta lei tenham sido riquíssimos e muito importantes para o exercício democrático no país, um ponto ainda era obscuro, segundo Buffa e Nosella:

[...] Sem desmerecer o valor da luta desses educadores por uma legislação progressista, porque, provavelmente, sem o seu esforço, a lei poderia ter sido um desastre, é preciso destacar, no entanto que, nem mesmo dessa vez, esse conjunto de educadores pôde explicitar a teoria histórica que explica o fenômeno fascista, mutável nas aparências e nas formas políticas, porém constante na sua essência que é a preservação intransigente dos interesses do monopólio [...] (BUFFA e NOSELLA, 1997, p. 116).

Para os autores, dois fenômenos explicam as características conservadoras da LDB. Em primeiro lugar, teríamos que pensar que apesar dos amplos debates em torno da educação, o anticomunismo continuou imperando e, apesar da calorosa discussão que ocorreu em torno da LDB, seria preciso lembrar que o poder nunca se preocupou com este debate, pois ele acontecia “dentro da ordem, ou seja, um debate administrado e controlado pelo Estado” (BUFFA e NOSELLA, 1997, p. 117). O outro aspecto era a cenário da Guerra Fria, onde tudo era absolutamente controlando pelo Estado, circunscrevendo a luta a um espaço claramente demarcado e fortemente direcionado pela geopolítica da guerra. Isso explicaria o fato das facções progressistas terem perdido forças, que foram amortecidas durante o processo de elaboração da lei.

Romanelli também está de acordo com Buffa e Nosella, entendendo que:

[...] Os resultados” - da lei - “podem ser classificados em duas ordens: os relacionados com o produto final obtido com a promulgação da lei, os quais ao nosso ver, foram negativos para a evolução do sistema educacional brasileiro [...]

(ROMANELLI, 1978, p. 171).

Na continuação da citação acima Romanelli fala que a outra ordem de resultado da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi o relacionado com a luta em si mesma.

Ela diz que gostou dessa luta, pois ela era a expressão da perseverança de uma geração – os pioneiros - que vinha lutando desde a década de 1930 e que agora se juntava às novas gerações mediante uma consciência muito mais amadurecida, para lutar pela educação nacional.

A seguir, vamos ver “mais de perto”, como se deu estas lutas em torno da LDB e como foi possível aos conservadores se saírem vitoriosos deste conflito.

Capítulo II

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

2.1 – Anteprojeto

Segundo Saviani “O projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nasceu em virtude da exigência do art. 5º, XV, d, da Constituição Federal de 18 de Setembro de 1946” (Saviani, 2000, p. 7). No entanto, para cumprir esta determinação, que dava à União competência para legislar a LDB, o então Ministro da Educação, Clemente Mariani, reuniu uma comissão de educadores, presidida pelo professor Lourenço Filho, que tinha como missão apresentar um anteprojeto para a LDB. Esta comissão, segundo Romanelli (1978), era dividida em três subcomissões: uma para o ensino primário, uma para ensino médio e a última para o ensino superior. Os componentes destas comissões eram de variadas tendências educacionais. Os trabalhos referentes a LDB tiveram início em 18 de setembro do ano seguinte, resultando em um anteprojeto que tinha como característica mais marcante a proposta de descentralização do ensino.

Os estudos nos mostram que a questão da descentralização do ensino já era uma questão que os pioneiros da educação já vinham discutindo desde a década de 1930. Na verdade, esta questão era desdobramento importante de outra também muito importante, discutida na época e que se tratava da idéia de um “plano educacional para o Brasil” (Horta, 1982, p. 20). Este plano defendido pelos pioneiros já trazia uma proposta mais “viva” para a educação:

[...] o Manifesto de 1932 afirmava que este plano significaria ‘uma reforma integral da organização e dos métodos de toda a educação nacional’, dentro do mesmo espírito que substitui o conceito estático de ensino por um conceito dinâmico, fazendo um apelo, dos jardins da infância até a Universidade, não à receptividade, mas a atividade criadora do aluno (HORTA, 1982, p. 20).

Note-se que neste manifesto já era apresentada uma proposta de educação, pela qual se procurava valorizar mais a capacidade intelectual do ser humano, do que a sua e capacidade/passiva em absorver conteúdos.

Este plano, segundo seus idealizadores, tinha como finalidade oferecer aos educandos de cada região uma educação que adequada à sua realidade. No entanto, caberia ao Estado organizar e dar condições orgânicas para que tal objetivo fosse alcançado.

Não se pode perder de vista que a diretriz básica defendida pelos pioneiros, a descentralização no país de todos os níveis de ensino, era a mesma levada para o anteprojeto da LDB em 1946.

O ministro interveio nesta questão em específico, querendo dar um reforço ao papel que o ministério teria na educação nacional. É importante salientar que a interferência do ministro, mesmo tendo atenuado o caráter descentralizador do projeto, não o excluiu, pois tal característica era mesmo considerada necessária ao ensino brasileiro.

Não se pense, entretanto, que a questão da centralização do ensino defendida por Mariani, ficou sendo até o final assunto de disputa maior. Não. Depois de 10 anos de discussão, o então deputado Carlos Lacerda apresentou um substitutivo que deslocava o eixo desta questão para a questão do monopólio estatal. Este substitutivo era claramente em favor da privatização do ensino no país.

Outro desdobramento, discutido por Romanelli, versa sobre o que ela chama de dois períodos bem definidos de debates em torno da reforma do ensino. O primeiro teria acontecido de 1948 até 1958, quando a discussão girou em torno do anteprojeto; o segundo período se iniciou em 1958 e terminou em 1961, e versava justamente do assunto acima referido, que seria a estatização do ensino no país.

O primeiro ciclo de discussões estaria ligado a questões de interpretação contraditórias do texto do anteprojeto. Sendo que neste ano de 1948, após ter passado pela

Comissão Mista de Leis Complementares, e depois pelo Senado, o então deputado Gustavo Capanema, dando seu parecer desfavorável ao projeto, fez com que o mesmo fosse arquivado até o ano de 1951.

Capanema dizia que era necessária uma revisão no projeto, pois para ele o projeto “era fruto não de intenções pedagógicas e, sim, de intenções políticas anti-getulistas” (apud BUFFA e NOSELLA, 1997, p. 115).

O projeto ficou arquivado até o ano de 1951, quando a Câmara dos deputados pediu para que o mesmo voltasse a pauta de discussões. O projeto, porém, havia sido extraviado e precisou ser recomposto, levando assim mais alguns anos até a sua promulgação. Mas antes ele recebeu alguns anexos e sofreu mais alguns substitutivos do deputado e ex-ministro da educação, o senhor Gustavo Capanema. Os impasses apontados continuavam, causados por interpretações equivocadas da constituição de 1946.

Romanelli diz que, se formos pensar a fundo, vamos encontrar na origem do problema da centralização e descentralização só o reflexo do período de transição que vivia o meio político nacional. Ela lembra que depois de 15 anos de regime centralizador, era impossível para alguns políticos pensar um sistema de educação capaz de se sustentar sem o rígido controle do Governo Federal.

A comissão Mariani ao apresentar o primeiro anteprojeto, havia pensado a questão da centralização e descentralização. No entanto o que estes homens fizeram foi apenas repetir o texto da constituição de 1946, quando esta fazia referência aos direitos educacionais da população. Afinal em um país com diferenças culturais significativas, não se podia pensar um modelo de educação rígido e único. Assim eram propostas, além da descentralização, a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, além da gratuidade da escola pública em seus vários níveis. O anteprojeto ia mais longe: delineava como deveriam ser cumpridas essas exigências, propondo obrigações aos responsáveis pela educação e os deveres do Estado.

Também tratava dos fins e das condições que a escola deveria criar para que os princípios de uma educação libertária estivessem presente na escola. Romanelli diz que o primeiro anteprojeto trazia a “fundamentação do sistema educacional em princípios democráticos de vida” (ROMANELLI, 1978, p. 173).

Referente à administração, era proposto pelo anteprojeto que se fizesse um Conselho Nacional de Educação. Este teria a função de assessorar o ministério, mas caberia ao ministério a tarefa central de se fazer cumprir as responsabilidades da União relacionadas à educação. Para que este dispositivo pudesse funcionar seriam criados dois subsistemas, subordinados ao primeiro da seguinte maneira: o primeiro seria um sistema federal de educação, com o objetivo de organizá-la e administrá-la nos territórios e, de maneira supletiva, nos Estados; o segundo seriam sistemas estaduais de educação, com administração e organização a cargo do Estado. Aqui, neste ponto, estaria o impasse que culminou no engavetamento do projeto durante tanto tempo.

O anteprojeto colocava à luz das discussões, assuntos novos em educação como, por exemplo: o exame de Estado para a conclusão de curso, a autonomia administrativa, didática e financeira das Universidades e concursos de provas e títulos para o provimento de cargo no magistério. Tinha mais, o anteprojeto colocava as instituições particulares sob a fiscalização e o controle do poder público.

Romanelli diz que “embora merecesse ressalvas, o anteprojeto não pecava pela base. Estava dentro do espírito da Constituição e refletia bem as mudanças por que passava a sociedade brasileira” (ROMANELLI, 1978, p. 174).

Em Dezembro de 1959, Capanema conseguiu fazer com a apresentação de seu terceiro substitutivo, com que a discussão presente na primeira fase 1948-1958, que falava da descentralização do poder, se voltasse de forma veemente para a questão da “liberdade de ensino”, traduzida por Romanelli como: liberdade de quem quer que seja de ensinar.

Neste ultimo substitutivo de Capanema é possível observar três aspectos de extrema importância e intimamente interligados. Romanelli nos mostra quais são eles:

[...] Art. 3.º - A educação da prole é direito inalienável e importante da família.

Art. 4.º - A escola é, fundamentalmente, prolongamento e delegação da família.

Art. 5.º - Para que a família, por si ou por seus mandatários, possa desobrigar-se do encargo de educar a prole, compete ao Estado oferecer-lhe os suprimentos de recursos técnicos e financeiros indispensáveis, seja estimulando a iniciativa particular, seja proporcionando ensino oficial gratuito ou de contribuição reduzida [...] (ROMANELLI, 1978, p. 174).

Mediante a análise dos artigos acima se tem à possibilidade de perceber o que, na verdade, Capanema pretendia para os rumos da LDB. Romanelli, analisando os dois primeiros parágrafos diz que estes “foram capciosamente prepostos, como num sofisma, para que o ultimo pudesse ser enunciado conclusivo” (ROMANELLI, 1978, p. 174). Assim sendo, o interesse principal não era o “direito da família”, mas sim a “reivindicação de recursos que se fazia em favor desta para o Estado para beneficiar a iniciativa privada antes mesmo que o ensino oficial” (Romanelli, 1978, p. 174).

Veremos abaixo outro aspecto da lei:

[...] Art. 6.º - É assegurado o direito paterno de prover, com prioridade absoluta, a educação dos filhos; e dos particulares, de comunicarem a outros os seus conhecimentos, vedado ao Estado exercer ou, de qualquer modo, favorecer o monopólio do ensino.

Art.7.º - O Estado outorgará igualdade de condições às escolas oficiais e às particulares:

a) pela representação adequada das instituições educacionais nos órgãos de direção do ensino;

b) pela distribuição das verbas consignadas para a educação entre as escolas oficiais e as particulares proporcionalmente ao número de alunos atendidos.

c) pelo conhecimento, para todos os fins, dos estudos realizados nos estabelecimentos particulares [...] (ROMANELLI, 1978, p. 174).

O direito da família, a liberdade de ensino e a posição contrária a um suposto monopólio educacional eram, na verdade, apenas argumentos usados para que se pudesse reivindicar a igualdade entre escolas públicas e particulares no tocante à “direção geral do ensino e aos estudos realizados” (...) e, “quanto ao que se referia a distribuição de verbas para a educação” (ROMANELLI, 1978, p. 175).

Aqui, já fica mais que evidente as intenções de Capanema com os seus substitutivos, mas, para que não haja dúvida, Romanelli nos convida a juntar a todas estas informações a letra c) do Art. 1.º contida no substitutivo do referido deputado. Diz o item: “Compete aos estados... fundar e manter escolas oficiais em caráter supletivo, nos estritos limites das deficiências locais” (apud Romanelli, 1978, p. 175). Com mais esta colocação, a autora fala que chegaremos facilmente a conclusão que embora apareça nos substitutivos itens ligados a família e outros aspectos mais, a intenção primeira deste era a de “obter do poder público, todas as regalias e proteção para iniciativa privada, em detrimento da escola pública” (ROMANELLI, 1978, p. 176).

Perdoem-me os que acharem minha posição demasiado passional, e mesmo a longa citação que vem a seguir, mas confesso que não encontrei melhores palavras, a não ser brilhante, para dizer da conclusão de Romanelli a respeito destas questões acima discutidas:

[...] Em síntese, este era o aspecto central do problema: a iniciativa privada estava reivindicando para si a prioridade absoluta de ação e de proteção por parte do Estado e, para tanto, ela se opunha a que este exercesse a sua função democrática, que era a de fornecer educação ao povo, educação que, sendo pública, seria gratuita e, como tal entraria, em condições favoráveis, na linha de competição com a educação particular. Daí o seu apego aos direitos da família. Obviamente, seus interesses não poderiam ser defendidos, se ela não colocasse esses direitos, como base de sustentação de suas reivindicações [...] (ROMANELLI, 1978, p. 175).

Todavia, sabiam os que defendiam as instituições particulares, que os argumentos acima apresentados para que se conseguisse o financiamento público para suas escolas, eram vulneráveis e certamente perderiam força em um futuro próximo. Assim, o substitutivo tratou de conseguir assegurar o futuro da iniciativa privada reivindicando representação adequada das instituições educacionais nos órgãos de direção do ensino, ou melhor, dizendo no Conselho Nacional de Educação e nos Conselhos Regionais. Para que esta série de pretensões da iniciativa privada fosse conquistada, o mesmo substitutivo também previa que esses órgãos seriam os responsáveis pela “distribuição de recursos para a educação”. Desta forma estava completo o projeto/mecanismo, de ordem legal proposto para assegurar a prioridade absoluta da iniciativa privada.

O interesse privado não economizava esforços quando o assunto era assegurar recursos para si próprio. Por exemplo, vejamos o que diz os artigos 70, 71, 79 propostos pelo substitutivo de Capanema:

[...] Art. 70 – Além dos recursos orçamentários destinados a manter e expandir o ensino oficial, o Fundo Nacional de Ensino Primário, o do Ensino médio e do Ensino Superior proporcionarão recursos, previamente fixados, para a cooperação financeira da União com o ensino da iniciativa privada, em seus diferentes graus. Art.

71 – A cooperação financeira da União, dos Estados, e dos Municípios se fará:

a) sob o forma de financiamento de estudo através de bolsas, concedidas a alunos, na forma da presente lei;

b) mediante empréstimos pra a construção, reformas e extensão de prédios escolares e respectivas instalações e agrupamentos.

Art. 79 – Ao conselho Regional de Educação e às Comissões que dele receberem os poderes previstos neste capítulo compete:

a) garantir a plena liberdade do bolsista ou de sua família no uso e emprego que fizerem da bolsa quanto ao gênero de educação, tipo de estudos ou instituição escolar que escolher [...] (ROMANELLI, 1978, p. 178).

Assim, podemos perceber que as mudanças no rumo da discussão em torno da LDB não apenas suscitava a mudança de foco da própria LDB, como também trazia consequências significativas para a própria escola pública.

Mediante este fato, um grupo de educadores iniciaram um movimento que se chamou: “Campanha em Defesa da Escola Pública”. Nomes importantes do pensamento educacional brasileiro encabeçavam este movimento, como Florestan Fernandes, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Luiz Carranca e muitos outros, que também elaboraram um substitutivo, levado à Câmara dos Deputados por Celso Brant. Segundo Romanelli, este substitutivo tinha seu texto bem próximo daquele apresentado ainda no primeiro anteprojeto.

A apresentação deste novo substitutivo obrigou a Comissão de Educação e Cultura a nomear uma subcomissão relatora. Esta subcomissão tinha como tarefa examinar os dois substitutivos e daí elaborar um último anteprojeto.

Pois bem, o anteprojeto elaborado por esta subcomissão ficou pronto. Este foi aprovado pela comissão que o solicitou e depois também conseguiu a aprovação da Câmara dos Deputados em Janeiro de 1960. Nem a presença de Paulo Freire conseguiu destituir o anteprojeto das linhas gerais do que pretendiam os defensores da escola privada.

Com a aprovação deste anteprojeto, a discussão em torno da LDB alcançou seu ponto mais alto. De um lado, os educadores dizendo da necessidade de o Estado assumir sua função educadora de garantir a sobrevivência da escola pública; de outro lado, os católicos, apoiados pelos donos de instituições particulares, afirmando o direito da família e opondo-se ao pretenso monopólio da Estado. Agora, o que Romanelli vem dizer é que este novo momento das discussões nada mais é do que

[...] uma nova investida das lideranças conservadoras contra a ação do Estado, que se separara da igreja, com a Proclamação da República, e vinha, desde então, assumindo um papel que antes cabia a esta, com prioridade: que se trava da educação [...] (ROMANELLI, 1978, p. 176).

Desta forma, a Igreja continuava na luta pela hegemonia educacional a seu favor, mas agora a laicidade declarada de outrora tinha “vestes diferentes”. Ao que consta, a Igreja se agarra à educação com o objetivo de “frear” as perdas sofridas por ela mediante a representatividade do próprio Estado. No entanto, no âmbito educacional a Igreja tinha uma quantidade significativa de estabelecimentos em exercício no país, além de contar com a preferência dos educandos que naquele contexto, que se tratava apenas da elite brasileira.

Era esta Elite que a Igreja pretendia continuar atendendo. No entanto, a questão da laicidade passara a ser encarada como causa menor por parte da Igreja. Neste momento de mudanças efetivas na área educacional, os conservadores conseguiram se reorganizar de maneira bastante eficaz, todavia, esta não queria mais o “controle da orientação religiosa” do alunado, mas antes, queria recuperar todo o prestígio perdido com o advento da República.

Segundo Romanelli, uma importante análise sobre os fundamentos da LDB foi feita por Roque Spencer Manoel de Barros em sua obra/coletânea “Diretrizes e Bases da Educação”. Nela Barros denuncia a presença de toda a doutrina educacional da igreja. A análise demonstra que o conceito “liberdade de ensino” que aparecia no projeto da LDB, por exemplo, era fundamentado nos documentos papais, nos quais ele se limitava, pura e simplesmente, à exclusiva liberdade da igreja de exercer a ação educativa. Ora, se aqui no Brasil, perante a lei, a Igreja não podia requerer tal exclusividade, ela o fazia em forma de oposição ao pseudo monopólio educacional que o Estado supostamente queria estabelecer no país. Esta oposição ao Estado, no que tange a questão educacional, vai ao encontro dos interesses da iniciativa privada, que se une à igreja com o intuito de fortalecer este movimento.

Com ajuda da análise de outros educadores, cujos nomes Romanelli não cita, os interesses por trás desta disputa ideológico/educacional vão sendo revelados. Não se tratava de lutar por uma liberdade de ensino que não existia, pois um fato simples derrubaria esta

tese: é o fato de a Constituição de 1946 dizer em seu texto que “o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos, e é livre a iniciativa privada, respeitada as leis que a regulem”. (ROMANELLI, 1979, p. 178). Ou seja, a iniciativa privada tinha assegurado por lei o direito de também participar da vida educativa do país. Ora, se não havia impedimento para que o ensino particular fosse ministrado em território nacional, qual seria então o verdadeiro motivo da Igreja lutar tanto pelo controle da educação? Ainda segundo Romanelli a explicação seria o fato de a Igreja estar “sempre comprometida, pelo menos até bem pouco tempo, com uma ordem social fundada numa organização dual de característica aristocrática” (ROMANELLI, 1978, p. 178).

Assim sendo, esta representaria as forças conservadoras e latifundiárias, e que tinham verdadeira “ojeriza” pela democratização nacional. Estes viam no ensino público e gratuito uma forma democrática que poderia tirar a população “da caverna”, criando as condições necessárias para esta participar ativamente da vida econômica da sociedade e também por representar a possibilidade de um entendimento/futuro político mais lúcido por parte da população. Isso poderia representar o risco de minar pela base, o sustentáculo político das velhas elites.

As velhas elites demonstraram ter ainda uma forte influência na vida política e conseqüentemente educacional do país, pois a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional foi aprovada à 20 de Dezembro de 1961; da luta travada durante tanto tempo, poderíamos dizer que os conservadores saíram vitoriosos. Assim:

[...] A lei que fora tão discutida e que poderia ter modificado, substancialmente a sistema educacional brasileiro, iria, no entanto, fazer prevalecer a velha situação, agora agravada pela urgência da solução de problemas complexos de educação criados e aprofundados com a distância que se fazia sentir, havia muito, entre o sistema escolar e as necessidades do desenvolvimento [...] (ROMANELLI, 1978, p. 179).

2.2 - Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961 – a LDB

Depois deste dia - 20 de Dezembro de 1961 - o Brasil tir
seguir em educação, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDB.

Mesmo com seu caráter conservador, a lei provocou em alguns segmentos da sociedade uma euforia muito grande; alguns acreditavam, e até diziam, que esta seria “a carta de liberdade da educação Nacional” (Romanelli, 1978, p. 183); alguns se mostraram indiferentes ou reservados e alguns se contaminaram pelo pessimismo total. Todavia, a aprovação da lei não correspondia às transformações profundas da sociedade brasileira. Isso porque, é de se pensar que no Brasil nem tudo que está no papel, nem tudo que é lei, tem seu status garantido mediante aplicação prática. Com a LDB não poderia ser diferente.

Colocar em prática uma lei, seja qual for, depende de uma série de fatores, segundo Romanelli. Depende, por exemplo, de como essa lei se casa com o corpo geral das reformas; depende de qual é a infra-estrutura que existe para dar suporte para que esta lei possa de fato ser exercida, depende de como esta lei se relaciona com as necessidades reais do contexto social para o qual foi criada, e mais importante do que todas as outras juntas: a aplicação desta lei depende dos homens que a apliquem. Neste caso, dizer que o Brasil não tem um histórico/tradição favorável à aplicação efetiva de leis não seria exagero algum.

No caso específico da LDB, a lei, em alguns contextos, promoveu mudanças positivas, mas em outros casos ela foi tida como absolutamente inoperante. Tudo isso por conta de seu caráter demasiado genérico. Esta falava ainda de assuntos universais da educação, que podiam ser adotadas em qualquer contexto, assim sendo, era pouco objetiva no tocante a realidade brasileira. Desta forma, Romanelli nos conta como se enuncia a nova lei.

[...] Art. 1.º - A educação Nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
 - b) o respeito à igualdade e as liberdades individuais do homem;
 - c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
 - d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
 - e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
 - f) a preservação e a expansão do patrimônio cultural;
 - g) a condenação de qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como quaisquer preconceitos de classe e raça [...]
- (ROMANELLI, 1978, p. 181).

De fato, os direitos e deveres acima citados são de ordem universal e não se pode contestar. No entanto o que se pode contestar é que toda a lei foi escrita nestes termos e raramente se tem um artigo que seja mais claro preciso e objetivo em suas linhas.

Infelizmente, não podemos achar de todo ruim a generalização da Lei, muito pior seria se fosse aprovada constando alguns artigos do substitutivo do deputado Carlos Lacerda, entre os quais:

Art. 4.º - É assegurado a todos, na forma de lei, o direito de transmitir seus conhecimentos, vedado ao Estado exercer ou, de qualquer modo, favorecer o monopólio do ensino" (ROMANELLI, 1978, p. 181).

Foi graças à pressão dos defensores da escola pública que artigos desta natureza foram retirados da Lei. O poder público, graças à luta dos mesmos defensores, ainda ganhou o direito de fiscalizar os estabelecimentos particulares para efeito de controle. No caso do ensino superior, o Estado ainda tinha a possibilidade de vedar o estabelecimento no caso de infração das leis que regulassem as relações aluno/Estado/estabelecimento.

Em alguns campos, porém, as perdas foram inevitáveis. Foi o que se pode verificar com a obrigatoriedade escolar do ensino primário (conquistada na constituição anterior). Esta foi praticamente abolida da Lei que ficou assim redigida:

[...]Art. 30

Parágrafo único – Constituem casos de isenção (da obrigatoriedade), além de outros previstos em lei:

- a) comprovado Estado de pobreza do pai;
- b) insuficiência de escola;
- c) matrículas encerradas;
- d) doença ou anomalia grave de criança [...] (apud ROMANELLI, 1978, p. 182).

Romanelli diz que neste Art. a lei retroagiu, uma vez que esta modalidade de ensino era garantida pela antiga constituição. E mais, diz que, salvo a alínea d, os outros dispositivos, previstos por lei, isentavam o governo completamente da sua obrigação de fornecer o ensino primário. O que se pode deduzir, é que a nova lei não demonstrava preocupação com a obrigatoriedade do ensino primário, certamente fundamental para se corrigir o desequilíbrio educacional do nosso país. Agora, se pensarmos que esta estrutura foi mantida, pois, ainda no ano de 1964, três anos após a aprovação da Lei um contingente de 33,7% de crianças e adolescentes estavam fora da escola e sabendo que estes não estavam na escola simplesmente porque esta não existia, pode-se deduzir que o governo com o artigo 30 tornou Lei, aquilo que já era realidade no país.

Tirando o item acima, que a Lei conseguiu piorar, no restante da educação esta Lei praticamente nada mudou. Romanelli aponta como vantagem, não se ter escolhido um currículo rígido de estudos, para todo o território nacional e o ensaio de uma tímida descentralização, assim como era proposto no primeiro anteprojeto.

O que foi posto acima seria ainda mais positivo se as escolas tivessem tido recursos, tanto financeiros como humanos, para conseguir aproveitar as poucas brechas que a

legislação deixava. No, entanto isso não foi possível, pois as escolas não receberam do Estado nenhum dos dois recursos previstos para o financiamento educacional.

Nestes termos a LDB veio para decepcionar os que acreditavam que ela seria a “segunda carta de alforria” para os marginalizados. Romanelli citando Florestan Fernandes diz:

[...] Os países subdesenvolvidos são, os que mais dependem da educação como fator social construtivo. Tais países precisam da educação para mobilizar o elemento humano e inseri-lo no sistema de produção nacional: precisam da educação para alargar o horizonte cultural do homem, adaptando-o ao presente e a uma complicada trama de aspirações, que dão sentido e continuidade às tendências de desenvolvimento econômico e de progresso social; e precisam da educação para formar novos tipos de personalidades, fomentar novos estilos de vida e incentivar novas formas de relações sociais, requeridos ou impostos pela gradual expansão da ordem social democrática [...] (FERNANDES, apud ROMANELLI, 1978, p. 183).

Fernandes ainda coloca que vários eram os países que não podiam contar com a sua herança social e cultural para a ascensão nos termos acima mencionados, e mais, que tal situação se agravava, pois quando estes países decidiam fazê-lo, não escolhiam um meio adequado para tal, como foi o caso da nossa LDB. Ele diz que mesmo que o país fosse dotado de recursos técnicos, humanos e materiais, estes recursos acabavam sendo usados de maneira imprópria.

A sociedade brasileira contava com a LDB para organizar o seu sistema de ensino e, por isso, alguns segmentos da sociedade chegaram a sonhar com um ensino público de qualidade, igualitário e libertador, como foi o caso de Paulo Freire. Mas não foi o que aconteceu; a nação perdera uma ótima oportunidade de criar um sistema educacional em consonância com o progresso que o país vinha alcançando em outras esferas. Acontece que a oligarquia retrograda e mesquinha, articulada com importantes setores do Estado, deu um

jeito de barrar com a possibilidade de criar um sistema educacional que pudesse ser sinônimo de equidade social.

Mesmo se não fosse considerada como um veículo de desenvolvimento e de democracia, a educação não podia deixar de ser considerada fator importante na vida de uma nação. Por isso, acreditamos que o ensino deve ser posto a disposição de todos, indistintamente, não para que as pessoas alcancem condições mínimas de serem empregadas no modelo capitalista, mas que possa usar esta educação como fator de crescimento pessoal, como: participar conscientemente do processo de criação de riquezas e garantir para si uma retribuição digna por esta colaboração. Desta abertura de possibilidades, diz Romanelli, “resulta, ao mesmo tempo que possibilita uma participação mais efetiva nos destinos políticos, porquanto habilita o indivíduo para o exercício da cidadania” (ROMANELLI, 1978, p. 184). Neste sentido, se a fosse mesmo tomada como formadora de cidadãos, a educação poderia possibilitar uma sociedade mais justa e menos exploratória.

A consciência a respeito do papel da educação, na medida mesma em que vai crescendo, vai alcançando as camadas mais aviltadas da população e a tendência, depois disso, é fazer com que o movimento pró-educação aumente. No entanto, esta conscientização não ocorre de maneira facilitada entre a população de baixa renda, completamente posta à margem da sociedade brasileira. Assim sendo, este crescimento (o da demanda por educação) se daria na dependência de dois fatores:

[...] a) Ela é função da expansão das oportunidades educacionais, vale dizer, da elasticidade da oferta, entendidas essas oportunidades como único caminho capaz de abrir o horizonte cultural das massas para as vantagens da aquisição do domínio dos mecanismos elementares da leitura e da escrita, como técnicas básicas capazes de assegurar-lhes uma posição no sistema de produção.

b) Mas a demanda efetiva cresce também na medida em que se desenvolve a consciência coletiva para vantagens de se possuir uma posição nesse sistema de produção [...] (ROMANELLI, 1978, p. 184).

Com a conquista da educação acredita-se que se instale nas pessoas um novo espírito de vontade de progresso, benéfico para a sociedade como um todo. Daí a defesa por uma escola pública de qualidade, pois certamente uma educação oferecida pela iniciativa privada não seria possível para todos, inibindo assim este alcance maciço em favor da nação. Sendo assim, pelo volume do empreendimento caberia ao Estado, e não à iniciativa privada, a obrigação de prover educação para toda a população.

Agora, é de se pensar como um Estado pobre, sabendo de todas estas vantagens que trazem a educação, por si só, a uma nação, não se empenhe em edificar a educação nacional em primeira instância. E pior ainda, de conceber tal ato, quando se sabe que se trata única e exclusivamente de proteção a uma elite que só pensa em si mesma. Quando age desta maneira, o Estado que deveria zelar pelo bem geral da nação, deixa de ser um Estado de muitos para ser um Estado de poucos.

De fato, os privilégios cedidos as classes abastadas tem sido motivo de grande atraso nacional, segundo Romanelli. Ela conta que quando estes países precisam desenvolver seu sistema econômico, esbarra no baixo índice instrutivo da população. Assim, sem perceber, o Estado coloca em jogo a estabilidade do próprio Estado.

Desta forma ou o Estado passa a dar maior importância à educação da população ou ele mesmo se coloca em posição de risco.

Poderiam algumas pessoas dizer que seria esperar demais do Estado, no entanto Romanelli diz:

[...] O desenvolvimento e a expansão estão na dependência da capacidade que o próprio sistema possua de desmarginalizar, ou seja, de absorver gradativamente a parte da população que nele não está integrada. E é aqui precisamente que a educação entra como fator básico indispensável para realizar essa absorção e expansão [...] (ROMANELLI, 1978, p. 185).

Tudo isso foi dito para que se chegasse a ponto de esclarecer que foi isso que os propugnadores da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no período do Nacional-Desenvolvimentismo, não compreenderam.

Os valores que balizavam a nossa política naquela época eram valores próprios do regime anterior. Vou me valer mais uma vez de Romanelli que, citando Fernandes, afirma que nós cometemos muitos erros e confusões quando se tratava de política educacional. Assim:

[...] Primeiro, assinala ele, ignorando as exigências da educação popular e sua importância para sairmos do caos político, do atraso cultural e da dependência econômica. Segundo, convertendo em objetivos centrais dos programas governamentais a propagação de tipos de escolas que mal nos serviam no passado, quando se tratava apenas de instruir os rebentos das famílias senhoriais, mas que não atendem as complexas necessidades educacionais de nossa época. Terceiro, subestimando e negligenciando o ensino elementar comum, abandonando-o a um criminoso Estado de degradação e perversão. Quarto, forjando fantasma do combate ao analfabetismo por qualquer meio, quando se sabe (ou se deveria saber) que a nossa principal dificuldade está na má qualidade e na pior distribuição do ensino elementar comum. Quinto, alimentando concepções anacrônicas, que interferem negativamente no uso dos recursos educacionais e impedem a consolidação de uma política educacional frutífera, suscetível de orientar-nos na expansão concomitante dos vários ramos e níveis do ensino [...] (FERNANDES, ROMANELLI, 1978 p. 185).

Naturalmente, e não poderia ser de outra forma, o país esteve mergulhado em uma profunda situação de defasagem no sistema educacional e também no sistema econômico. A expansão do sistema econômico acabaria criando um impasse, principalmente no que tange a sua expansão, em virtude do baixíssimo índice educacional do país, de sua falta de condições para atender uma população carente de instrução, de seu alto custo de manutenção e de seu

pouco rendimento em termos quantitativos em qualitativos no sentido de quando do atendimento da função que lhe foi atribuída.

Desta forma a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, não conseguiu proporcionar para a população o que mais urgia em suas querências: uma lei, desenvolvida e aplicada que lhes desse o direito de pleitear de igual para igual, com a oligarquia, o título e os direitos de cidadão. Além disso, teve que esperar até 1969 para que nova mudança constitucional brasileira, através de emenda, colocasse em seu texto “a educação como um direito de todos e dever do Estado” (FÁVERO, 1996, p. 1).

2.3 - Movimentos Sociais Pós-LDB

Embora os conservadores tenham levado vantagem depois da promulgação da Lei, os sequeiros por uma educação que priorizasse homem, no sentido de formar uma sociedade mais justa e igualitária, não se calaram. Ao invés disso, acompanhando os movimentos sociais contestatórios que cresceram ao longo da década de 1950 e no início da década de 1960, também engrossado por setores progressistas da própria igreja, e que não estavam de acordo com o setor conservador, partidos de esquerda, estudantes e outros setores da sociedade que viam na LDB uma posição política voltada para o continuísmo, lançaram alguns movimentos de cunho político-cultural que tinham como objetivo de

[...] executar atividades político-educativas que visavam a organizar grandes massas populares, elaborando um discurso cada vez mais ideológico, porque questionava a própria estrutura social existente [...] (BUFFA e NOSELLA, 1997, p. 117).

Estes movimentos eram realizados fora do espaço do Congresso, onde os debates aconteciam de forma a não ferir a estrutura posta, para que justamente pudesse levá-lo (o debate sobre os rumos educacionais do país), para além daqueles que ocorreram sobre a LDB. Vários foram os movimentos então organizados, como o Centro Popular de cultura (CPC), o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP), que eram movimentos de educação efetivamente popular, que visavam a conscientização do povo na busca por uma sociedade mais justa.

Pela análise de Buffa e Nosella (1997) pode-se inferir que, além das características acima citadas, destes movimentos, eles também vinham para questionar a própria LDB, uma vez que esta não atendia a população no tocante à qualidade do ensino. Mas antes, se caracterizou como mais um instrumento para que a balança continuasse a pesar máis em favor dos poderosos. Ou seja, as décadas de 1950 e 60, significaram ao mesmo tempo um marco do avanço pela conquista de uma lei específica para a educação de base, mas também significou a reafirmação de uma elite reacionária, extremamente relutante e

articulada face a qualquer ameaça de divisão do poder. Ainda mais se esta divisão favorecer as classes menos abastadas da população. Na verdade o modelo populista de governo, e que ainda tinha força, não via no indivíduo uma importante parte de um todo; na verdade, cada homem era visto como “um voto”.

Não se pode deixar de registrar, entretanto, que o populismo teve lá suas ambigüidades. Ao mesmo tempo em que procurava aplicar uma política de conformação às massas, teve de conviver com os objetivos de independência nacional e de realização de uma sociedade mais igualitária.

[...] Desrespeitava, freqüentemente, a geopolítica da Guerra Fria, e apoiava os movimentos sociais progressistas. Intelectuais, políticos e estudantes envolvidos com movimentos de educação e cultura popular da época visavam à conscientização do povo para sua ativa participação na vida política do país [...] (BUFFA e NOSELLA, 1997, p. 119).

No bojo destas discussões também aparecia uma questão de fundamental importância, como já observado pelas palavras de Saviani, no começo deste trabalho, onde se fala que uma sociedade que vise a transformação social deve ter o homem como objetivo central. Ora, como o Brasil desta época podia se transformar socialmente se nada mais, nada menos do que 50% da população era considerada analfabeta? E pior que isso, a grande maioria destes 50% era composto de adultos?

Foi neste contexto de ambigüidade, onde se podem identificar transformações, legitimações, carências, anseios e outros sentimentos, que o Brasil se voltou para a educação dos adultos esquecidos pela escola. Foi neste contexto educacional que o mundialmente conhecido teórico da educação, o brasileiro Paulo Freire, teve a oportunidade de aplicar seu método de alfabetização de jovens e adultos com grande parcela de êxito, na cidade de Angicos, no Estado do Rio Grande do Norte.

Em decorrência dos resultados obtidos com seu método de alfabetização de adultos, o então Ministro da Educação, Paulo de Tarso, durante o governo de João Goulart, nomeou em Julho de 1963, Paulo Freire para assumir a presidência da Comissão de Cultura Popular do MEC.

[...] Em Março de 1964, o ministro designou Paulo Freire para exercer as funções de coordenador do Programa Nacional de Alfabetização em todo o território nacional
[...] (BUFFA e NOSELLA, 1997, p. 118).

O método Paulo Freire de ensino trouxe consigo o aguçamento dos anseios dos intelectuais e estudantes no tocante à instrução libertária da qual o povo precisava.

Esse trabalho realizado por Freire, quando da ocupação de tal cargo, veio confirmar as expectativas dos seus entusiastas. Só no intervalo de 1963/64, levou cursos de habilitação para coordenadores de seu programa/método de educação em todo o país. Tal plano tinha a intenção de atender, no ano de 1964, a casa dos 20 mil círculos de cultura e atender cerca de dois milhões de analfabetos. No entanto, lamentavelmente, este trabalho foi interrompido pelo golpe militar... Desse ponto em diante, a educação entrou em um período de decadência sem precedentes, no entanto este assunto fugiria a proposta primeira do trabalho e certamente mereceria uma atenção digna de outra monografia.

Considerações Finais

O presente trabalho objetivou promover uma discussão sobre o tema da Educação no período do Nacional-Desenvolvimentismo. Também tratamos de outros assuntos (todos ligados a este) como o direito de todos à educação; do dever do Estado de proporcionar escola pública e gratuita, da obrigatoriedade, da co-educação e da necessidade da descentralização do ensino; além de termos discutido a fundo o que aconteceu antes da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esta lei, no balanço geral que se pode fazer, representou um avanço, um passo a frente na busca de unificar o sistema educacional brasileiro. No entanto, como foi mostrado ao longo de todo o trabalho, esta não pode se livrar das mazelas das lutas ideológicas, e acabou por representar a força de um Estado absolutamente conservador.

Assim, foi mostrado que, enquanto o país se desenvolvia de maneira sólida rumo à expansão industrial, ampliando a acumulação de capital, a educação permanecia obsoleta e pouco difundida era a sua importância para acompanhar o desenvolvimento visto em outras áreas.

Mediante os estudos aqui apresentados, em consonância com Saviani e Romanelli, creio ser possível afirmar que a organização da educação para a conquista da cidadania é um problema político e um dever do Estado.

Agora, pensar estes direitos significa: a busca por um entendimento dos limites que a educação pode aferir ao cidadão no exercício e na assunção de sua própria cidadania. Assim sendo, não seria exagero algum dizer que a educação é um dos mais importantes capítulos da prática cidadã e que é necessário ao Estado assumir a educação por completo desde a educação de base até o nível superior. É bom atentarmos para a ingenuidade de se atribuir à educação a responsabilidade, por si só, de mudar a realidade. Mas em contrapartida

não se pode esperar que as estruturas de poder mudem para que se faça uma educação libertária na escola pública.

Prezo que é interessante voltarmos a pensar os principais conflitos do Nacional-Desenvolvimentismo, onde de um lado se queria uma educação pública, mas ainda sem ter deveras uma qualidade sustentável e que pudesse garantir plenos direitos ao cidadão e ao próprio ser humano como tal; e de outro lado, os que só pensavam em como garantir mais vantagens, mais privilégios com a educação nacional.

Ao que pude ponderar, ao longo desta monografia, foi que a educação, desde há muito é peça fundamental na organização e ascensão de um Estado. E embora o trabalho tenha como foco os acontecimentos em educação do nacional-desenvolvimentismo, também pudemos perceber que esta já era encarada como fator de primordial importância e discussão, pelo menos desde os anos 20 do século XX.

Assim, como já falamos, no período em que acontecia a transformação social do modelo econômico oligárquico-cafeeiro para o urbano-industrial, é que se percebe a redefinição das estruturas de poder, aquelas das quais falamos no início do trabalho. A reorganização destas estruturas é o que impulsionam as mudanças em outras áreas sociais como as que estão ligadas à dependência nacional por produtos manufaturados e também faz repensar a questão da descentralização do poder político, que era tão necessária naquele momento.

Com tantas e substanciais mudanças no próprio modelo social vigente, tornou-se necessário a criação de um sistema de educação nacional que correspondesse as necessidades do novo sistema social.

Ao que se pode perceber, a urbanização e a industrialização é que fazem crescer esta nova orientação do modelo econômico-educacional. Tudo isso em decorrência do crescimento da industrialização e do fomento da urbanização. Assim, o acesso à

escolarização, antes privilégio só da aristocracia brasileira, passou a ser discutida como uma necessidade vigente de atendimento as novas demandas sociais. No entanto, a velha oligarquia, junto com os setores conservadores, notadamente o religioso, estavam dispostos a lutar para que a educação não se tornasse um fator ameaçador dos privilégios dantes conquistados e mantidos à custa da ignorância do povo.

Embora, como vimos anteriormente, estes tenham logrando certo êxito em seu intento da não popularização educacional, eles não podiam de todo barrar as mudanças que ocorriam na sociedade, pois como já foi dito, o Brasil mudava, porque o mundo mudava. A expansão econômica exigia, e criava cada vez mais demanda de recursos humanos que a escola era chamada a atender. Digo isso, pois segundo os autores que estudamos neste trabalho, se assim não fosse, a estabilidade do próprio Estado estaria ameaçada, uma vez que o interesse privado e religioso da educação tinham suas preocupações voltadas para si mesmos ao invés de pensarem no bem comum.

Desta forma, o Estado tinha mais que uma preocupação. A primeira delas era formar um sistema educacional, ou melhor, uma rede educacional (em termos quantitativos e qualitativos) que fosse compatível com o modelo econômico que se desenvolvia; depois, tinha de se preocupar em conseguir se livrar das amarras e ranços deixadas pela oligarquia cafeeira, pelo governo populista de Vargas e ainda da voracidade católica por recuperar sua fatia de influência social ao lado do Estado. Ou seja, era necessária uma profunda recuperação desta defasagem nacional em relação à educação. Lembremos que esta defasagem não era fruto do acaso, mas funcionava como mais uma amarra para que o povo não pudesse significar ameaça ao poder aristocrático nacional.

Todavia, a possibilidade de nascimento de uma educação que fosse sinônimo de equalização social, estava longe de ocorrer na época do Nacional-Desenvolvimentismo, pois toda esta discussão acontecia sob a égide desta mesma oligarquia que comandava os destinos

da nação. Desta maneira, a educação não poderia fazer outra coisa que não seguir a lógica da dominação interna.

A solução que o Estado encontrou para atender estas demandas, e que alguns autores como Saviani criticam, foi a de dar à educação das massas um caráter muito mais ligado ao treinamento de mão-de-obra do que uma educação emancipatória que pudesse servir ao sujeito como fator facilitador de uma vida menos cega.

A educação trás, ainda hoje, problemas e questões que precisam ser discutidas sob a luz de um entendimento histórico-crítico que permita um olhar e uma atitude por parte de nós, profissionais da educação, que venha a garantir para nossos educandos a educação que lhes permite a emancipação social.

Referências Bibliográficas

- ARNS, Paulo Evaristo. **O que é Igreja**. São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense, 1985.
- BASBAUM, Leôncio. **História sincera da república: de 1930 a 1960**. 6. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1991.
- BUFFA, Ester. **Ideologias em conflito: Escola pública e Escola privada**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **A educação negada**. São Paulo: Cortez, 1997.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- CAMPANHOLE, Adriano, CAMPANHOLE, Hilton Lôbo. **Todas as constituições do Brasil**. São Paulo: Atlas, 1971.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. **Ideologia do desenvolvimento: Brasil: JK-JQ**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- CHAUÍ, Marilena, FRANCO, Maria Sylvia Carvalho. **Ideologia e mobilização popular**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira – católicos e liberais**. São Paulo: Cortez, 1988.
- FARIAS, Damião Duque de. **Em defesa da ordem: Aspectos da práxis conservadora católica no meio operário em São Paulo (1930-1945)**. São Paulo: Hucitec, 1998.
- FÁVERO, Osmar. **A Educação nas Constituintes Brasileiras**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus, 1966.
- FRANÇA, Júnia Lessa e VASCONCELOS, Ana Cristina de. **Manual para Normalização de Publicações Técnico-Científicas**. 8. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- HORTA, José Silvério Baia. **Liberalismo, Tecnocracia e Planejamento Educacional no Brasil**, São Paulo: Cortez, 1982.
- LEBRUN, Gérard. **O que é poder**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- LEITE, Dante Moreira. **O caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia**. São Paulo: Ática, 1992.
- MERCADANTE, Paulo. **A consciência conservadora no Brasil**. Rio de Janeiro: Saga, 1965.
- MICELI, Sérgio. **Intelectuais e Classe dirigente no Brasil (1920-1945)**. São Paulo: Difel, 1979.
- PRANDINI, Fernando. PETRUCCI, Victor A. DALE, Romeu (Org.). **As relações Igreja-Estado no Brasil**. São Paulo: Loyola, 1987. 3 v.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 14. ed. São Paulo: Autores Associados, 1995.
- RIDENTI, Marcelo. **O fantasma da revolução brasileira**. São Paulo: Editora Unesp, 1993.
- ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil: 1930-1973**. Petrópolis: Vozes, 1984.
- RÓMANO, Roberto. **Brasil: Igreja contra Estado**. São Paulo: Kairós, 1979.
- SÁVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1975.
- SÁVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. São Paulo: Autores Associados, 1996.
- SÁVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores associados, 2002.
- SÁVIANI, Dermeval. **Política e educação do Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- SÁVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**. 5. ed. Campinas: Autores associados, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1999.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

VICTORIANO, A. D. Benedicto e GARCIA, C. Carla. **Produzindo Monografia**. São Paulo: Publisher Brasil, 1996.

VIEIRA, Evaldo Amaro. **Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Gaisel**. São Paulo: Cortez, 1983.