



FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS
CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE
HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL - CPDOC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA, POLÍTICA E BENS CULTURAIS.

SÉRGIO DE SOUSA MONTALVÃO

POR UMA HISTÓRIA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO: A LEI DE DIRETRIZES E
BASES E A DEMOCRACIA DA TERCEIRA REPÚBLICA (1946-1961).

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV), como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em História, Política e Bens Culturais, sob a orientação da profa. Dra. Helena Bomeny.

Rio de Janeiro, março de 2011.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Helena Bomeny (orientadora, CPDOC-FGV/UERJ).

Profa. Dra. Ana Maria Bandeira de Mello Magaldi (UERJ).

Profa. Dra. Ângela de Castro Gomes (CPDOC-FGV).

Prof. Dr. Luiz Antônio Rodrigues Cunha (UFRJ)

Profa. Dra. Marly Silva da Motta (CPDOC-FGV)

Suplente:

Prof. Dra. Christiane Jalles de Paula (CPDOC-FGV)

MONTALVÃO, Sérgio de Sousa.

Por uma história política da educação: a Lei de Diretrizes e Bases e a democracia brasileira da Terceira República (1946-1961), 261 pp.

Tese (doutorado) – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas, Programa de Pós-graduação em História, Política e Bens Culturais.

Orientadora: Helena Bomeny.

Inclui bibliografia.

1. Diretrizes e bases da educação. 2 – História Política. 3 – Congresso Nacional. 4 – Intelectuais da educação.

AGRADECIMENTOS:

A escrita deste trabalho fez do meu tempo livre uma rotina de muitas horas de estudo e poucas horas de sono. Digo isso com alegria, pois desde o meu Exame de Qualificação, em setembro de 2009, venho tentando definir melhor meu objeto, minhas hipóteses, delinear meu quadro teórico, enfim, escrever uma tese. Isso só foi possível devido à competência, o rigor intelectual e a amizade da professora Helena Bomeny (minha orientadora) e dos professores Luiz Antônio Cunha e Ângela de Castro Gomes (meus examinadores). A eles quero deixar os meus primeiros agradecimentos, que se estendem às professoras Ana Maria Magaldi e Marly Motta, pela gentileza em aceitarem o convite de participar da minha banca de doutorado.

Em quase vinte anos de formado, e no exercício do magistério, tenho acumulado muitas amizades e contraído muitas dívidas de gratidão com pessoas e instituições. Na Escola Municipal Waldemar Falcão, em Oswaldo Cruz, onde leciono História desde 1992, a lista é tão extensa que não caberia aqui. E o mesmo se repete na Escola Municipal Rosa Bettiato, em Irajá, à qual pertenço desde 2005. Aos colegas, funcionários e alunos meu muito obrigado.

No Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV), instituição que tive a sorte de me engajar como bolsista de aperfeiçoamento, em 1993, participando do projeto História Política da Imprensa Brasileira, também pude construir amizades e aprender melhor o significado de fazer história. Deixo aqui o meu carinho e consideração por pessoas de grande importância na minha formação: Alzira Alves de Abreu, Christiane Jalles de Paula, Dulce Chaves Pandolfi, Fernando Lattman-Weltman, José Alan Dias Carneiro, Mário Grynszpan e Sérgio Lamarão. Do mesmo modo, agradeço aos funcionários do Arquivo Histórico e Documentação (Renan de Castro e Beatriz Silveira), da secretaria da pós-graduação (Aline Santiago e Regina Vives), da secretaria acadêmica (Rafael) e da Biblioteca Mário Henrique Simonsen (Lígia Cruz, Sandro Pinto e toda a equipe) pela maneira especial com que sempre me receberam e por toda dedicação ao trabalho. Aproveito ainda para parabenizar a coordenadora da Pós-graduação em História, Política e Bens Culturais, profa. Mônica Kornis, pelo sucesso dos cursos de mestrado e doutorado.

Do grupo do CPDOC, quero mais uma vez saudar a professora Helena Bomeny, que se dedicou em tudo desta tese. De livro de cabeceira à amiga, Helena é hoje uma referência na minha vida, dentro e fora da academia. Sem ela não teria sido possível chegar até aqui.

Durante a jornada da tese, muitos foram os que me acolheram e dialogaram sobre a pesquisa e muito mais. Foram os colegas e os professores da turma de 2007, a primeira turma de doutores do CPDOC, foram os amigos de longa data nesta instituição. A eles agradeço pelos bons momentos: ao Alan (pelo bom papo, apesar de todo corre-corre), a Chris (pelo companheirismo e a ajuda em entender o mundo dos intelectuais católicos conservadores) e ao Fê (pelas horas de boa música e gargalhadas). Fora do CPDOC tive ainda o apoio dos funcionários da Biblioteca Nacional, da Biblioteca da Faculdade de Educação da Uerj e, de um modo muito especial, de Maria Clara Mariani, que gentilmente me cedeu documentos do arquivo pessoal do seu pai, o ministro Clemente Mariani.

O tempo dos estudos deixou pouco a pessoas com quem divido a felicidade de viver, na família e entre os amigos. São pessoas que, longe ou perto, não podem ser esquecidas. Em Sergipe, meus pais Adelmo e Lucy, minha irmã Denise, meu cunhado Alexandre e meus sobrinhos Filipe e Beatriz. E além deles, os meus tios Gabriel, Maria do Carmo e Maria Celsa. No Rio de Janeiro, minhas tias Nely, Marly, Dalva e Sônia; meus cunhados Valéria e Décio, Márcio e Helena; meus sobrinhos Júlio, Matheus e Maurício; minha sogra, D. Hilda. E os amigos Rita Barros e Sérgio Veloso, Francisco Antônio (Chicão), Deliane Carvalho, Joana Ferraz, Marcelo MacCord, José Barros, José Luiz Melo, Monica Baldissara, Nei Gravina, Roberto Mansur, Rogério Souza e Fabiana Assis, Glaucia e Maurício Thuswohl.

Essa tese, no entanto, é dedicada a minha avó Esmeralda e ao meu filho João Gabriel. Ela com 101 anos e ele com 8, cada um, ao seu modo, me desafiando a dar o melhor de mim a cada dia. É também dedicada à Cláudia Calmon, minha esposa, o maior presente que eu poderia receber do destino, pelo amor que dividimos e ainda vamos dividir. Eles são a minha família, meu dia-a-dia, meu prazer de estar vivo.

Ao amigo e inesquecível mestre Manoel Luís Salgado Guimarães.

A demora na aprovação da lei de diretrizes e bases é um caso estarrecedor, de imensa perplexidade nacional em que nos vimos arrastando desde a queda do Estado Novo. Não é a solução nem de todos nem de nenhum problema do ensino. Será um início de marcha. Andamos emaranhados em um agitado e estéril círculo vicioso. Como não acreditávamos no país, armamos-lhes uma camisa de força de exigências a-priorísticas para que pudesse ele abrir e manter escolas. Como tais exigências a-priori de requisitos perfeitos e uniformes para o ensino não são realizáveis e a nação entrou a exigir educação como sua imposição suprema – passamos a facilitar o cumprimento das exigências e a dar aos resultados do ensino um valor formal e, deste modo, expandimos fraudulentamente o sistema. A lei de diretrizes e bases se for o que me parece que deve ser libertar-nos-á desse impasse. Permitirá, facultará que a educação se organize segundo as nossas forças, e fixará a-priori os seus padrões, melhorando-os ano a ano, a luz dos resultados do ensino e não das condições formais em que, aparentemente, ele foi ministrado.

Anísio Teixeira, em resposta à entrevista da revista *O Cruzeiro*, 23/04/59

Sumário

Introdução:.....10.

Capítulo 1:

Apontamentos para uma história política da educação.....17.

1.1 - Reforma educacional na Era Vargas..... 22.

1.2 - República liberal-democrática e tradições pedagógicas concorrentes..... 32.

1.3 - Política sociológica e política legislativa.....40.

Capítulo 2:

A formação do campo político-pedagógico pós-Estado Novo: da Assembleia Constituinte à Comissão Mariani 43.

2.1 – Atores e estratégias55.

2.2.– Da Constituinte à Constituição63.

2.3 – A Comissão Mariani nas malhas da conciliação política79.

2.3.1 – Os membros da comissão83.

2.3.2 – Direito à educação88.

2.3.3 – Descentralização e unificação do sistema educativo91.

2.3.4 – Democratização do ensino médio..... 95.

Capítulo 3:

Morte e vida de uma legislação do ensino	101.
3.1 – Capanema e a retórica da intransigência	104.
3.2 – A política das comissões	108.
3.3 – Mais uma vez convocados: os renovadores na comissão de educação e cultura	115.
3.4 – Memória, ressentimento e veto	127.
3.5 – O ensino secundário em movimento	135.

Capítulo 4:

As diretrizes e bases, entre o liberalismo e a democracia	152.
4.1 – Planejamento, desenvolvimentismo e conciliação: o substitutivo de Clóvis Salgado.....	158.
4.2 – Liberdade de ensino <i>versus</i> totalitarismo: os substitutivos de Carlos Lacerda.....	172.
4.3 – Mais uma vez convocados: os intelectuais da educação entre a ética da convicção e a ética da responsabilidade	189.
4.4 - Da Câmara ao Senado: a LDB aprovada	206.

Considerações Finais	218.
-----------------------------------	------

Anexos	226.
---------------------	------

Fontes e bibliografia	249.
------------------------------------	------

Introdução:

A História da Educação ainda é um campo praticamente inexplorado pelos “historiadores de ofício”. Francisco Falcon (2006) reforçou essa constatação ao tratar do desinteresse da história cultural em relação à história das práticas educacionais, apesar das imensas afinidades entre os seus objetos de estudo. As tradições e querelas disciplinares, segundo o argumento do historiador, explicam essa ausência. A História da Educação “não foi instituída como especialização temática da história, mas como ciência da educação ou ciência auxiliar da educação” (*Idem*, p. 331). E nessa condição, a disciplina nasceu para identificar os erros e acertos de experiências pedagógicas passadas, carregando, em seu percurso inicial, a marca do pragmatismo e da exemplaridade (Warde, 1990).

Por outro lado, Diana Gonçalves Vidal e Luciano Mendes Faria Filho (2003), em um estudo sobre a gênese do campo da História da Educação no Brasil, apresentaram alguns dos sócios do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em particular José Ricardo Pires de Almeida e Benjamin Franklin Ramiz Galvão, como os primeiros a copilarem fontes documentais e estatísticas a esse respeito, o que demonstra o afastamento anteriormente citado como resultado das especializações originadas da institucionalização universitária. Esses mesmos autores apontaram na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP) o início da recepção desta disciplina no espaço acadêmico nacional, primeiro com a publicação do livro *A transmissão da cultura* de Fernando de Azevedo (1943) e, mais tarde, através dos estudos realizados e orientados pelo professor Laerte Ramos de Carvalho, autor de *As reformas pombalinas da instrução pública*, responsável pela cadeira de História e Filosofia da Educação nas décadas de 1950 e 60. Apesar dessas experiências fundadoras, numa exposição sobre essa especialidade, Miriam Jorge Warde afirmou:

A tarefa de enfrentar a história é arriscada; os problemas brotam de todos os lados e ganham as mais diferentes formas. Mas, a tarefa em relação à História da Educação é arriscadíssima. Os historiadores, mesmo admitindo as suas dissensões, pelo menos aludem-se mutuamente, porque bem ou mal, reconhecem o ofício de historiar. Mas, a quem se reporta aquele que investiga a História da Educação? As minhas apreensões agravam-se porque ao falar da História (da Educação Brasileira), neste momento, obriga-me a expor um objeto (e seu sujeito) ainda em processo de delimitação (Warde, *Op. Cit.*, p. 3).

Após a constatação de Warde, porém, a História da Educação alcançou novos objetos, dialogou com novas metodologias e com um conjunto de fontes, se nem sempre inéditas, foram vistas e revistas a partir de perspectivas pouco usuais até então. Do mesmo modo, não foram poupados esforços para delimitar esse campo de atuação profissional: a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) promoveu a abertura de um Grupo de Trabalho específico e, posteriormente, foi criada a Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE).

A permanência e o crescimento da História da Educação devem-se, no entanto, não apenas aos esforços do GT da ANPED e da SBHE, mas à continuidade das defesas de dissertações e teses sobre o assunto nos cursos de pós-graduação *strictu sensu* desde o início da década de 1970. No Rio de Janeiro, a História da Educação recebeu uma grande acolhida na Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio), que, já em 1972, teve defendida a dissertação de mestrado de Vanilda Paiva sobre educação popular e educação de adultos, e, em seguida, no Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas (IEASE/FGV), que se caracterizou pelo grande número de trabalhos que buscaram historicizar os objetos de pesquisa educacional (Alves, 2005, pp. 130-131).

Nos cursos de pós-graduação em História, entretanto, a recíproca não tem sido a mesma. O interesse pela educação em dissertações e teses defendidas por historiadores de quatro universidades do Rio de Janeiro (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ/História Social, Universidade Federal Fluminense – UFF, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e Pontifícia Universidade Católica – PUC/Rio), nos anos de 1998 a 2008, ficou em 2,1% dos trabalhos finalizados. Vide o quadro abaixo:

Quadro I:
Percentuais de dissertações e teses defendidas sobre História da Educação
em 4 programas de pós-graduação em História do Rio de Janeiro
(1998-2008):

Programas de Pós-graduação:	Dissertações e teses defendidas.	Dissertações e teses defendidas em História da Educação
UFRJ	296	9 ou 3,1%
UFF	597	13 ou 2,2%
UERJ	171	3 ou 1,7%
PUC-Rio	208	1 ou 0,5%
Totais	1269	26 ou 2,1%

Fonte: Memória da Pós-graduação (CAPES).

Esta tese de doutorado se insere na linha “Elites e História Política” do Programa de Pós-graduação em História, Política e Bens Culturais do CPDOC/FGV. É um estudo de história política da educação, que tem como objeto a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) promulgada no Brasil.¹ O principal cenário investigativo é o Congresso Nacional, instituição em que a lei tramitou de 1948 a 1961. O percurso intelectual da LDB, no entanto, nos obriga a um recuo cronológico, encontrando-a nas propostas dos pioneiros da educação nova. Desta forma, apesar de ter pertencido ao período pós-Estado Novo, os atores coletivos que a configuraram enquanto “horizonte de expectativas”, assim como aqueles que fizeram oposição à ideia, foram forjados na crise da Primeira República (1922-1930) e durante a Era Vargas (1930-1945).

O conceito de LDB se inspirou no constitucionalismo social do pós-Primeira Guerra Mundial, em particular na Lei Fundamental da República de Weimar, que definiu a educação como direito da sociedade e dever do Estado (Wolkmer, 1988). As Constituições brasileiras de 1934 e 1946, ao se voltarem para a criação das bases jurídicas do regime democrático, não perderam de vista a importância de garantir esse direito/dever, colocando a União à frente do processo de reconstrução educacional, cabendo-lhe, em consequência, a responsabilidade de legislar sobre as diretrizes e bases da educação.

Ao tentar escrever sobre o assunto, aliás, bastante conhecido da historiografia educacional, optei por um texto que pudesse dar conta, na medida do possível, da história política e da história dos conceitos pedagógicos. O lugar da família e da religião na escola, a obrigatoriedade e a gratuidade da educação escolar, as disciplinas curriculares e os métodos de ensino adotados colocam-nos diante de confrontos manifestados por um conjunto de conceitos e representações que permearam a história da LDB. O objetivo desta tese é apreender o sentido dessa experiência histórica a partir deles. Portanto, esse estudo não procura reconstituir a história da LDB de 1961, a partir de novos atores e processos, mas se propõe a uma interpretação minimamente original pesquisando um conjunto de documentos, em muito já conhecidos, porém, nem sempre vistos em toda a sua potencialidade.

O campo pedagógico no Brasil contemporâneo tomou a forma de um triângulo, em que os lados são formados pelo Estado, a Igreja Católica e os renovadores da educação. A base do

¹ O leitor deve ser alertado para o fato de que nosso estudo da LDB não irá contemplá-la em todos os aspectos, deixando de fora o que é relativo ao ensino primário e superior. Iremos nos fixar, portanto, em questões relativas ao direito à educação, organização do sistema nacional de ensino, financiamento da educação, obrigações e deveres do Estado. O nível de ensino que nos serve de referência é o de grau médio, que passou, comparativamente aos demais, pelo maior nível de expansão no período do pós-Segunda Guerra Mundial.

triângulo, porém, é o aparato estatal, assediado por estratégias e táticas de influência das demais partes. A base estruturante da educação nacional, por sua vez, também toma a iniciativa, negociando e atraindo as outras forças na consecução dos seus objetivos. A negociação política foi interpretada muitas vezes como derrota daqueles que eram portadores de ideias consideradas progressistas, levando as diretrizes e bases para a lata do lixo da história. Não cabe aqui traçar a história da memória construída sobre a lei sancionada pelo presidente João Goulart, que, diga-se de passagem, em muito se confunde com a memória de passividade e fraqueza do seu governo. É importante, no entanto, reter o argumento, muito enraizado na historiografia, da futilidade desta legislação, desfigurada nos acordos em que foram protagonistas os deputados e os senadores da República.

Nascida do *Anteprojeto* da comissão organizada pelo ministro Clemente Mariani em 1948, a LDB receberia um substitutivo do deputado Carlos Lacerda dez anos depois, em dezembro de 1958, que iria mudar os rumos do que vinha sendo discutido até então. A ideia de transformar a educação em serviço público oferecido pelo Estado passou a estar ameaçada pela tese da liberdade de ensino, que deixava a ação estatal numa situação supletiva em face da iniciativa particular. A fusão entre as duas tendências, precipitada pelo Poder Legislativo em um momento de crise, nos primeiros dias da “solução parlamentarista” (1961-1963), teria anulado as chances da lei de diretrizes e bases contribuir para a mudança social, ou seja: para colocar a educação pública em um novo patamar de planejamento e estabilidade das ações executivas, induzindo o Estado Federativo a se responsabilizar por elas.

Essa representação advinda da intelectualidade progressista, que lutou contra a LDB de orientação privatista e clerical, não é a única que se abateu sobre a legislação que nos propomos estudar. Nos anos 50, em meio à campanha do deputado Fonseca e Silva contra a “orientação materialista” de Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), as diretrizes e bases foram vistas pela Igreja Católica como parte dos projetos de ampliação do horário escolar, do aumento do número de dias letivos e dos anos de estudo obrigatório que levariam à expansão “totalitária” do Estado-educador. A reação católica lançou mão do argumento do efeito perverso da lei, que em nome melhoria dos índices educacionais iria provocar a tirania de um pequeno grupo de educadores anticristãos, capazes de esvaziar a transcendência do ato de educar.

A reação inicial à LDB remonta, no entanto, ao *Parecer* do deputado Gustavo Capanema na Comissão Mista de Leis Complementares do Congresso, em julho de 1949, quando o ex-

ministro do Estado Novo atacou-a como uma lei de “traição nacional”. O deputado eleito pelo Partido Social Democrático de Minas Gerais havia passado onze anos da sua vida como titular da Educação e Saúde, confundindo a sua trajetória política com a do próprio Estado Nacional. A transição do autoritarismo à democracia provocou em Capanema uma repulsa às propostas de reordenamento da educação pública que ameaçassem o seu legado. A representação das diretrizes e bases como ameaça às conquistas de um “Estado demiurgo” levaram-no a impetrar barreiras ao andamento do projeto, que deveria ser esquecido, pois quando lembrado colocava à exposição as marcas do ressentimento. Afinal, lembra- nos Marc Ferro (2009): a memória nacional é um arquivo de ressentimentos.

Fútil, perversa e ameaçadora: as representações da LDB nos permitem estudá-la como meta-história. E aqui a contribuição de Albert Hirschman em seu pequeno (e brilhante!) livro *A retórica da intransigência* foi capital na elaboração desta tese. Essas representações, no entanto, não estiveram soltas, sem remetentes e destinatários, elas fazem parte da cultura política do autoritarismo, do liberalismo, do catolicismo e do pensamento radical. Esse estudo procurou compreender cada uma dessas culturas políticas, relacionando-as com as propostas e contrapropostas de política educacional dos atores que pertenceram a esses conjuntos de referências culturais e tradições políticas, escapando o quanto possível aos reducionismos que o combate acirrado entre os contemporâneos impõe como restrição à escrita da história.

Além da contribuição de Hirschman, e dos historiadores que estudam a cultura política como hermenêutica da experiência história (no caso, as referências foram Jean-François Sirinelli e Daniel Cefai), este trabalho procurou dialogar com a história dos conceitos (*Begriffsgeschichte*) de Reinhart Koselleck. O encontro com essa corrente da historiografia alemã veio a partir da leitura das fontes que serviram de suporte nesta pesquisa. Os educadores da escola nova construíram um léxico revisionista para o seu projeto de reconstrução educacional, cujo conceito âncora foi o de “dualismo”. Adverte-nos Marlos Rocha que esse conceito está presente no *Manifesto de 32*. A partir dele é que partem os renovadores para a crítica ao ensino secundário de extração literária, que querem substituir por um conceito mais amplo de “ensino médio”, que inclui a substituição do currículo enciclopédico pelos estudos ligados à vida e à cultura dos jovens na idade dos 11 aos 18 anos.

O embate entre a formação clássica /humanista e os estudos modernos/práticos foi, como escrevera Fernando de Azevedo, o “ponto nevrálgico da questão”: formar os “condutores das massas” ou formar as massas para conduzirem suas próprias vidas? Em meio aos embates da

LDB, quando a perspectiva de ver aprovada a lei era praticamente nenhuma, tentou-se resolver esse impasse pela aprovação das Leis de Equivalência do Ensino Médio e, em seguida, com a nova Lei Orgânica do Ensino Secundário (relatada pelo deputado Nestor Jost). A revisão conceitual dos renovadores da educação acabou se espalhando até a LDB, algo que muitas vezes não é valorizado por uma discussão centrada no eixo escola pública *versus* escola privada.

A tese está dividida em cinco capítulos, motivados por estas questões iniciais.

O primeiro capítulo apresenta as tradições político-pedagógicas que articulam nosso campo de estudos e seus sujeitos históricos: reformadores autoritários, dirigentes estatais do período democrático, educadores católicos e renovadores.

O segundo capítulo trata da formação do campo político-pedagógico pós-Estado Novo, da Assembléia Nacional Constituinte até a Comissão do Ministro Clemente Mariani (1947-48). Nele é discutido o papel moderador do deputado Capanema no período constitucional, e também, a influência da Igreja (que contou com uma bancada arregimentada pela Liga Eleitoral Católica) e dos renovadores (com o deputado Hermes Lima defendendo a educação laica). Em seguida, é apresentada a comissão Mariani e o papel relevante desta na formulação de uma proposta liberal para as diretrizes e bases. O direito à educação, a descentralização como forma de unificação do sistema nacional de ensino e a democratização do ensino médio foram o recorte utilizado para delimitar os seus resultados como objeto de estudo.

O terceiro capítulo estuda a longa tramitação da LDB nas comissões do Congresso Nacional. O primeiro item estuda o Parecer Capanema pelo viés da “retórica da intransigência”. Em seguida, se passa ao estudo da “política das comissões”, entendidas como uma poderosa moeda de trocas na formação das alianças políticas (Hippolito, 1985). A ocupação partidária da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados será vista como um fator relevante na compreensão do andamento da lei, assim como outros postos de representação interna do parlamento: a liderança do governo e da oposição, da maioria e da minoria. O terceiro item do capítulo explora o papel dos ressentimentos como fator de andamento e retenção da LDB, durante a legislatura em que Capanema e Lacerda dividiram o espaço da tribuna, pouco depois do suicídio de Getúlio Vargas. Por último, foca-se no esforço das leis de equivalência do ensino médio e da reforma do ensino secundário para desacoplar esse segmento das amarras da educação da Era Vargas, percebendo como os parlamentares lidaram com o impacto da mudança conceitual que circulou nos meios acadêmicos, nas instituições de pesquisa e na própria

burocracia do MEC, a partir da leitura de três intelectuais da educação: Gildásio Amado, Jayme Abreu e Geraldo Bastos Filho.

O quarto capítulo dedica-se a compreender as propostas de diretrizes e bases que ocuparam o espaço do Poder Legislativo na legislatura em que a lei foi aprovada (1959-1963), relacionando-as com as tradições políticas e pedagógicas concorrentes. O item 5.1. relaciona o substitutivo do ministro Clóvis Salgado (subsidiado pela comissão composta por Almeida Júnior Anísio Teixeira, Joaquim Faria de Góis Filho, Lourenço Filho e Pedro Calmon) com o planejamento e o desenvolvimentismo dos anos JK, entendendo-o também como um instrumento de conciliação e um meio de aprovação da lei até o término do mandato presidencial de Juscelino. O item 5.2 relaciona o substitutivo do deputado Carlos Lacerda (subsidiado pela Encíclica *Divini Illius Magistri*, do Papa Pio XI, e pelos encontros e seminários das associações católicas e do empresariado do ensino) com o liberalismo conservador da UDN e a noção de “elites virtuosas” que circulou na retórica de personagens como Afonso Arinos e Gustavo Corção. A parte final do capítulo trata do manifesto *Mais uma vez convocados*, redigido por Fernando de Azevedo, que veio a público em 1ª de julho de 1959, logo depois da discussão dos projetos da LDB no plenário da Câmara Federal. Esse documento histórico é entendido como um “artefato cultural” (Anderson, 2008), permitindo-nos conhecer um pouco mais sobre a cultura política dos intelectuais da educação no período aqui contemplado. A parte final estuda os últimos momentos de tramitação da lei, em sua passagem da Câmara ao Senado. O principal personagem será Florestan Fernandes, o grande tribuno da defesa da escola pública nesses anos. A pregação de Florestan será confrontada com o discurso de Carlos Lacerda.

Com esse roteiro, espera-se enfrentar o desafio de escrever a história da LDB de 1961, mesmo depois de tantos julgamentos negativos que a fizeram instrumento de interesses pouco confiáveis, intenções inconfessáveis ou soluções questionáveis, servindo-nos desses julgamentos como indícios de uma história das suas representações.

Capítulo 1:

Apontamentos para uma história política da educação.

Direito fundamental no acesso à cidadania, a educação básica é considerada um pré-requisito à expansão dos demais direitos civis e políticos (Carvalho, 2001, p.11). A conquista do *self-government* e a dificuldade de tê-lo realizado no meio brasileiro foram, desde o século XIX, encaradas na proporção direta da aquisição, pelo povo, dos rudimentos de educação cívica e princípios de agregação social. Por outro lado, o impedimento ao voto dos analfabetos, introduzido pela reforma eleitoral do Império (1881) e mantido pelo constitucionalismo republicano, tornou-se a prova de que este fator de exclusão poderia ultrapassar o do voto censitário da Constituição de 1824.² A barreira educacional fez com que, entre 1894 e 1930, o percentual de participação eleitoral na escolha dos presidentes da República estivesse limitado a 2,2 e 5,6%.³

Contabilizado pelo Censo de 1906, o analfabetismo de 74,6% da população, conforme escreveu Helena Bomeny (2001, p. 85), “mais do que uma cifra”, deve ser compreendido como “a afirmação de que, em pleno século XX, davam-se a apenas uma quarta parte da população brasileira as condições mínimas de acesso aos conhecimentos básicos”. Ainda na Primeira República, entretanto, após diagnósticos amargurantes sobre o número de analfabetos e a quantidade de anos de estudo da maioria da população, o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico” fizeram a educação emergir não só como problema público de primeira grandeza, mas como a solução dos demais problemas nacionais.⁴

Esse enquadramento permitiu a configuração de um “horizonte de interações e interlocuções”, tendo como protagonistas os adeptos da Escola Nova e os da tradição católica, expondo uma “dinâmica de produção e recepção de narrativas descritivas e interpretativas que impõe a existência de atores coletivos” (Cefaï, 1996, p. 47). Iniciava-se, a partir de então, a

² Sobre este tópico, José Murilo de Carvalho (2001) escreveu: “Segundo os cálculos do historiador Richard Graham, antes de 1881 votavam em torno de 50% da população adulta masculina. Para efeito de comparação observe-se que em torno de 1870, participação eleitoral na Inglaterra era de 7% da população total; na Itália, de 2%; em Portugal, de 9%; na Holanda, de 2,5%. O sufrágio universal masculino existia apenas na França e na Suíça, onde só foi introduzido em 1848. Participação mais alta havia nos Estados Unidos, onde, por exemplo, 18% da população votou para presidente em 1888”. *Idem*, p. 31.

³ O impedimento dos analfabetos não foi a única barreira eleitoral vigente no período aqui considerado, mas a principal, em um conjunto em que estavam os mendigos, os praças de pré, os religiosos sujeitos a voto de obediência, regra ou estatuto que importasse a renúncia da liberdade individual. As mulheres também estiveram fora do alistamento, embora a Constituição de 1891 não as mencionasse como legalmente impedidas. *Ibidem*, p. 40.

⁴ Jorge Nagle (1974) dividiu a história da educação no Brasil, do final do Império ao término da Primeira República, em três períodos: “fervor ideológico” (1870-1889), “entusiasmo pela educação” (1890-1915) e “otimismo pedagógico” (1920-1930). Apesar de a renovação historiográfica recente ter questionado a estreiteza destas balizas, elas ainda têm servido para se evitar uma história da educação feita a partir de marcos externos a seu próprio campo. Para um resumo dessas críticas, ver: MAGALDI e SCHUELER, 2009, pp. 32-55.

moderna trajetória da educação no Brasil, como relevante questão pública, conhecendo a década de 20 do século passado, um conjunto de reformas estaduais que culminaram com a de Fernando de Azevedo no Distrito Federal, e a década seguinte, a organização do Ministério relativo aos assuntos educacionais.

Nesse contexto, a ideia de modernidade educacional se impôs para distinguir as atitudes e as sensibilidades dos educadores. O tema tem mobilizado a historiografia da educação, que se mostrou disposta a discutir os lugares de produção do discurso sobre a inovação dos métodos e das políticas educacionais neste período. Em um apanhado geral da questão recentemente publicado, André Luiz Paulilo enumerou um conjunto relevante de estudos que trataram da relação entre modernidade e educação partindo de diferentes suportes documentais.⁵ No universo selecionado por ele, irei destacar as pesquisas de Martha Maria Chagas de Carvalho e de Marlos Bessa Mendes da Rocha, procurando dialogar com esses autores que, em dimensões próprias, discutiram o advento dos pioneiros da educação nova como mediadores de conceitos e representações associados ao moderno.

Em *Molde nacional e fôrma cívica*, Martha Carvalho (1998) identificou na reconstrução histórica feita por Fernando de Azevedo em *A transmissão da cultura*, parte final de *A cultura brasileira*, livro publicado em 1943, o ponto de partida para se compreender o esforço intelectual investido na construção de uma imagem de ruptura, de oposição entre o novo e o arcaico, entre o tradicionalismo e a renovação nas políticas públicas de educação das décadas de 1920 e 30. Centrada nos anos iniciais da Associação Brasileira de Educação (ABE), a tese da autora estuda o período formativo da instituição, no contrapelo da versão dada por Azevedo, ou seja, rejeitando a noção do predomínio renovador.⁶

⁵ No levantamento encontrado neste artigo, estão relacionados estudos que tiveram por base a fotografia e a arquitetura dos prédios escolares como suportes para se compreender a construção do sentido de modernidade educacional no final da década de 1920. No entanto, irei me limitar apenas aos estudos listados por Paulilo que enfocaram a questão na linha da história política, da história das ideias pedagógicas e de suas representações, privilegiando a consulta a fontes escritas. PAULILO, 2010, pp. 27-49.

⁶ Especialmente o capítulo 1 (A educação na encruzilhada, que encruzilhada?), onde podemos ler o objetivo da autora: “Em primeiro lugar, pretende-se criticar a oposição entre tradicionalistas x renovadores enquanto categoria descritiva que biparte o movimento em dois campos nitidamente diferenciados e antagônicos. No movimento educacional em 20 não estiveram engajados apenas apologistas do “novo”, sendo possível distinguir nele, “tradicionalistas” e “renovadores”. As diferenças entre eles, contudo, foram relativamente compatibilizadas. “Renovadores” e “tradicionalistas” moviam-se num mesmo campo de debates. Propunham a questão educacional preponderantemente na ótica da “formação da nacionalidade”. Por isso, nas propostas, as semelhanças eram mais relevantes que as diferenças”. (p. 24).

Para Martha Carvalho, a campanha cívica educacional da ABE resultou, na verdade, da articulação de dois projetos nacionalistas: o dos intelectuais cariocas da Escola Politécnica e o do grupo católico de Fernando Magalhães.⁷ Esses dois projetos, segundo ela, coincidiam na atribuição dada às elites, que teriam a responsabilidade de consolidar a unidade nacional e organizar o mundo do trabalho. Não estava em discussão o aumento da rede pública escolar, decorrente da crítica ao caráter excludente da escola. O momento de ruptura e predomínio renovador na ABE viria somente depois da saída do grupo católico, devido ao ressentimento criado pelo apoio da associação, na V Conferência Nacional de Educação, ao *Manifesto dos Pioneiros*, levando-o à fundação da Confederação Católica Brasileira de Educação (CCBE).

Em *Matrizes da modernidade republicana*, Marlos Rocha (2004) escreveu que os pioneiros receberam muito da cultura política da geração de Vicente Licínio Cardoso, responsável pela fundação da ABE, que era a geração dos críticos republicanos.⁸ O objetivo da tese de Marlos, no entanto, é caracterizar “os pioneiros da educação, como um novo ator que aponta para um outro padrão de soberania (relação Estado/sociedade) e, conseqüentemente, para uma outra compreensão de modernidade” (*Idem*, p. 133). Identificar os pioneiros como ator coletivo requer considerar um projeto comum aos integrantes deste grupo, que inclui uma nova versão da cidadania republicana, escapando-se do paradoxo entre a necessidade de legitimar o poder pela incorporação das classes populares à República e a constatação da incapacidade cívica do povo. Pelo ângulo sugerido, a modernidade dos pioneiros da educação distancia-se das propostas da ABE, ao representar uma nova fórmula de composição das elites, vale dizer, um sistema aberto e dinâmico, somente alcançado pela quebra do dualismo escolar.

O conceito de dualismo escolar, de acordo com Marlos Rocha, foi introduzido no Brasil pelos renovadores: “Se não se produziram ainda na reforma do Distrito Federal políticas mais comunicativas e integrativas dos diferentes níveis de ensino, o desdobramento após aquela

⁷ Segundo o relato de Martha Carvalho, a ABE foi criada em outubro de 1924, numa das salas da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, por um grupo de professores do ensino superior, de inspiração positivista, que contou com a participação de Heitor Lira, Edgard Sussekind de Mendonça, Fernando Laboriau, Francisco Venâncio Filho e Vicente Licínio Cardoso. A estes intelectuais da educação, posteriormente, veio se juntar o grupo católico, cuja maior expressão era Fernando Magalhães. O acidente aéreo que causou a morte de Laboriau e mais três outros integrantes do Conselho Diretor, no mês de dezembro de 1928, em meio a disputas pelo direcionamento ideológico da associação, daria margem a certo predomínio dos católicos. Ver especialmente o capítulo 2 (O partido do ensino), pp. 53-132

⁸ A cultura política dos críticos republicanos, segundo Marlos Rocha, compunha-se de elementos do positivismo e do cientificismo da passagem do século XIX para o XX. A desilusão com a República que não foi, ou a consideração da insuficiência de republicanismo no governo da República, gerido por uma elite excludente, de caráter oligárquico, completa o marco referencial deste grupo. Ver especialmente o capítulo 2, item 5 (A outra modernidade: os críticos republicanos da geração que nasceu com a República), pp. 82-94.

experiência foi inevitável, surgindo então o conceito crítico de dualismo, que se tornou matriz valorativa crítica aos sistemas de ensino ao longo dos anos seguintes. Ele aparecerá pela primeira vez no manifesto dos pioneiros de 1932”.⁹

Nesse sentido, a leitura de *Matrizes da modernidade republicana* revela-se de suma importância na composição deste trabalho, pois permite entender melhor a redefinição provocada pelo grupo renovador no campo político-pedagógico dos anos 30. Deve-se lembrar, antes de tudo, que a crítica contida em *Molde nacional e fôrma cívica* à “marcha gloriosa e avassaladora do novo”, projeta-se sobre um recorte cronológico anterior ao *Manifesto* de 1932. Portanto, no período de tempo que interessa a nossa pesquisa, se a marcha desenhada por Fernando de Azevedo não chegou a existir com a galhardia da sua descrição literária, aquela convivência entre renovação e tradição, ressaltada por Martha Carvalho para dizer o que foi a ABE de 1927 a 1931, rompeu-se. Sobretudo após o *Manifesto*, católicos e renovadores passaram a representar pólos distantes e de desconfiança mútua, essenciais para a formação de tradições pedagógicas distintas.¹⁰

A tese que escrevo tem parte da moderna trajetória da educação no Brasil como objeto, detendo-se na formação do arcabouço jurídico-institucional que dará os contornos básicos à intervenção pública e privada na efetivação do direito à educação. O problema central se estende sobre a redação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 1961, e suas consequências. Parâmetro constituinte do campo educacional, a LDB não era considerada mais uma reforma pedagógica, e sim, a legislação articuladora das ações neste campo. Os dispositivos nela aplicados foram, no entanto, o resultado de disputas entre concepções educacionais concorrentes. A linguagem e as técnicas discursivas que perpassam o seu conteúdo remetem a uma historicidade e a uma gramática das relações políticas que são o alvo desta pesquisa. Importa-me, portanto, estudar as referências pedagógicas que se instalaram no campo político, tornando-se parte de uma cultura política específica. Essas referências se formaram, prioritariamente, no confronto dos conceitos e representações trazidos por renovadores e

⁹ O dualismo irá se tornar um conceito âncora dos renovadores da educação. Fernando de Azevedo o utiliza com proveito em *A transmissão da cultura*, ao tratar da defasagem entre o sistema de educação das elites e o sistema de educação popular (dualidade de sistemas). O primeiro definindo-se pelo ensino secundário e superior, fiscalizado ou provido pelo governo central (no Império), depois federal (na República), e o último, pelo ensino primário, de responsabilidade dos estados, com resultados díspares, dependendo do nível econômico de cada um deles e de sua relação de interesse com a política educacional. O paralelismo das ações, sem que houvesse algum instrumento de coordenação entre elas, retratava à perfeição o dualismo existente. *Ibidem*, p. 117.

¹⁰ Contestando a periodização de Martha Carvalho, a pesquisa de Marlos Rocha diz que o biênio 1930-1931 não foi um momento de predomínio católico na ABE, sendo inclusive a fase das primeiras defecções do grupo católico na entidade. *Ibidem*, p.150

católicos, mas também da interação desses atores coletivos com o Estado Nacional da Era Vargas.

1.1 - Reforma educacional na Era Vargas:

Pode-se dizer que, com as providencias apontadas, estaremos procurando corrigir a tendência fundamental que tem desviado por séculos a educação brasileira de seus fins necessários: a de tê-la feito, desde os primórdios, com maior acentuação no Reino Unido e, depois, no Império, uma educação de certificados e diplomas para a instituição de uma “elite”, cujos componentes nem sempre teriam outros objetivos senão os da fácil posse de uma profissão liberal ou de um posto no serviço público. Nesse sentido, presenciamos realmente novas diretrizes. Elas visam dar à educação escolar uma autêntica função social, mais diretamente planejada no sentido do desenvolvimento da economia do País e no da preservação dos mais altos valores da Nação. (Lourenço Filho, 1940).

A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP) pelo governo provisório de Getúlio Vargas, em novembro de 1930, e a aceleração das medidas de modernização do sistema educativo, aprovadas em bloco no seu primeiro ano de existência, levaram à intervenção mais ampla do Estado Nacional na educação e completaram o triângulo que daria forma ao campo educacional brasileiro. Carlos Roberto Jamil Cury assinalou a feição tutelar do Estado brasileiro pós-30 e a maneira pela qual este conduziu a política educacional lidando com as tendências pedagógicas conflitantes, tendo afirmado que “pelo apoio dado à ordem democrática, ao espírito científico e às novas conquistas pedagógicas”, o governo provisório se identificava com os renovadores, sem, no entanto, negar “seu apoio às propostas dos católicos, pois tratava-se de tê-los como amigos, já que portadores das “forças morais” indispensáveis na tarefa da reconstrução nacional” (Cury, 1984, p. 111).

Empossado no MESP após ter realizado uma reforma do ensino público em Minas Gerais, notabilizando-se pelo uso de experimentações associadas a práticas da Escola Nova, à frente do Ministério, Francisco Campos advogou pela reforma do ensino secundário (Bomeny, 1994, pp. 117-140). O objetivo do ministro era evitar que este segmento continuasse se caracterizando pelo ensino propedêutico, preparatório ao ensino superior. O interesse em estruturar o nível secundário, introduzindo a seriação, assim como a preocupação em criar o ensino universitário, superando o modelo de escolas autônomas e de formação profissional, inclusive com a criação das primeiras faculdades de formação de professores, demonstrava a vontade em renovar a formação das elites.

A modernização do ensino secundário visava encerrar a era dos estudos parcelados e abrir a perspectiva de tê-lo, a partir de então, como um espaço mais amplo de formação do caráter. A apresentação do decreto-lei nº 21.241, de 18 de abril de 1931, no relatório enviado pelo ministro Campos ao presidente do governo provisório assinalava:

De todos os ramos de nosso sistema de educação, é exatamente o ensino secundário o de maior importância, não apenas do ponto de vista quantitativo, destinando-se ao maior número e exercendo, durante a fase mais propícia do crescimento físico e mental, a sua influência na formação das qualidades fundamentais da inteligência e do caráter. A finalidade do ensino secundário é, de fato, muito mais ampla do que a que se costuma atribuir-lhe (...), o ensino secundário tem sido considerado entre nós um simples instrumento de preparação dos candidatos ao ensino superior, desprezando-se assim, a sua função eminentemente educativa, que consiste precisamente no desenvolvimento das faculdades de apreciação, de juízo e de critério, essenciais a todos os ramos da atividade humana e, particularmente, no treino da inteligência em colocar os problemas nos seus termos exatos e procurar as soluções mais adequadas.¹¹

A reforma Campos dividiu o secundário em dois ciclos: o fundamental (de cinco anos) e o complementar (de dois anos). No primeiro ciclo, avaliou Geraldo Bastos Silva, tinha-se um currículo enciclopédico, com ênfase nos estudos científicos, predominando as ciências físicas e naturais.¹² No segundo ciclo, os estudantes eram divididos em turmas de acordo com as opções de carreiras superiores, em três áreas de concentração: humanidades e ciências sociais (para os candidatos ao curso de Direito), ciências biomédicas (para os candidatos aos cursos de Medicina, Odontologia e Farmácia) e ciências exatas e espaciais (para os candidatos aos cursos de Engenharia e Arquitetura).¹³

As escolhas do ministro demonstravam um afastamento em relação à Igreja Católica na elaboração do currículo escolar. A presença da Sociologia e da Psicologia, disciplinas que propunham uma nova moralidade, em rompimento com a moral religiosa cristã, para todos os estudantes do segundo ciclo, foi, à época, uma medida ousada. A especialização contida no

¹¹ CAMPOS, Francisco. *Educação e cultura*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1941, p. 45.

¹² Diz este autor que, tal como no currículo da reforma de Benjamin Constant, havia a pretensão de se apresentar aos estudantes uma súpula do conhecimento humano. O que distinguia as duas reformas curriculares era a ênfase na Matemática, na primeira, e a ênfase nas Ciências Físicas e Naturais, na última. SILVA, 1969, pp. 288-289.

¹³ A especialização curricular fazia com que matérias como Geografia e História só fossem estudadas no segundo ciclo pelos aspirantes ao curso de Direito, enquanto Matemática, Química e Física aparecessem apenas para os que pretendiam cursar uma faculdade dos grupos de Medicina, Odontologia, Farmácia ou de Engenharia e Arquitetura. As únicas disciplinas comuns aos três currículos do segundo ciclo eram Psicologia, Lógica e Sociologia. Penso o conceito de currículo dentro da definição dada por Thomas Popkewitz, que enfatiza os aspectos de controle e regulação social: "Curriculum is a disciplining technology that directs how the individuals is to act, feel, talk and "see" the world and "self". As such, curriculum is a governing practice". POPKEWITZ, 2001, p. 152.

segundo ciclo, por sua vez, demonstrava a seletividade da sua fase final, cuja frequência se fazia por aqueles que tinham como meta chegar ao título de bacharelado. Em um estudo preparado por Anísio Teixeira como subsídio a reforma do ensino secundário, de circulação restrita no âmbito do Ministério da Educação, encontra-se a crítica que permanecerá por anos contra o tipo de formação intelectualista dada aos alunos deste segmento.¹⁴ Não creio ser nenhum exagero considerar que este é um documento matricial do pensamento pedagógico renovador, pois defende um posicionamento muito caro a este grupo, quero dizer, a representação do século XX como uma era em que, nos países democráticos, a finalidade da educação se transfere do Estado – da formação das lideranças que irão ocupar funções executivas e legislativas, em um contexto no qual a política era a política dos notáveis –, para o indivíduo e o desenvolvimento da personalidade humana, livre das condicionantes sociais.

O efeito desta mudança sobre o ensino secundário trouxe, antes de tudo, a necessidade de adaptá-lo ao público das classes populares. Anísio Teixeira deixou registrado em suas notas, provavelmente não lidas por Francisco Campos, que esse novo marco histórico-social impunha uma profunda revisão pedagógica. Esta revisão caminhava no sentido da aproximação com o ensino primário, no tocante aos métodos e à percepção da influência do desenvolvimento psicológico nos resultados educativos. Afinal, o contingente do ensino secundário era de adolescentes de 11 a 18 anos, a serem tratados de acordo com a sua faixa etária e não mais a partir das expectativas que recaíam sobre o que eles deveriam ser na idade adulta.

A inclusão de indivíduos das diferentes classes sociais numa mesma escola e a descoberta da relação entre a competência de ensinar e as fases do amadurecimento cognitivo foram os argumentos de Anísio Teixeira para por em xeque o uso da escola secundária como instituição formadora de uma elite intelectual, valorizada por deter um saber privilegiado. É o que fica assinalado a seguir:

Essas ligeiras considerações indicam a finalidade geral da escola secundária: escola para adolescentes. Dentro dessa finalidade ampla, cabe a finalidade seletiva: preparar a elite do país. Mas tal elite longe de ser única, a elite intelectual, diríamos melhor, intelectualista, deve compor-se de elites parciais em

¹⁴ O referido estudo foi repassado por Anísio Teixeira ao ministro Clemente Mariani, numa correspondência de 1948, anexo à apreciação feita pelo educador ao projeto de Diretrizes e Bases em elaboração no Ministério, tendo ele feito a seguinte observação: “Encontrei, entretanto, por acaso, umas notas escritas há bons dezoito anos, em 1930, sobre a reforma Campos. E envio-as juntas com as que escrevi agora, porque é interessante ver quanto as idéias de 1930 se tornaram em 48 as idéias de comissão tão numerosa ! Nunca foram elas publicadas e ficaram, de certo modo confidenciais”. A surpresa de Anísio Teixeira expõe, na verdade, a recuperação das ideias renovadoras pela democracia pós-Segunda Guerra Mundial. TEIXEIRA, Anísio. O sistema do ensino secundário. *Apud*. LOVISOLO, 1989, pp. 58-64

Por esse prisma, a reforma do ensino secundário, ainda em discussão naquele momento, dava uma solução incompleta e perigosa à renovação educacional do país. Caso se orientasse dessa forma, concluía Anísio Teixeira, contribuiria para manutenção da concepção dualista, que dividia o público escolar entre os afortunados do estudo acadêmico e os desafortunados da formação profissional de segunda classe. Como saída, ele propunha que:

(...) a primeira preocupação devia ser a de estender as facilidades da educação secundária, dando a todo sistema de educação post-elementar (alunos de mais de 11 anos), uma certa unidade de propósito geral, articulando-o com o ensino primário e sempre que possível, com o superior, e permitindo entre os seus diferentes e diversos ramos transferências razoáveis de alunos. Essa aproximação visaria, acima de tudo, satisfazer a necessidade democrática de oferecer o máximo de oportunidades educativas ao brasileiro, e, por outro lado, dar às diferentes classes e ocupações um certo sentido de equivalência e identidade de prestígio social.¹⁶

A luta pela democratização das oportunidades educativas marcou a trajetória dos renovadores. Com o encerramento do governo provisório e a assinatura da Constituição de 1934, a máxima da educação como direito de todos foi incluída no capítulo sobre Educação e Cultura, de acordo com a retórica universalista dos educadores liberais. Os católicos também obtiveram vitórias com as “emendas religiosas”, que incluíam a evocação do nome de Deus no preâmbulo constitucional, a indissolubilidade do casamento e o ensino religioso “de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis”, como “matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais”. O confronto entre as duas tendências demonstra que havia uma disputa sobre a percepção da sociedade naquele momento. Os católicos defendiam a ordem, vista como a permanência da família e da religião. Os renovadores defendiam a necessidade de racionalização e planejamento da educação, como formas de aprofundar a igualdade entre os indivíduos.

As disputas da Constituinte de 1933-1934 matizaram o campo político-pedagógico, em consonância com as transformações mundiais e a tentativa de se construir democracias em meio

¹⁵ *Idem*, p. 60.

¹⁶ *Ibidem*, p. 61.

à crise do capitalismo. Gustavo Lessa resumiu essas disputas em dois pontos: a laicidade e a obrigatoriedade/gratuidade do ensino.¹⁷ É possível dizer que os tópicos levantados neste estudo endereçado a Anísio Teixeira cercaram, do início ao fim, a história da nossa primeira LDB. Sobre a laicidade e seu reverso, o ensino religioso, Gustavo Lessa escreveu que os representantes da Igreja Católica no Brasil, ao lutarem pela introdução de um horário facultativo na grade escolar da escola pública, abriam mão de um projeto de educação religiosa integral, distinguindo-se dos alemães, que travaram uma luta encarniçada pela escola pública confessional, e dos norte-americanos, que rumaram no sentido oposto, mobilizando as famílias para matricularem seus filhos nas escolas particulares. Em consequência:

O Estado brasileiro é leigo, e os crentes não se esforçam visivelmente para mudarem esta situação. De outro lado, censuram severamente todas as tentativas, sejam nacionais ou estrangeiras para fazer o Estado avocar a si a educação em geral. Porque, pois, colocar sob as suas azas justamente a educação religiosa ? Por que contribuir para se estiolar uma função sagrada da iniciativa particular, invocando o auxílio do Estado, e de um Estado leigo ? Tais incoerências se explicam, a meu ver, dada a situação do país em relação ao problema, pela atividade inconsciente da nossa tendência racial para transferir as responsabilidades mais nitidamente particulares aos governos (...).¹⁸

Mesmo não havendo um projeto de educação integral católica (de massas) por parte da hierarquia eclesiástica, esta entendia que os esforços em prol da obrigatoriedade/gratuidade do ensino deviam ser combatidos, ao fortalecerem a laicidade da escola pública-estatal, quiçá de inspiração comunista. Na verdade, lembrou Gustavo Lessa, a maior influência daqueles que lutavam pela escola pública na Constituinte vinha da República Alemã de Weimar, que inclusive impôs restrições à fundação de estabelecimentos particulares de ensino. O projeto de uma república social-democrata no pós-guerra percebia a importância da educação pública nas mãos do Estado, enquanto:

(...) os autores do Anteprojeto da Constituição se afastaram extraordinariamente neste ponto do modelo weimarista, e se mostraram mais retrógrados do que as conveniências permitiam. Para não parecerem filiados à suspeita teoria de que o ensino é uma das mais importantes funções do Estado, declararam do alto da sua

¹⁷ LESSA, Gustavo. A educação perante a constituinte. Arquivo Anísio Teixeira, CPDOC/FGV. AT LESSA, G. PI. 1934.00.00 Disponível em http://docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=\\Acervo01\drive_S\Trbs\FGV_AT_prodInte\AT_prodInte.DocProepasta=AT%20pi%20Lessa,%20G.%201934.00.00 [Acesso em 10/05/2009].

¹⁸ *Idem*, p. 3.

munificencia que incumbia à União, aos Estados e aos Municípios dar-lhe proteção e favorecer-lhe o desenvolvimento. O ensino é obrigatório sim, mas “podendo ser ministrado no lar doméstico e em escolas oficiais ou particulares”. Ora reconhecido assim ampla e sugestivamente o direito de esquivança à escola, como será possível organizar o exército de fiscais para verificar si os lares estão desempenhando seu dever?¹⁹

A opção constitucional brasileira em 1934 seria pela conciliação entre a família e o Estado, entre o público e o privado. Enquanto isso, os renovadores buscavam consolidar a educação enquanto direito público dos cidadãos e obrigação dos dirigentes políticos, pais e responsáveis. Eles tentavam limitar o pátrio poder e a tradição privatista da sociedade brasileira, apostando na mobilização do aparato estatal para atingir este objetivo. Assim, a LDB e o Plano Nacional de Educação eram vistos como as melhores oportunidades para se conquistar, ao menos em parte, a pretendida cidadania educacional.

Na curta experiência democrática dos anos 30 não houve tempo suficiente para efetivar a LDB enquanto lei complementar à Constituição, embora a União ficasse encarregada pelas diretrizes da educação nacional (artigo 5º, alínea XIV). O Plano Nacional de Educação, por sua vez, pouco refletiu as aspirações de modernidade pedagógica dos pioneiros da educação nova. Elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) mediante uma enquete nacional realizada entre a comunidade de educadores, o plano encaminhado ao presidente Getúlio Vargas em maio de 1937 era um documento contendo 504 artigos, que consagrava “uma série de princípios e opções educacionais que não eram, de nenhuma forma, consensuais” (Schwartzman, Bomeny e Costa, 1984, p. 182). Longe de ter uma orientação sintética, capaz de estabelecer um conjunto de normas gerais a auxiliar na definição de um sistema nacional de educação, como queriam os renovadores, o PNE de 1937 veio “regulamentar exaustivamente os diferentes graus, tipos e níveis de ensino, o que colidia com a noção das diretrizes gerais antes defendida” (Villalobos, 1969, p. 15).

Com o golpe do Estado Novo e a Constituição de novembro de 1937, além da responsabilidade sobre a legislação de “diretrizes da educação nacional” (artigo 16, alínea XXIV), passou a competir exclusivamente à União “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer à formação física, intelectual e moral da infância e da juventude” (artigo 15, alínea IX). A menção ao Plano Nacional de Educação desapareceu do novo texto constitucional, inviabilizando a implantação daquele

¹⁹ *Ibidem*, p. 8.

anteriormente elaborado. Por outro lado, o Ministério de Educação, reformado pelo ministro Capanema para proporcionar alcance e atuação nacionais, passou a atuar na disseminação ideológica do nacionalismo autoritário, projetado pelo seu primeiro titular, Francisco Campos, àquela altura ministro da Justiça de Vargas.

Desde o levante comunista de 1935, observa-se a passagem da educação de “problema nacional” a “problema de segurança nacional” (Horta, 1994, p. 2). O Estado educador ocupou o espaço público, remodelou o calendário e as cerimônias cívicas, enfaticamente em relação ao dia da independência e ao culto à bandeira nacional.²⁰ Do final dos anos 30 à queda do Estado Novo, a educação foi alvo de controle da ideologia e da propaganda estatais, desde a nacionalização do ensino primário, da campanha de mobilização da juventude, dos projetos inacabados do “ensino feminino”, do “estatuto da família” e da “universidade-padrão”, até as leis orgânicas decretadas a partir de 1942.

A vontade de construir um homem novo, uma nova mentalidade, uma nação voltada para o futuro que preservasse também a memória, o passado e a tradição precisava de símbolos a exaltar. A preocupação com o futuro, com a mudança dos tempos, foi central na história do Estado Novo. A sua entrada e saída de cena estiveram relacionados a contingências de época. Dois anos antes de implantado o regime ditatorial, em 1935, Francisco Campos escrevia sobre o “aspecto trágico das épocas de transição”.²¹ Épocas trágicas, segundo Campos, seriam aquelas em que as sociedades perdem o controle de suas vidas, obrigando-se muitas vezes a decisões inesperadas. Seriam aquelas principalmente em que a perda das referências tradicionais leva ao convívio com acontecimentos desconcertantes. Para acabar com essa instabilidade tornava-se preciso inventar tradições.²² A política varguista inventou diversas tradições no período entre 1930 e 1945, que unidas aos monumentos de exaltação à figura do Estado e do presidente da República, procuraram oferecer um novo sentido à história nacional. Símbolo da arquitetura moderna na capital da República, o Palácio da Cultura foi um desses monumentos de exaltação do Estado. No campo da legislação educacional, a reforma Capanema, iniciada em 1942, que reorganizou o ensino secundário, industrial, comercial, agrícola e normal, se integra a esse

²⁰ A tese de Maurício Parada sobre a educação dos corpos e as práticas disciplinares do Estado Novo mostrou que, desde 1930, a “alteração do tempo cívico”, incorrendo no sentido da sua nacionalização, suprimiu feriados de cunho liberal universalista, como o 14 de julho, data da revolução francesa, e ganhou projeções espetaculares após o golpe de 1937, pelo alargamento do 7 de setembro, transformado em Semana da Pátria, festividade conjugada ao Dia da Bandeira e ao aniversário do Estado Novo, comemorados em novembro. PARADA, 2003, p. 70.

²¹ CAMPOS, Francisco. *O Estado Nacional*. Brasília: Senado Federal, 2001 [1940], pp. 13-14.

²² A referência é o estudo HOBBSAWM e RANGER, 1987.

movimento de preservação da memória e estabilização do poder político. Inventava uma tradição e a apresenta na forma de documentos-monumentos.²³

A tradição inventada é a da escola pública de qualidade, cuja síntese se encontra no ensino secundário, lembrado pelo canto orfeônico, o estudo do latim, as arguições orais, a ordem e a hierarquia impostas pelos professores, que até hoje, para muitos, são a referência da boa escola (Nunes, 2000, p. 36). A administração de Gustavo Capanema no Ministério da Educação aprofundou a relação entre o ensino secundário e a formação do caráter nacional, pensando e levando a termo a construção de uma elite meritocrática, imbuída dos valores da civilização ocidental pelas suas fontes clássicas. Antes de avançar nesse aspecto, é interessante ver como o ministro se referia à reforma Campos:

O sistema vigente de ensino secundário data de 1931. Dentre as vantagens que dele provieram para a educação do país, é de notar, antes de tudo, a concepção que lhe serviu de base, isto é, a afirmação do caráter educativo do ensino secundário, em contraposição à prática então reinante de considerá-lo como mero ensino de passagem para os cursos superiores. Dessa concepção decorreu o corolário de importância fundamental: a metodização do ensino secundário, a seriação obrigatória de seus estudos e a introdução nesses estudos de uma disciplina pedagógica. Está hoje no hábito dos estudantes e na consciência de todos que o ensino secundário não é um conjunto de preparatórios, que se devem fazer apressadamente e de qualquer maneira, mas constitui uma fase importante na vida estudiosa, que normalmente só pode ser vencida com execução de trabalhos metódicos, num lapso de sete anos.²⁴

O início da gestão Capanema coincidiu com a reforma ministerial feita em virtude da reconstitucionalização de 1934, que lançou o Brasil numa breve experiência democrática, pouco depois interrompida pelo golpe de novembro de 1937. O início do Estado Novo conheceu acirrada movimentação de Francisco Campos para obter o controle da educação nacional e adaptá-la a mudança de rumo da história contemporânea, em meio à crise mundial do liberalismo. Em um período que considerava dominado pelo “aspecto trágico das épocas de transição”, quando as sociedades humanas adentravam na era das massas, em que a psicologia coletiva se orientava pelo “primado do irracional” e a “fascinação pela personalidade carismática”, dever-se-ia evitar a educação liberal e fazer do ato educativo um meio de legitimar o Estado-nação. Na ótica de Francisco Campos, o Estado Nacional surgido com a Revolução de 1930 viveu o drama da adaptação a essa nova era, correndo o risco das massas emergentes

²³ No sentido dado por LE GOFF, 2003, pp. 537-538.

²⁴ CAPANEMA, Gustavo. O programa do ensino secundário e sua lei orgânica. Apud. SILVA, 1969, p. 292.

aceitarem a pior das ditaduras: o comunismo. As concepções educacionais da década de 30 foram lidas por Campos a partir desse drama. Os renovadores liberais, com suas propostas para democratizar a escola e organizar o conhecimento a partir de uma postura ativa dos alunos, não percebiam o seu idealismo. Os católicos estavam mais afinados com o novo Estado Nacional, que propunha a refundação do Brasil indo às suas origens.

Se o ponto de vista de Francisco Campos sobre a mobilização da juventude acabou arquivado, a doutrina do nacionalismo autoritário permeou as ações do Ministério da Educação. O discurso de Gustavo Capanema no evento comemorativo do centenário do Colégio Pedro II, em dezembro de 1937, mostra a inflexão que havia chegado. Nele, após destacar a importância do reconhecimento dado pelos renovadores à educação como “função social de excepcional relevo”, entendendo que a “sua finalidade já não era simplesmente registrar noções e conhecimentos, mas preparar a criança e o adolescente para viver em sociedade”, o ministro discorreu sobre a necessidade de se exigir mais dela, devido ao período de turbulência vivido pela humanidade. As palavras de Capanema repetiam o argumento de Francisco Campos e o oficializavam:

Ora, tal espécie de educação [liberal/renovadora] poderá ser proveitosa em épocas tranqüilas e felizes, nas épocas de leis duráveis, de ordem consolidada, de idéias e conceitos assentados, de vida econômica e espiritual organizada, definida, orientada (...).

O nosso tempo é bem diverso. Nossa época é dura e trágica, em que as instituições mais firmes foram contestadas, abaladas ou destruídas, em que todas as verdades foram postas em dúvida, em que a negação se formulou contra todas as regalias espirituais.²⁵

Publicada na forma do decreto-lei 4.244 de 9 de abril de 1942, a reforma do ensino secundário do Estado Novo, depois de ter sido tratada pela comunidade dos educadores, deveria representar o sentimento de atualização proposto por especialistas e técnicos. No entanto, o texto final da lei teve outra orientação. Despertar a consciência patriótica, moldar a personalidade dos adolescentes e jovens, fazer com que esse público recebesse da escola uma educação moral e cívica. Mais do que isso, objetivava-se evitar a desagregação social advinda do individualismo exacerbado, trazido pelo contato com as formas de vida das sociedades liberais, preparando-se na adolescência o “homem novo” que deveria comandar e servir o Estado Nacional (Bomeny, 1999, p. 163).

²⁵ CAPANEMA, Gustavo. Panorama da educação nacional. As realizações e os propósitos do governo federal. Discurso pronunciado no evento comemorativo do centenário do Colégio Pedro II. *Jornal do Comércio*, 13/12/1937.

Conservando os sete anos de estudos no secundário, a reforma Capanema abandonou a divisão entre um curso fundamental de cinco anos e um complementar de dois, para introduzir o ginásial de quatro anos, seguido do colegial com as opções do Clássico e do Científico, ambos com três anos de duração. Com essa organização evitava-se a precocidade na escolha dos destinos profissionais, assim como a exterioridade das determinações curriculares que, segundo os críticos da reforma de 1931, faziam-na ainda parcialmente apegada à preparação aos estudos superiores.

Apreciada pelos representantes da Igreja Católica, e de suas instituições de ensino, a reforma de 1942 teve no padre Leonel Franca um entusiasmado partidário. Em um artigo publicado na imprensa logo após a apresentação do decreto, o primeiro reitor da PUC-Rio enfatizava a capacidade da nova lei em aproveitar as “benemerências” da legislação anterior, especialmente quanto à seriação e à existência, até então inédita do Brasil, de um curso regular de sete anos. Em síntese, esta seria “uma reforma-progresso” e não “uma reforma- terremoto”:

A nova lei não é um abalo sísmico que arrasa tudo para reconstruir. Tantas vezes já presenciamos estas “reformas-terremotos”, que nos encontramos agora em face de uma “reforma-progresso” nos parece raridade merecedora de relevo e encômio. Aproveitar as experiências passadas, casos harmonicamente estabelecidos e movimento, tradição e iniciativa é o segredo da evolução orgânica da vida que triunfa.²⁶

O ensino secundário, entretanto, atendia a um número mínimo de pessoas, a maioria alunos de escolas particulares de propriedade da Igreja Católica. Em 1932 eram 394 escolas de ensino secundário em funcionamento em todo país, 336 mantidas pela iniciativa particular e 58 pelos poderes públicos (Beisegel, 1986, p. 404). Um levantamento feito pelo Ministério da Educação e Saúde em 1939 nos mostra que a quantidade de escolas desse nível aumentou para 629, aproximadamente 60% em sete anos, mantendo-se a predominância dos estabelecimentos particulares, 530 delas, e uma grande concentração no estado de São Paulo, onde funcionavam 239 escolas secundárias, quase um terço do total (Schwartzman, Bomeny e Costa, *Op. Cit.*, p. 190). Os dados de uma tabela do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), encontrada no arquivo pessoal de Gustavo Capanema, informam que eram 104.905 os estudantes secundaristas matriculados em todo Brasil em 1936, nas escolas oficiais e reconhecidas, 35.987 deles em São Paulo, 21.521 no Distrito Federal, e apenas 609 no Rio Grande do Norte e 520 em

²⁶ FRANCA, Leonel. Reforma do ensino secundário. *Jornal do Comércio*, 26/04/1942.

Goiás.²⁷ Pertencer ao ensino secundário era fazer parte de uma elite de pouco mais de cem mil pessoas.

1.2 - República liberal-democrática e tradições pedagógicas concorrentes:

A redemocratização de 1945 aumentou a demanda por uma melhor distribuição dos recursos educacionais. Trouxe de volta também a discussão em torno do instrumental imaginado pelos renovadores como ideal para edificar o sistema nacional de ensino: a Lei de Diretrizes e Bases e o Plano Nacional de Educação. Na República de 1946, após treze anos de tramitação na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, a LDB recebeu a sanção do presidente João Goulart, em 20 de dezembro de 1961, na forma da lei 4.024. A LDB imputou ao Conselho Federal de Educação a responsabilidade pela elaboração do Plano Nacional de Educação, apresentado pelo ministro Darcy Ribeiro em outubro de 1962.

A política educacional da quarta Constituição republicana retomou, em muitos aspectos, a de 1934. A principal semelhança entre as duas Cartas estava na ampliação das atribuições do governo federal, que deveria ocorrer, contudo, sem o sacrifício da iniciativa particular²⁸ e da competência sistematizadora dos Estados e do Distrito Federal.²⁹ Foi este o sentido interpretativo conferido pelo ministro Clemente Mariani à *Exposição de Motivos* da LDB, que considerou a nova lei uma vitória da “unidade na variedade”, única fórmula “compatível com a federação e a República”.³⁰ Desta feita, afirmou o ministro da Educação e Saúde, os equívocos provocados pela centralização dos procedimentos administrativos, que atingiu níveis máximos durante o Estado Novo, seriam superados, prosseguindo-se pelo caminho da descentralização do ensino, de acordo com a determinação constitucional.

²⁷ Matrícula geral de 1934, 1935 e 1936 em todo o ensino e no ensino secundário oficial e reconhecido (fundamental e complementar). Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), maio de 1939. Arquivo Gustavo Capanema, CPDOC/FGV. GC 179/1.

²⁸ *Constituição dos Estados Unidos do Brasil (18 de setembro de 1946)*. In. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm [acesso em 23/09/2009]. O artigo 167 proclama: “O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem”.

²⁹ O artigo 171 diz: “Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino”.

³⁰ Exposição de motivos da mensagem presidencial nº 605 de 29 de outubro de 1948. *Diário do Congresso Nacional* (13/11/1948), p. 11.616. In. http://imagem.camara.gov.br/dc_20.asp?selCodColecaoCsv=DeDatain=13/11/1948 [acesso em 06/11/2009].

O andamento da política educacional pós-Constituição de 1946 buscava saídas em relação ao centralismo e ao conservadorismo, que, em muitos aspectos, caracterizaram a ditadura varguista, embora não perdesse de vista o ímpeto democratizante da Era Vargas; consubstanciado, em parte, no texto constitucional de 1934. Desde então, afirmou Marlos Rocha, a cidadania educacional figurou como direito público, mesmo que esse direito tenha resvalado em dificuldades ao se implementar políticas integradas de educação básica.³¹

A política educacional da Terceira República, ao procurar romper com a herança do Estado Novo, teve que se preocupar com três questões colocadas pelos renovadores:

- 1) a descentralização do sistema nacional de educação,
- 2) a expansão das oportunidades escolares, sobretudo no ensino secundário, e
- 3) a quebra do dualismo expresso na divisão entre a formação intelectual das elites e o sistema de educação popular.

O regime liberal-democrático da Constituição de 1946 conviveu com disputas e confrontos em torno da presença do Estado nestas tarefas. O campo político-pedagógico esteve dividido entre aqueles que vislumbravam a presença estatal apenas suplementando o papel da iniciativa privada na educação, e os que vislumbravam essa presença enquanto introdutora de um planejamento favorável a ações educativas inovadoras e de maior alcance social. Os primeiros habitavam o perímetro do campo reservado à Igreja Católica e aos empresários da educação, cada vez mais próximos, como se pode aferir dos congressos que reuniram seus representantes (Senra, 2007, pp. 175-211). Os últimos eram especialistas em educação, com experiência acumulada desde o movimento renovador da década de 1920, que investiram suas carreiras profissionais neste campo aliando o discurso de modernidade científica ao espírito republicano, demonstrado em manifestações feitas em momentos críticos e em nome de causas consideradas acima dos interesses imediatos.

O marco da presença política dos renovadores encontra-se no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Redigido por Fernando de Azevedo, o documento se pronunciou pela “função essencialmente pública da educação”, entendendo que esta função se ampliava na medida em

³¹ É o que este autor considera no caso da demora e, finalmente, da perda de oportunidade em se implementar a Lei Orgânica do Ensino Primário durante o Estado Novo. ROCHA, 2000, pp. 78-96.

que declinavam as funções tradicionais da família. Com a modernidade, no mundo urbano e industrial, as famílias deixaram para trás o papel de centros produtores para se transformarem em centros consumidores.³² A escolarização em massa retirou as crianças do convívio familiar durante horas por dia; conseqüentemente dividiu a autoridade dos pais com a dos professores. Contida nas reivindicações da Escola Nova, a revolução pedagógica do século XX questionou não apenas a autoridade tradicional da família, mas o uso da autoridade nas escolas, quando esta servia à manutenção de métodos didáticos conservadores: verbalistas e meramente voltados para a memorização dos conteúdos.

Para superar a didática tradicional, os escolanovistas defenderam a especialização do ato de ensinar. A formação do magistério deveria incluir conhecimentos psicológicos, filosóficos e sociológicos, considerados imprescindíveis à intervenção em um campo que se tornava autônomo. Por esta razão, os manifestantes de 32 criticavam a falta de professores especializados no ensino secundário, que deveria ser suprida pela abertura de licenciaturas universitárias. Exigia-se uma reformulação profunda no campo educacional, que podemos chamar de modernidade pedagógica. Dela faziam parte a escola única, a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a coeducação.

Por seu turno, a Igreja Católica temia a expansão da rede pública escolar, nela enxergando a introdução de metodologias completamente afastadas da moralidade cristã. A laicidade representava, aos olhos dos educadores católicos, o grande mal que a modernidade havia introduzido no domínio pedagógico. O agnosticismo do Estado liberal e os preconceitos da ideologia científica, segundo eles, baniram o ensino religioso da escola pública. As conseqüências, dizia o padre Leonel Franca, um dos mais empenhados combatentes da causa católica no Brasil durante do pontificado do Papa Pio XI, teriam sido as piores possíveis:

Não há exemplo de um só país em que a laicização do ensino houvesse contribuído para a paz, o progresso, a elevação moral da sociedade. Antipedagógica porque impotente para formar a personalidade humana, a escola sem Deus, é necessariamente antissocial.³³

³² A reconstrução educacional do Brasil. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In. GONDRA e MAGALDI, 2003, p. 131.

³³ FRANCA, Leonel. *Ensino religioso e ensino leigo*. Rio de Janeiro: Schmidt, 1931, p. 56.

Os educadores católicos travavam duas grandes batalhas: a de levar o ensino religioso ao âmbito da escola pública e a de evitar que a escola pública de orientação laica ofuscasse a sua rede de escolas confessionais. No começo dos anos 1930, intelectuais ligados à Igreja fizeram críticas à educação reduzida à mera instrução, conforme a letra e o espírito da Constituição de 1891. Crítica esta que sobressai, por exemplo, na narrativa de Alceu Amoroso Lima sobre a sua vivência escolar no Gynasio Nacional – nome dado ao colégio Pedro II nos primeiros anos da República – durante 1902 e 1908, em pleno “absolutismo laicista”, quando, segundo as suas memórias, apesar de muita aplicação exigida dos estudantes: “Sentia-se que tudo aquilo que ali estava eram pedras soltas de uma construção, à qual faltava a argamassa”. Solucionar esse problema passava por oferecer uma educação de acordo com os ideais cristãos, os únicos capazes de possibilitar a “formação de uma civilização moral brasileira”.³⁴

Jônatas Serrano, outro intelectual católico envolvido no debate educacional dos anos 30, também separou em sua análise os conceitos de instrução e educação. No ideal cristão de formação humana, escreveu: “a sociabilidade deve subordinar-se à personalidade; esta à moralidade, que por sua vez se subordina à religiosidade”. Essa relação, onde se encontra o “problema fundamental da educação”, somente teria ficado à margem dos estudos e considerações de muitos intelectuais devido “ao pavor da metafísica de que não logram às vezes emancipar-se robustas inteligências”. Mesmo assim, não haveria mais porque deixar de entender que:

A educação é muito mais do que simples culto da inteligência. É o conjunto de todos os processos tendentes a formar o homem na sua personalidade integral. O objetivo educacional não é fabricar eruditos, nem mesmo sábios, nem perigosos utopistas, estranhos à grande realidade humana, individual e social. O fim supremo da educação é dar uma idéia exata da vida, formando hábitos virtuosos e disciplinando a vontade para a prática do bem.³⁵

Educar para a vida e a participação social surge também como proposta para revisão que começa a ser feita nas diretorias de instrução pública a partir das reformas estaduais da década de 1920, em que foram aplicados os princípios e os métodos da Escola Nova. Mais uma vez, a palavra formação comanda as intenções de reforma educacional. Convocado pelo prefeito Antônio Prado Júnior, o sociólogo mineiro Fernando de Azevedo veio para o Distrito Federal

³⁴ LIMA, Alceu Amoroso. *Debates pedagógicos*. Rio de Janeiro: Schmidt, 1931, pp. 67-69.

³⁵ SERRANO, Jônatas. *Escola Nova*. Rio de Janeiro: Schmidt, 1932, p. 19.

com o objetivo de colocar em lei o *corpus* teórico da renovação inspirada nas idéias de Dewey, Durkheim e Kilpatrick. No depoimento deixado acerca da sua ação pedagógica, ele escreveu: “a escola nova, igual para todos (...), não deve tender a sacrificar ou escravizar o indivíduo à comunidade, nem a prescindir os valores morais, na formação da personalidade humana”.³⁶

O sentido dado à palavra formação por Fernando de Azevedo escapava, porém, a qualquer intenção metafísica. Projetava-se como necessidade primeira ao convívio humano em uma nova sociedade, que alterava radicalmente as relações familiares, de trabalho e de lazer. As descobertas da psicologia sobre o desenvolvimento infantil levavam-no a considerar ultrapassadas as leis da rígida disciplina que até então regiam as escolas. A escola renovada desfazia a “disciplina rígida e niveladora da escola tradicional” e se organizava “por uma disciplina livremente consentida, que seja o reflexo de uma disciplina interior”. O desenvolvimento dessa disciplina interna viria de uma maior interação com o conhecimento, buscado por métodos que permitissem “a atividade investigadora e experimental do aluno”. Feita para a participação efetiva da criança, a escola ativa era aquela em que as atividades manuais, intelectuais e sociais estavam fundadas sobre “a sua natureza e as suas necessidades”.³⁷

No Brasil, deve-se frisar, desde os últimos anos da Primeira República, o ensino público serviu de laboratório das reformas escolanovistas. Nesse contexto, temos a criação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ) como exemplo desta intervenção experimental. Durante a gestão de Anísio Teixeira na Secretaria de Educação do Distrito Federal (1931-1935), a abertura de novas unidades escolares e, sobretudo, o esforço no sentido de unificar a rede pública a partir de princípios administrativos modernos, seria um passo à frente na modelagem escolanovistas da educação.³⁸

Mesmo no papel de administradores públicos, os escolanovistas não desdenharam da “profissão” de intelectual. Além da procura por consolidar princípios e métodos em políticas e instituições, atuaram na organização daquilo que Pierre Bourdieu caracterizou como mercado de

³⁶ AZEVEDO, Fernando. *Novos caminhos e novos fins: uma política de educação no Brasil*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1953, pp. 19-20.

³⁷ *Idem*, p. 19.

³⁸ A administração de Anísio Teixeira na Secretaria de Educação do Distrito Federal foi precedida pelas gestões de dois outros renovadores: Carneiro Leão e Fernando de Azevedo. A queda de Anísio em 1935, no clima repressivo que sucedeu o sufocamento dos levantes comunistas daquele ano, levou à entrada de Francisco Campos em seu lugar, provocando assim um reordenamento político-ideológico orientado pelo nacionalismo autoritário.

bens simbólicos.³⁹ Fernando de Azevedo dividiu sua vida profissional entre o magistério, jornalismo, a administração pública e a consultoria editorial. Ele coordenou, desde 1931, a “Biblioteca Pedagógica Brasileira” na Companhia Editora Nacional. Destino semelhante se encontra na biografia de Lourenço Filho, que atuou no mercado editorial coordenando a “Biblioteca da Educação” na Editora Melhoramentos (Miceli, 1989, p. 98 e Gomes, 2002, p. 413).

Os renovadores da educação deram contribuições significativas à psicologia educacional e aos métodos de organização escolar. Simon Schwartzman reconheceu-os entre os cientistas sociais que contrapuseram o país “legal” e o país “real”, afirmando, contudo, a progressiva passagem destes à condição de tecnocratas das novas burocracias educacionais da Era Vargas:

A mobilização em torno das questões educacionais levou à formação de um novo grupo de cientistas sociais que ficou conhecido como “os educadores”: Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo foram os mais conhecidos. No início dos anos 30, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* provocou forte reação entre os intelectuais católicos; apesar disto, nos anos seguintes os pioneiros engajaram-se numa série de projetos educacionais desenvolvidos pelos governos de São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia, e pelo governo federal. À medida que os educadores iam ocupando postos na burocracia educacional em expansão, tentando fazer na prática, com as acomodações que se fizessem necessárias, o que antes pregavam em livro, seus papéis de intelectuais foram sendo substituídos pelos de tecnocratas (Schwartzman, 1987, p. 58).

Depois dessa fase de participação dos pioneiros no Estado autoritário:

Nos anos cinquenta, novamente sob a liderança de Anísio Teixeira, organizou-se no Rio de Janeiro o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Seus membros já não acreditavam que poderiam reformar o país pela educação, e por isso dedicaram-se a um programa de estudos sociais que, de fato, tivesse condições de contribuir para a compreensão das condições gerais da sociedade brasileira. Isto foi bom para as ciências sociais, ainda que não tão bom para a educação, que perdeu muito de sua legitimidade enquanto campo específico de reflexão intelectual (*Idem*, p. 58).

Ao analisar a participação dos renovadores no aparato público-estatal durante o período democrático de 1945-64, alternativamente à caracterização de Schwartzman, prefiro situá-los em um projeto de reforma educacional como política sociológica, termo retirado da obra de Thomas Popkewitz (1997), que discute a relação entre intelectuais da educação, Estado e a expansão da

³⁹ O mercado editorial brasileiro dos anos 1920 e 30 foi contagiado pelos livros da área pedagógica, traduzidos ou assinados por autores nacionais. As grandes editoras da época serviram como “instâncias de consagração” e auxiliaram no estabelecimento de parâmetros de “legitimidade cultural”. Estes conceitos da sociologia de Bourdieu são úteis para entender a afirmação dos renovadores da educação em meio ao que este teórico entende como “lei fundamental da concorrência pelo reconhecimento propriamente cultural, concedido pelo grupo de pares que são, ao mesmo tempo, clientes privilegiados e concorrentes”. BOURDIEU, 1992, pp. 100-105.

rede pública escolar norte-americana na “era progressista”: 1880-1920. Ou seja, um país, um período histórico e um objetivo que encantaram os escolanovistas brasileiros, especialmente Anísio Teixeira, que estudou em uma das grandes instituições universitárias daquele país: o *Teachers College* da Universidade de Columbia. No período histórico enfocado por Popkewitz:

Estruturas de gestão foram criadas para o bem-estar social, governo, transporte e escolarização em massa. Embora com contradições, o período promoveu a convicção de que as reformas institucionais eram intervenções positivas para a alteração e a melhoria da vida social. A reforma tornou-se cada vez mais uma parte da regulamentação normal da vida social (*Idem*, p. 55).

O sucesso da regulamentação social na “era progressista” deveu-se à criação do Estado moderno nos Estados Unidos, em finais do século XIX. Buscava-se naquele momento administrar os assuntos públicos de forma mais planejada do que em períodos anteriores, escapando-se dos “sistemas predominantes de governo local e controle partidário estabelecidos desde o século XVIII” (*Ibidem*, p. 55). O tecnicismo estatal e a ideia de “regulamentação normal da vida social”, no entanto, seriam recursos políticos inviáveis na ausência dos intelectuais. Nesse tempo, no contexto norte-americano, as ciências sociais atingiram níveis de profissionalismo desconhecidos em outras partes do mundo. E foi através dos cientistas sociais, entre os quais estiveram os educadores, que se difundiu a crença no melhoramento social pela ciência, matriz teórica das políticas reformadoras da educação.

Os intelectuais da educação tiveram importante participação na passagem do ensino público fornecido pelas comunidades protestantes para a política educacional exercida pela administração pública-estatal, à medida que indicaram métodos modernos de aprendizado, voltados para as características específicas das crianças e adolescentes. As novas tendências pedagógicas acolheram a ideia da motivação no lugar da coerção e clamaram pela abolição da violência física como elemento de controle escolar, até então considerada natural à prática docente, com isso garantindo maior igualdade entre professores e estudantes. Esses últimos passaram a receber, dentro dos muros da escola, os direitos e as garantias individuais de todo e qualquer cidadão. O pragmatismo de Dewey celebrou a vida ativa nas escolas como exemplo de democracia, pregando o abandono do “excesso de bagagem social do passado, das tradições errôneas e pesadas que impediam [o jovem] de ser um membro da sociedade cooperativo e produtivo” (*Ibidem*, p. 72).

A reforma educacional como política sociológica, no Brasil, valeu-se do Estado Nacional em dois momentos distintos: a Era Vargas e os anos JK, ambos abordados no artigo de Simon

Schwartzman. No primeiro momento, apesar do impulso progressista inicial, no decorrer dos anos 30, o Estado vai assumindo feições antidemocráticas, passando a impor políticas conservadoras para a educação, que mantêm os históricos índices de alta seletividade social, principalmente no ensino médio. Parte dos escolanovistas aceita participar do aparato público-estatal durante o Estado Novo, em órgãos e diretorias de caráter eminentemente técnico, sem grande poder decisório. Com a redemocratização, a herança política dos renovadores da educação é trazida à tona, novamente como política sociológica. Na dissertação de Tatyana Maia sobre o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), a atuação de seus principais dirigentes e técnicos foi colocada nesses termos:

O fato da ação desse grupo ser pautada em posturas racionalizadoras, em diagnósticos científicos e em análises técnicas, não impediu nem inviabilizou que os principais intelectuais do CBPE tivessem uma participação política orientada por posições ideológicas preexistentes. Suas ações políticas buscaram legitimidade no conhecimento científico, cujo objetivo era construir, através de uma “política científica e racional”, o modelo de educação adequado ao desenvolvimento brasileiro (Maia, 2005, pp. 10-11).

Os intelectuais do Ministério da Educação divulgaram seus resultados de pesquisa, mas também a sua opinião política, nas publicações do INEP e do CBPE: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) e *Educação e Ciências Sociais* (ECS). Participando de comissões legislativas, entrevistas, encontros, palestras e outras atividades públicas, Anísio Teixeira figurou como intelectual dedicado à pregação cívica da reforma educacional. Ele reuniu os textos de suas exposições em livros de grande repercussão, como *A educação e a crise brasileira* (1956) e *Educação não é privilégio* (1957). Neste último volume foi publicada a palestra *A escola pública, universal e gratuita*, que provocou no padre e deputado Fonseca e Silva suficiente irritação para acusar o diretor do INEP pela divulgação de ideias contrárias à formação religiosa do povo, entre elas “o pragmatismo columbiano” e o “materialismo histórico” (BUFFA, 1979, p. 21). No decorrer do processo de tramitação da LDB no Congresso Nacional, as duas revistas citadas publicaram artigos de educadores expondo pontos de vista críticos e, além dessa prática, a RBEP reproduzia artigos da imprensa e os principais documentos oficiais que cobriam o andamento da lei. Não é possível afirmar que tivesse ocorrido, nos últimos anos da década de 1950, o abandono da crença de que se poderia reformar o país pela educação.

1.3 - Política sociológica e política legislativa:

O desnível entre as duas grandes áreas do campo político-pedagógico pós-Estado Novo — formado por representantes das escolas particulares e pelos defensores da expansão da rede pública escolar — se situava na capacidade de articulação política de cada um dos lados. Apesar de terem atingido a participação institucionalizada, que lhes coube a partir de comissões, órgãos e diretorias de destaque no planejamento e gestão educacionais; além de formarem um grupo heterogêneo, os renovadores da educação (principal grupo de pressão a favor da expansão da rede pública escolar) tiveram dificuldades em encontrar representantes no Congresso Nacional dispostos a negociar a aprovação de projetos a favor de suas ideias, transformando a política sociológica em política legislativa.

Influentes na articulação com o Poder Executivo, quando este necessitava de suporte técnico para as suas decisões, os renovadores auxiliaram os ministros Clemente Mariani (governo Dutra) e Clóvis Salgado (governo Juscelino), no *Anteprojeto* da LDB (1947-1948) e na atualização deste com o fim de apresentá-lo junto a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados (1957). Por outro lado, entre a apresentação e a aprovação destes documentos, em território dividido pelas disputas partidárias e as peculiaridades dos parlamentares, muito daquilo que recebera sanção dos renovadores se perde em meio a artimanhas políticas que fugiam ao seu controle.

Durante mais de uma década, contada a partir do retorno à competitividade eleitoral, encontramos a presença do deputado Gustavo Capanema como agente estruturador desse campo. A participação política de Capanema depois da Assembleia Nacional Constituinte (ANC) de 1946, bastante influenciada por ele no capítulo sobre educação e cultura, caracterizou-se pelo veto à lei de diretrizes e bases. Do Parecer dado em julho de 1949 à Comissão Mista de Leis Complementares, até 1958, quando cumpriu o seu último mandato na Câmara Federal, Capanema foi diversas vezes aparteado e/ou citado por parlamentares da União Democrática Nacional (UDN) e do Partido Libertador (PL), que o acusaram de impedir a reforma educacional. No discurso datado de 4 de junho de 1957, o deputado Coelho de Souza (PL) sintetizou a ação de Capanema na Câmara Federal:

“No ano de 1953 iniciou-se, então, na Comissão, a grande ofensiva no sentido de se alcançar a remessa do projeto de diretrizes e bases a este plenário. Os deputados apresentaram emendas aos vários capítulos e os relatores destes emitiram seu parecer. Ao mesmo tempo, porém, em que se intensificava na Comissão a ofensiva, reforçava-se no plenário e fora mesmo dele a contra

ofensiva do nobre deputado Gustavo Capanema. Não estou fazendo nenhuma acusação ao deputado Gustavo Capanema. Não é de meu feitio nem de minha ética parlamentar acusar colegas presentes ou ausentes. Estou apenas reconstituindo fatos com um rigoroso *animus narrandi*, sem nenhuma glosa. Assim é que, naquele mesmo local, o deputado Gustavo Capanema, respondendo a uma interpelação do deputado Rui Santos, disse que o projeto de lei de diretrizes e bases era contra a pátria e enquanto S. Excia. exercesse a liderança da maioria nesta casa, ele não seria aprovado”.⁴⁰

Apesar dos partidos políticos não terem alinhavado um pensamento pedagógico coerente, colocando as questões relacionadas com a educação apenas brevemente nos programas partidários, não se pode negar que a tramitação da LDB conteve um embate contínuo entre a liderança de Capanema e a UDN. Esse embate talvez não fosse diretamente motivado pelas questões da reforma educacional em seus aspectos técnicos, mas havia um enfrentamento pela diluição, o expurgo ou a continuidade da herança pedagógica do Estado Novo. Sobre o desinteresse dos partidos pelas questões educacionais cabe registrar a fala do deputado Aurélio Vianna (PSB/AL):

“(…) que partido nesta Casa já se interessou pelo problema da centralização ou descentralização do ensino no Brasil ? V. Excia. que é do PSD (ele dirigia-se ao deputado Nestor Jost), faz esforço pessoal tremendo, enorme, para esclarecer a Câmara. Mas o ponto de vista é seu. V. Excia. é quem defende. O deputado Lauro Cruz defende o ponto de vista dele não o da União Democrática Nacional. Eu defendo o meu e não o do Partido Socialista Brasileiro, que não tem, como outros, opinião formada sobre o assunto”. Aparte do deputado Aurélio Vianna ao discurso do deputado Nestor Jost, na sessão parlamentar de 6 de junho de 1957.⁴¹

Em artigo publicado na RBEP ao término de 1959, Anísio Teixeira refletiu sobre a paralisia do Estado provocada por este “deixar ficar generalizado”. O educador afirmou que tal situação levava:

“(…) à expansão desordenada e incongruente do ensino particular, promovido por bispos e sacerdotes cheios das mais puras intenções e sem recursos, por “inocentes” campanhas de educandários gratuitos e, também, por espertos homens de empresa, como se diz hoje, que lobrigaram no abandono público uma oportunidade de lucros ou prestígios fáceis...”.⁴²

⁴⁰ Discurso do deputado Coelho de Souza, na sessão parlamentar de 4 de junho de 1957. *Diário do Congresso Nacional*, 06/06/1957. Disponível em http://imagem.camara.gov.br/dc_20b.asp [acesso em 08/02/2009].

⁴¹ *Diário do Congresso Nacional*, 07/06/1957. Disponível em http://imagem.camara.gov.br/dc_20b.asp [acesso em 10/02/2009].

⁴² TEIXEIRA, Anísio. A lei de diretrizes e bases: um anacronismo educacional ? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. XXXIII, nº 76, outubro-dezembro de 1959, p. 30.

Depois de Gustavo Capanema ter sido o principal moderador dos debates educacionais no legislativo federal, o deputado Carlos Lacerda (UDN-DF) roubou a cena política da LDB com dois substitutivos ao projeto, datados de 26 de novembro de 1958 e 15 de janeiro de 1959. Enquanto Capanema procurava reafirmar a unidade nacional mantendo a uniformidade dos sistemas de ensino, e com isso dando sobrevida a uma legislação incongruente face ao ânimo democrático pós-Estado Novo, Lacerda propôs reduzir a presença do Estado entregando à iniciativa particular o desafio de promover a educação democrática pelo aumento do número de vagas.⁴³ Negava-se em ambos os casos o ideário renovador, seja pelo excesso, ou pela falta de intervenção estatal.

⁴³ Deve-se frisar que ao caberia ao erário público financiá-las, dentro da lógica que seria mais barato, mais eficiente e mais democrático o Estado dar oportunidades de matrícula no ensino privado do que expandir a sua rede de escolas. Conforme previsto no artigo 70 do segundo substitutivo Lacerda: “Além dos recursos orçamentários destinados a manter e expandir o ensino oficial, o Fundo Nacional do Ensino Primário, o do Ensino Médio e o do Ensino Superior proporcionarão recursos, previamente fixados para a cooperação financeira da União com o ensino da iniciativa privada em seus diferentes graus”. A referida cooperação público-privado deveria ocorrer por intermédio da concessão de bolsas de estudo, totais ou parciais, a “educandos que demonstrem aptidão e capacidade para os estudos a que se propõem” (art. 72). Substitutivo ao projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresentado à Câmara dos Deputados pelo deputado Carlos Lacerda a 15 de janeiro de 1959. In. BARROS, 1960, p. 513.

Capítulo 2:

Assembleia Constituinte e a formação do campo político-pedagógico pós-Estado Novo.

No Brasil há, positivamente, alguma coisa que puxa a instrução e a educação do povo para trás, por que em parte alguma, se tem feito tantos discursos e produzido tantos trabalhos a respeito de educação e sobre a necessidade da educação, como em nosso país e, entretanto, somos independentes há mais de um século e ainda não resolvemos sequer o problema do analfabetismo.

Hermes Lima (na sessão de 03/05/1946 da Assembleia Nacional Constituinte).

De modo geral, como lhe disse, gosto do anteprojeto. É um sólido casamento da prudência com a inovação. Poderia ir, em certos pontos, mais longe sem perder a segurança e, por isto, é que o meu comentário parece, por vezes, ir mais longe.

A sua obra vai realmente começar com esta lei. O Capanema vivia sonhando com uma educação antes e depois de Capanema, mais só a liberdade e o espírito de experimentação criam esse antes e depois. A sua lei, estou certo, vai criar isto.

(Carta de Anísio Teixeira ao ministro Clemente Mariani, junho de 1948).



Deputado Hermes Lima discursando na Assembleia Nacional Constituinte de 1946. Arquivo Hermes Lima, CPDOC/FGV.



Deputado Gustavo Capanema assinando a Constituição de 18 de setembro de 1946. Arquivo Gustavo Capanema, CPDOC/FGV.



Ministro Clemente Mariani em seu gabinete de trabalho, no Rio de Janeiro.



Clemente Mariani (2º da esquerda p/direita) e Anísio Teixeira (último) durante assinatura de convênio entre o governo federal e do Bahia (gestão de Octávio Mangabeira).

Na sua edição de 1º de setembro de 1946, como de hábito, o jornal *O Estado de São Paulo* trazia aos leitores um resumo das atividades parlamentares da Constituinte. A seção intitulada *O momento político* colocava então aquilo que de mais importante havia acontecido de véspera na plenária do Palácio Tiradentes, edifício-sede da Câmara dos Deputados, no Distrito Federal. Ao apresentar a matéria relativa à votação do Título VI, capítulo II, registrava o matutino:

Seguiu-se a emenda do Sr. Gustavo Capanema que encerra a matéria relativa ao capítulo da educação.⁴⁴

As poucas palavras acima transcritas nos dão a entender que o capítulo sobre Educação aprovado pelos constituintes praticamente repetiu o conteúdo da emenda substitutiva nº 3.225, do ex-ministro da Educação e Saúde, naquele momento, deputado eleito pelo Partido Social Democrático (PSD). Para o bem ou para o mal, a Constituição impôs limites àqueles que iriam escrever suas leis complementares: entre elas, a Lei de Diretrizes e Bases. O texto constitucional de 18 de setembro de 1946 demarcou, portanto, o campo político-pedagógico pós-Estado Novo.

A presença de Capanema neste campo decorria não somente da sua longa permanência à frente do Ministério (1934-1945), mas do conjunto das leis orgânicas, que se estendiam pelos variados ramos e graus do ensino.⁴⁵ A reforma mais significativa da sua gestão, a do ensino secundário, aplaudida pelas instituições escolares católicas, que elogiaram nela a retomada da “cultura cristã clássica” na organização curricular, contrariando o discurso de reconstrução educacional da Revolução de 1930, voltado para o ensino técnico-profissionalizante, valorizou as excelências do ensino literário.⁴⁶

O ensino secundário no começo da década de 1940 estava concentrado nas mãos do setor privado. Não havia, por parte do Estado, a obrigação de estendê-lo a todos. Aliás, conforme notou Otaíza Romanelli (1980, p. 153), o artigo 129 da Constituição de 1937 deixava a ação estatal reduzida a uma ação meramente supletiva. Textualmente: “À infância e à juventude, a que

⁴⁴ O momento político. *O Estado de São Paulo*, 01/09/1946, p. 4.

⁴⁵ As leis orgânicas atingiam o ensino industrial (decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942), secundário (decreto-lei 4.244, de 9 de abril de 1942) e comercial (decreto-lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943). Após a queda do Estado Novo, pelo decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946, o ministro Ernesto de Sousa Campos promulgou ainda a lei orgânica do ensino primário.

⁴⁶ O apoio dos católicos à reforma do ensino secundário pode ser percebida no Telegrama da Juventude Católica Brasileira de Belo Horizonte (MG). Arquivo Gustavo Capanema CPDOC/FGV. O arquivo Capanema guarda ainda outros telegramas parabenizando-o pela reforma de 1942, como os dos diretores do Colégio Sion, de Petrópolis (RJ), e do Colégio São Bento, do Rio de Janeiro (DF).

faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios, assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas aptidões e tendências vocacionais”.

Complementando essa assertiva, a cláusula de gratuidade do ensino primário, contida no artigo 130 da Constituição do Estado Novo, incluía “o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados”, materializada pela “contribuição módica e mensal para a caixa escolar”.⁴⁷ Com isso, criava-se uma cultura jurídica que identificava a escola pública como bem público destinado preferencialmente a alunos pobres e carentes. E estes, por suas próprias limitações, previa-se, terminavam quase sempre os estudos na escola primária, ou prosseguiam pelo ensino profissionalizante. A “boa educação” atingia apenas um grupo seletivo da sociedade, capaz de arcar com os custos necessários à preparação para o ensino superior.

Esse dualismo educacional ultrapassou a queda de Vargas em 1945, deixando como herança uma estrutura legislativa em que o ramo secundário do ensino médio era o único a conduzir “direta e irrestritamente” ao ensino superior, enquanto os matriculados nos ramos profissionalizantes somente poderiam atingir igual progressão, se “fossem cumpridas exigências adicionais, mesmo assim restringindo a candidatura a cursos previamente fixados” (Cunha, 1983, p. 77). No término do Estado Novo, quando as manifestações democráticas tornaram-se mais visíveis, tais circunstâncias fizeram parte de um debate mais amplo sobre a ampliação do direito à educação escolar, que ganhou corpo no IX Congresso da Associação Brasileira de Educação (ABE). Realizado na cidade do Rio de Janeiro entre 22 e 28 de junho de 1945, o encontro se encerrou com o lançamento da *Carta Brasileira de Educação Democrática*.

Após um período de dificuldades em se expressar livremente, devido à coação ditatorial, naquele momento a ABE se mostrava aberta a discutir o conceito de educação democrática, definindo-a desta forma:

Educação democrática é aquela que, fundada no princípio da liberdade e no respeito à pessoa humana, assegura a expansão e a expressão da personalidade, proporcionando a todos igualdade de oportunidades, sem distinção de raças,

⁴⁷ Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Disponível <http://www.planalto.gov.br/ccivil/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm> [acesso em 20/07/2010]. A caixa escolar rompia com a declaração de gratuidade plena do ensino primário, encontrada nas Constituições de 1824, 1891 e 1934.

classes ou crenças, na base da justiça social e da fraternidade humana, indispensáveis a uma sociedade informada pelo espírito da cooperação e do consentimento. Por isso mesmo, a educação democrática exige, além de uma concepção democrática de vida, uma organização social em que a distribuição do poder econômico não estabeleça nem antagonismo nem privilégios.⁴⁸

Conforme a *Carta - manifesto de 45*, a educação democrática seria aquela que assegurasse a expansão da personalidade humana e proporcionasse a igualdade de condições entre os indivíduos das diferentes classes sociais. Os meios para atingi-la deveriam incluir a flexibilidade de cursos e ramos, a acessibilidade da escola pública pela gratuidade de todos os níveis de ensino e a unidade de diretrizes fixadas por uma política nacional de educação, que considerasse a diversidade estrutural dos sistemas educacionais, levando em conta as condições de cada região do país. Ao Estado Nacional caberia um papel importante na organização do ensino, regulando “por via legislativa, o exercício das atividades educacionais e a obrigação de manter sistemas de escolas, destinadas a exercê-la”.⁴⁹

O ensino das ciências foi bastante valorizado neste documento, que o considerou a “grande fonte de progresso cultural”, a pré-condição para o desenvolvimento do “espírito crítico e experimental e o sentimento de tolerância” e a melhor maneira de “evitar que influências dogmáticas deturpem o caráter democrático da escola”.⁵⁰ A recepção desta fala entre os intelectuais católicos foi percebida por Romualdo Portela de Oliveira, que destacou a esse respeito um artigo de Alceu Amoroso Lima, intitulado *Carta Brasileira de Educação Democrática*, publicado na revista *Formação*.

Depois de elogiar a correlação entre educação e democracia, Alceu observou que os defensores da ciência agiam com “sectarismo cientificista” ao elevarem a ciência experimental à condição de “maior fonte de progresso cultural”, preferindo dizer que esta se colocava como “uma das fontes do progresso cultural” (Oliveira, 1990, vol.1, pp. 179-180). Além desse ponto, o artigo de Amoroso Lima criticava os excessos da presença estatal na educação dizendo que o texto final do IX Congresso da ABE colocava-se a favor do monopólio do ensino e da sua consequente laicização. Essa era a posição do alto clero brasileiro, que já havia se manifestado a respeito na *Pastoral coletiva do episcopado brasileiro sobre o momento político, econômico e social da nação* (julho de 1945):

⁴⁸ Carta Brasileira de Educação Democrática. In. MAGALDI e GONDRA (Orgs.), 2003, p. 147.

⁴⁹ *Idem*, p. 148.

⁵⁰ *Ibidem*, p. 147.

No exercício de sua alta missão cabe à família, como direito e dever natural a educação da prole. O Estado supre-lhe as deficiências, mas não substitui os pais na desincumbência que Deus lhes confiou. Só o Estado de tipo totalitário monopoliza o ensino e transforma as escolas em instrumentos de propaganda de ideologias partidárias. O respeito à verdadeira liberdade de consciência das famílias exige que na orientação espiritual da educação nas escolas, não se contrarie a orientação do lar, e que o professor não destrua o que constroem os pais.⁵¹

Ainda no contexto desse debate, em uma carta enviada a Hermes Lima, depois deste último ter publicado na imprensa uma réplica às suas colocações sobre a *Carta Brasileira de Educação Democrática*, Amoroso Lima sintetizou o pensamento educacional católico dizendo que esse não era contrário ao manifesto da ABE, mas possuía restrições a alguns pontos em que os manifestantes deixaram de lado a posição equidistante e objetiva e, em consequência, saíram fora “do domínio comum a todas as correntes” acerca do que deveria ser a educação democrática.⁵² Alceu acusava a *Carta* da ABE de veicular um pensamento unilateral, ao “condenar sumariamente, todo o “dogmatismo” na educação”, pois: “Como o ensino de qualquer religião implica necessariamente o ensino dos seus próprios dogmas, se se proscreeve expressamente da escola a possibilidade de ensinar dogmas, proscreeve-se com isso todo ensino religioso”.⁵³ Um pouco mais adiante, o intelectual católico resumiu a posição do seu grupo:

Dois dos pontos fundamentais por que nós católicos nos batemos são precisamente, dar a toda a educação um caráter religioso (sem prejudicar em nada o ensino equilibrado das ciências exatas, das letras, da história, da formação física etc.) e preservar os direitos da família, que são os da liberdade. Daí os meus reparos sobre o absoluto silêncio da Carta quanto à família, o meu temor de uma interpretação hostil do parágrafo contra todo ensino “dogmático”, e a condenação da entrega ao Poder Público do direito de fixar os fins da educação.⁵⁴

⁵¹ Carta pastoral do episcopado brasileiro sobre o momento político, econômico e social da nação, julho de 1945. Apud. *Idem*, vol. 1, p. 171.

⁵² Carta de Alceu Amoroso Lima a Hermes Lima, 12/08/1945, p. 1. Arquivo Hermes Lima, CPDOC/GFV, HL C 45.08.12. Logo no início da correspondência, depois de dirigir-se a Hermes Lima como “Prezado confrade e amigo”, Alceu Amoroso Lima afirma que não era de seu costume “manter polêmicas inúteis”. Este teria sido o motivo pelo qual o intelectual católico preferiu utilizar o contato pessoal para dirimir eventuais discrepâncias em relação ao seu ponto de vista. Deste modo, apesar de tratar-se de um documento privado, considero esta carta uma fonte privilegiada para mapear o pensamento educacional católico pós- Estado Novo.

⁵³ *Idem*.

⁵⁴ *Ibidem*.

A defesa da família implicava em um freio à ação do Estado. O discurso de Amoroso Lima considerava o planejamento estatal necessariamente incapaz de oferecer uma visão educativa que atingisse os anseios das famílias, apenas limitando a liberdade delas em buscarem aquilo que satisfizesse as suas necessidades espirituais. Em casos extremos, como o dos países submetidos a regimes comunistas, o excesso de planejamento levava sociedades inteiras ao totalitarismo. O recurso às oposições entre público-estatal/privado-familiar e democracia/totalitarismo demonstra a vontade do intelectual católico em identificar pólos opostos e conflitivos no campo político-pedagógico.

Vê-se por esse rápido retrospecto que, no momento da redemocratização política de 1945, ao discutirem o significado de educação democrática, renovadores e católicos se enfrentavam mais uma vez pela definição do conceito de educação pública. Os renovadores valorizavam o potencial do Estado democrático em projetar condições de igualdade futura, para formar cidadãos livres, conscientes de suas responsabilidades sociais. Os católicos valorizavam a família como instrumental divino, suporte necessário a todos para encontrar o verdadeiro caminho da liberdade e da felicidade, somente possíveis sob a proteção de Deus. Com efeito, o significado dado ao vocábulo educação pública dependia daquilo que cada grupo entendia acerca dos seus meios e fins.

A disputa lexicográfica entre renovadores e católicos, no entanto, não indica apenas uma distinção pedagógica, indica a assimilação de códigos de referência cultural que, adequando-se à compreensão de cada grupo, assinalam pertencimentos a determinadas tradições políticas.⁵⁵ Essas tradições não devem ser procuradas diretamente nas divisões mais amplas da ideologia política, como, por exemplo, na divisão entre liberais e conservadores; mas a partir de certas sensibilidades filosóficas. Embora renovadores e católicos disputassem a condução das políticas públicas de educação, não se deve deixar de enxergar nessa disputa uma luta por classificações a respeito de visões de mundo, laica ou religiosa, em que a ação do público e do privado tem conotações próprias.

A disputa entre renovadores e católicos transpôs o palco da Constituinte. Da primeira à última versão do texto constitucional de 1946, nota-se uma série de alterações que representaram perdas e ganhos para ambos os lados. O relatório da subcomissão VIII, origem do capítulo “primitivo” sobre Educação, Família e Cultura, apesar de enfatizar que a estruturação do sistema

⁵⁵ A cultura política como uma espécie de código ou conjunto de referências culturais que se encontram no seio de uma tradição política é a definição de SIRINELLI e VIGNE, 1992, p. III.

educativo deveria ocorrer a partir de um plano nacional coordenado pela União, trazia uma concepção nitidamente comprometida com as orientações do clero. O acompanhamento dos debates parlamentares demonstra o quanto essa versão inicial foi criticada. O discurso de Nestor Duarte (UDN/BA) avaliando o anteprojeto constitucional estampa a medida dessas críticas, ao dar conta do seu conservadorismo latente:

Graças a este poder absorvente da Igreja Católica sobre o ânimo dos constituintes de 1946 há no projeto dispositivos que nem Portugal, tão afeito à prática do Vaticano, seria capaz de consagrar.⁵⁶

No processo de revisão do relatório da subcomissão VIII, feito na comissão dedicada ao projeto constitucional, a interlocução de Hermes Lima, ex-diretor da Faculdade de Direito da Universidade do Distrito Federal (UDF) e um dos vinte e seis signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, eleito deputado federal pela aliança Esquerda Democrática (ED)/União Democrática Nacional (UDN), contraditou suas principais definições e objetivos. Os principais pontos de atrito entre católicos e renovadores, discutidos nas sessões dos dias 02, 03 e 04 de maio, envolveram o artigo 6º, que trazia a noção de educação enquanto dever natural dos pais, e o artigo 9º, favorável à reedição do ensino religioso, de frequência facultativa nos estabelecimentos públicos, como cláusula constitucional.

O sucesso da intervenção de Gustavo Capanema na Constituinte residiu, portanto, em apresentar uma proposta intermediária entre as posições da Igreja e dos pioneiros da Escola Nova, com a qual, juntando-se a força numérica do PSD, obteve a aceitação da maioria dos parlamentares. A saída encontrada por Capanema teve o mérito de colocá-lo de volta ao centro das disputas político-pedagógicas. Nesse aspecto, o debate sobre educação, da Assembleia Nacional Constituinte até a Lei de Diretrizes e Bases, desenvolveu-se em grande parte pela tensão entre a gramática da vida pública inventada ou incorporada à Era Vargas e as escolhas alternativas, que implicaram em choques de maior ou menor intensidade com as regras de ação colocadas em cena a partir dela.

⁵⁶ Discurso do deputado Nestor Duarte na sessão de 12 de junho da Assembleia Nacional Constituinte de 1946. Apud. OLIVEIRA, *Op. Cit.*, 1990, vol. 2, p. 97.

2.1 - Atores e estratégias:

Em 1946, viemos de um processo revolucionário, antes de sentido restaurador. (...) Não se espera, pois, da Assembléia Constituinte deste ano histórico se não que se vote e se dedique a restabelecer o regime democrático no Brasil, nem se há de exigir dos constituintes de 46 o inesperado da novidade, o ineditismo do direito novo (Discurso do deputado federal Nestor Duarte na Assembléia Nacional Constituinte, 12/06/1946).

Com essas palavras, o deputado Nestor Duarte conclui que muito do debate constituinte de 1946 representou uma retomada das tentativas de implantação do regime liberal-democrático, de acordo com o sentido conferido a ele em cada época, nas Constituições republicanas de 1891 e 1934. O termo “restaurador” significava a recuperação desta tradição constitucionalista, da qual se exclui claramente a Carta de 1937.

Promulgada a quinta Constituição brasileira, encontra-se no artigo 1º a definição do regime político estabelecido no ordenamento jurídico nacional: Federação e República, mantidas sob o regime representativo.⁵⁷ O arranjo institucional que sucedeu o presidencialismo autocrático do Estado Novo, embora mantivesse a iniciativa legislativa do presidente da República, obrigava-o, na maioria das questões, a consultar os parlamentares, eleitos a partir de normas que garantiam a proporcionalidade da representação política em um sistema multipartidário. No entanto, conforme a análise pioneira de Maria do Carmo Campello de Souza (1983, pp. 134-136), o corte entre o autoritarismo do Estado Novo e o momento seguinte, inspirado nas instituições políticas liberais, foi muito menos abrupto do que iriam anunciar os responsáveis diretos pela constituição dos novos poderes.

O artigo 40 da Constituição de 18 de setembro de 1946, em seu parágrafo único, reafirmava a proporcionalidade: “Na constituição das Comissões, assegurar-se-á, tanto quanto possível, a representação proporcional dos partidos nacionais que participem da respectiva Câmara”.⁵⁸ Regulamentado pela “Lei Agamenon” (28/05/1945), o pleito que definiu a transição do autoritarismo para a democracia começou a tecer o quadro competitivo que iria controlar o Poder Legislativo durante vinte anos. Esse quadro comportava apenas partidos nacionais, com o apoio de pelo menos dez mil eleitores, registrados em cinco ou mais estados da federação, entre

⁵⁷ *Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946.* Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm [acesso em 18/10/2009].

⁵⁸ *Idem.*

os quais o PSD, a UDN e o PTB reuniam o maior número de representantes. Nas cinco legislaturas da Terceira República, esses partidos mantiveram juntos mais de 70% da Câmara Federal, tendo formado “uma estrutura triangular de poder e de disputa pelo poder” que tinha na posição frente à “herança varguista” o principal “catalisador de conflitos” (Delgado, 2003, p. 135).

Partido majoritário em termos de “recursos primários”, ou seja, quantidade de votos, o PSD conquistou a posição de principal sustentáculo político do Poder Executivo entre 1946 e 1964, ao transformar esses recursos em controle efetivo sobre a maior parte das comissões e mesas diretoras da Câmara dos Deputados e do Senado Federal (Hippolito, 1985). De imediata projeção nacional, por ter se constituído a partir de antigos interventores do Estado Novo, associados aos grandes proprietários rurais, na primeira eleição do período democrático, aliado ao PTB, esse partido elegeu o presidente Eurico Dutra com 55,3% dos votos. Na esfera do legislativo, a bancada do PSD era, após as eleições de 2 de dezembro de 1945, de 151 dos 286 deputados federais (52,8%) e de 26 dos 42 senadores (61,9%).⁵⁹

Com esse quantitativo, a primazia do PSD na Assembleia Constituinte logo ficaria evidente. Na sessão solene de abertura (05/02/1946), com a eleição do senador mineiro Fernando de Melo Viana, o partido assumia a presidência dos trabalhos. No dia seguinte, durante a primeira sessão ordinária, a escolha dos demais membros da mesa diretora, mais uma vez demonstrava o poder da sua força numérica. Os pessedistas ocuparam os cargos estratégicos de primeiro, segundo e terceiro secretário-geral, respectivamente com Georgino Avelino (PSD/RN), Lauro Lopes (PSD/PR) e Lauro Montenegro (PSD/AL).⁶⁰

Na leitura de Afonso Arinos, o PSD ocupou, na República de 1946, uma posição semelhante aos Partidos Republicanos na República Oligárquica de 1894-1930, com a diferença de ter sido projetado como um partido nacional.⁶¹ O governismo e o conservadorismo dos

⁵⁹ Nesse mesmo pleito, a UDN obteve 83 deputados (29%) e 12 senadores (28,6%) e o PTB 22 deputados (7,7%) e 2 senadores (7,7%). O PCB, que não disputou as demais eleições, aparecia como a quarta força eleitoral: 14 deputados (4,9%) e 1 senador (2,4%). Para uma síntese do quadro partidário do período, ver SCHMITT, 2005, pp. 11-31.

⁶⁰ Também participaram da mesa diretora: Octávio Mangabeira (UDN/BA) Primeiro-vice-presidente; Berto Condé (PTB/SP) Segundo-vice-presidente; Rui Almeida (PTB/DF) Quarto-secretário; Hugo Carneiro (PSD/AC) Primeiro Suplente e Carlos Marighela (PCB/BA) Segundo Suplente. Além dessas posições, o PSD obteve ainda o cargo de relator-geral da Constituinte, ocupado pelo deputado Costa Neto (SP).

⁶¹ Este autor apresenta o PSD como um partido de “base predominantemente rural e semi-rural” (p. 87), portanto capaz de atingir a maior parte do eleitorado brasileiro, residente no campo e em cidades de até 10.000 habitantes. Por consequência, conclui que o direcionamento do PSD era “eminentemente conservador”, “quer no sentido político-administrativo, quer no social”. FRANCO, 1974, p. 88.

social-democratas implicava em manter inalterado muito daquilo que era derivado do Estado Novo, permitindo uma “redemocratização pelo alto”, capaz de assegurar, por exemplo, a permanência da estrutura sindical corporativa, garantida pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). A formação de partidos “mobilizados internamente”, ou seja, de dentro dos mecanismos de centralização política – interventorias, departamentos e institutos – anteriormente existentes, permitiu que o aparato estatal formado na Era Vargas não retrocedesse na transição para o período democrático seguinte (Nunes, 2010, pp. 98-108). O PSD se tornava assim o principal avatar do continuísmo político. De outro lado estava a UDN, que se formara enquanto uma frente oposicionista reunindo as oligarquias insatisfeitas com o processo autoritário, além de intelectuais liberais e esquerdistas.⁶²

O processo de transição democrática posterior ao golpe militar de 29 de outubro de 1945, embora apoiado por correntes de opinião liberal, desejosas em conter o avanço do “queremismo” e a possibilidade da “Constituição com Getúlio”, demonstrou sua ambigüidade com relação à ditadura que se encerrara. O decreto-lei nº 8.708, expedido pelo presidente José Linhares em 16 de janeiro 1946, iria causar polêmica durante as primeiras sessões da Assembleia Constituinte, ao afirmar no artigo 2º:

Enquanto a Assembleia não votar o seu Regimento, serão regulados os seus trabalhos, em tudo quanto não contrariar a Carta Constitucional e a legislação eleitoral vigente, pelo Regimento adotado pela Assembleia Nacional Constituinte que elaborou a Constituição de 16 de julho de 1934 (*Apud*, Bonavides e Andrade, 1991, p. 364).

A crise regimental criada pelo decreto 8.708 foi desfeita por um acordo entre os partidos de maior representatividade na Assembleia Constituinte: PSD, UDN e PTB. Antes, porém, o líder da maioria, senador Nereu Ramos (PSD/SC), proferiu discurso dizendo:

Ao baixar o decreto tão malsinado por alguns dos nossos distintos colegas, o Poder Executivo respeitou a soberania da Assembleia, tanto que lhe reservou o direito de elaborar o Regimento definitivo, determinando, ainda, que o aludido decreto vigorasse enquanto a assembleia não decidisse em contrário (...).
A assembléia aqui está, precisamente, para deliberar. Em elegendo seu presidente, de acordo com esse regimento, enquanto não for revogado pelos meios estabelecidos pela própria lei que regula os nossos trabalhos, terá que

⁶² Estes últimos se uniram à frente sem estarem propriamente no partido. A Esquerda Democrática, depois transformada em Partido Socialista Brasileiro (PSB), compôs com a UDN em dezembro de 1945 e conseguiu eleger dois deputados constituintes: Hermes Lima e Domingos Velasco.

vigorar. Trata-se de Regimento provisório, destinado a disciplinar nossas atividades iniciais e sem o qual não chegamos a desempenhar a missão que nos incumbe (*Apud*, Bonavides e Andrade, *Op. Cit.*, p. 366).

A Comissão Especial responsável pela preparação do Regimento Interno da Constituinte foi presidida pelo próprio Nereu Ramos, coadjuvado por José Eduardo Prado Kelly (UDN/RJ) e Osvaldo Lima (PSD/PE). No final de fevereiro, dia 25, os membros desta comissão fizeram chegar ao plenário o projeto regimental, composto por setenta e dois artigos, divididos em cinco títulos e vinte e dois capítulos. Não havendo como em 1891 e 1934 nenhum texto enviado pelo Poder Executivo, o regimento aprovado discriminava uma comissão de trinta e sete membros, a chamada “Grande Comissão”, encarregada de preparar o Projeto de Constituição.⁶³

A presença de políticos filiados ao PSD predominou na comissão do Projeto Constitucional. Dos que participaram dela, 19 pertenciam ao partido do presidente Dutra, ficando os demais, se reunidos, apenas com 18 parlamentares: a metade menos um (Nogueira, *Op. Cit.*, pp. 138-139).⁶⁴ A presidência de nove das dez subcomissões temáticas esteve com o PSD, restando ao PR presidir a Subcomissão VI, de Declaração de Direitos.

⁶³ Nestas duas ocasiões, a Constituinte foi precedida de governos provisórios, que derrubaram por meio da força (ou da ameaça de uso desta) os regimes constitucionalmente estabelecidos. Em ambos os casos, tais governos reuniram uma comissão de notáveis para redigir o *Anteprojeto* constitucional: a comissão Petrópolis (1891) e a comissão Itamaraty (1934).

⁶⁴. Dos 18 membros restantes da comissão do Projeto Constitucional, 10 eram da UDN, 2 do PTB, 1 do PCB, 1 do PL, 1 do PDC, 1 do PR, 1 do PRP e 1 do PSP. A lista completa dos participantes da Comissão dos 37 inclui: 1) PSD, Nereu Ramos (Senador/SC), Cirilo Júnior (Deputado Federal/SP), Clodomir Cardoso (Senador/MA), Ataliba Nogueira (Deputado Federal/SP), Souza Costa (Deputado Federal/RS), Benedito Valadares (Deputado Federal/MG), Gustavo Capanema (Deputado Federal/MG), Costa Neto (Deputado Federal/SP), Graco Cardoso (Deputado Federal/SE), Acúrcio Torres (Deputado Federal/RJ), Valdemar Pedrosa (Senador/AM), Atílio Vivaqua (Senador/ES), Ivo de Aquino (Senador/SC), Eduardo Duviviver (Deputado Federal/RJ), Adroaldo Mesquita (Deputado Federal/RS), Agamenon Magalhães (Deputado Federal/PE), Flávio Guimarães (Senador/PR), Silvestre Péricles (Deputado Federal/AL) e Magalhães Barata (Senador/PA); 2) UDN, Prado Kelly (Deputado Federal/RJ), Argemiro Figueiredo (Deputado Federal/PB), Aliomar Baleeiro (Deputado Federal/BA), Soares Filho (Deputado Federal/RJ), Flores da Cunha (Deputado Federal/RS), Milton Campos (Deputado Federal/MG), Mário Masagão (Deputado Federal/SP), Ferreira de Sousa (Senador/RN), Edgard de Arruda (Deputado Federal/CE) e Hermes Lima (Deputado Federal/DF); PTB, Baeta Neves (Deputado Federal/DF) e Guaraci Silveira (Deputado Federal/SP); PCB, Milton Caíres de Brito (Deputado Federal/SP); PL, Raul Pila (Deputado Federal/RS); PDC, Arruda Câmara (Deputado Federal/PE); PR, Arthur Bernardes (Deputado Federal/MG); PRP, Café Filho (Deputado Federal/RN) e PSP, Deodoro Mendonça (Deputado Federal/PA). NOGUEIRA, 2005, pp. 138-139.

Quadro I: Subcomissões temáticas do Projeto Constitucional de 1946 (Presidentes e Relatores).

Título da Subcomissão:	Presidente e relator:
Subcomissão I: Organização Federal	Clodomir Cardoso (PSD/MA) Ataliba Nogueira (PSD/SP)
Subcomissão II: Discriminação de rendas	Souza Costa (PSD/RS) Aliomar Baleeiro (UDN/BA)
Subcomissão III: Poder Legislativo	Gustavo Capanema (PSD/MG) Soares Filho (UDN/RJ)
Subcomissão IV: Poder Executivo	Graco Cardoso (PSD/SE) Flores da Cunha (PSD/RS)
Subcomissão V: Poder Judiciário	Valdemar Pedrosa (PSD/AM) Milton Campos (UDN/MG)
Subcomissão VI: Declaração de Direitos	Artur Bernardes (PR/MG) Mário Masagão (UDN/SP)
Subcomissão VII: Ordem econômica e social	Adroaldo Mesquita (PSD/RS) Agamenon Magalhães (PSD/PE)
Subcomissão VIII: Família, Educação e Cultura	Flávio Guimarães (PSD/PR) Ataliba Nogueira (PSD/SP) – redator do capítulo sobre família. Ferreira de Sousa (UDN/RN) – redator do capítulo sobre educação e cultura.
Subcomissão IX: Segurança Nacional	Silvestre Péricles (PSD/AL) Magalhães Barata (PSD/PA), substituído em 15/07/1946 por Álvaro Adolfo (PSD/PA)
Subcomissão X: Disposições Gerais e Transitórias	Nereu Ramos (PSD/SC) Prado Kelly (UDN/RJ)

Fonte: NOGUEIRA, 2005, pp. 139-140 e BRAGA, 1998.

A Subcomissão VIII, responsável pelos capítulos relativos à Família, Educação e Cultura, teve como presidente o senador Flávio Carvalho Guimarães (PSD/PR), auxiliado por dois relatores: o deputado José Carlos de Ataliba Nogueira (PSD/SP), no capítulo da Família, e o

senador José Ferreira de Sousa (UDN/RN), no capítulo de Educação e Cultura. Os demais componentes da subcomissão foram os deputados Arruda Câmara (PDC/PE) e Guaraci Silveira (PTB/SP).

Os membros da Subcomissão VIII tinham estas características: nasceram em cidades do interior (cinco), participaram da Assembleia Constituinte anterior (quatro), eram egressos do magistério (quatro), exerceram alguma atividade na burocracia do Estado Novo (quatro), exerceram alguma função religiosa ou participaram de movimentos leigos da Igreja (quatro).⁶⁵

O presidente da comissão, senador Flávio Guimarães (PSD/PR) era o mais distanciado das expectativas profissionais associadas à sua temática e talvez o parlamentar de menor experiência política. Bacharel pela Faculdade de Direito de São Paulo (1916), atuou como produtor rural na região de Ponta Grossa, interior do Paraná, e mais tarde, veio a ocupar cargos na burocracia do Estado Novo, como diretor e depois presidente regional da Caixa Econômica Federal. Teve uma atuação discreta no debate sobre educação, lidando com mais intensidade na questão divórcio, causa a que era favorável.

O relator do capítulo sobre Família da subcomissão, deputado Ataliba Nogueira, era proveniente de uma tradicional família de cafeicultores da região de Campinas, no interior de São Paulo, e possuía o título de bacharel em Direito pela Faculdade do Largo de São Francisco, na capital paulista. Fez carreira na imprensa e no funcionalismo público, como promotor nas cidades de Itapetinga e São Paulo. Exerceu a docência no magistério superior lecionando Sociologia (na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento, em 1936) e Direito Penal (na Faculdade de Direito de São Paulo, em 1937). Nessa última instituição, galgou o posto de professor catedrático de Teoria do Estado, em 1940. Na juventude, logo após a revolução de 1930, militou no integralismo, tornando-se, no âmbito regional, um dos principais dirigentes do movimento liderado nacionalmente por Plínio Salgado. Como líder católico pertenceu a Congregação Mariana, considerado um dos setores mais conservadores da Igreja.

O senador José Ferreira de Sousa, relator do capítulo de Educação e Cultura, nasceu na cidade de Santa Cruz, interior do Rio Grande do Norte, e estudou na Faculdade de Direito do Recife, instituição em que obteve o título de bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais. Exerceu a advocacia e trabalhou como consultor do Ministério do Trabalho, até ingressar na política

⁶⁵ Os dados biográficos foram coligidos em BRAGA, 1998.

partidária. Foi deputado federal constituinte em 1933-1934, e depois, deputado federal da legislatura ordinária que se iniciou em 1935. Com a suspensão dos direitos políticos pelo Estado Novo passou a se dedicar ao magistério e ao funcionalismo público. Lecionou as cadeiras de Direito Internacional Público e Direito Comercial na Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, de 1938 e 1939, e logo em seguida, exerceu o cargo de Procurador-adjunto do Ministério da Fazenda, de 1939 a 1941. Eleito para a ANC de 1946 com o apoio da Liga Eleitoral Católica procurou defender as principais proposições da Igreja naquela conjuntura.

Arruda Câmara nasceu na cidade de Ingazeira, interior de Pernambuco. Completou o curso de Direito Canônico pelo Seminário de Olinda, em 1925, e obteve dois doutorados, em Filosofia (Academia São Tomás de Aquino, Roma, 1927) e Teologia Dogmática (Universidade Gregoriana, Roma, 1928). Vigário da Paróquia de Pesqueira (PE) a partir de 1929 teve ativa participação na campanha da Aliança Liberal e na Revolução de 30. Deputado constituinte (1933-1934), reeleito para legislatura seguinte, interrompida pelo golpe de novembro de 1937, durante o Estado Novo ocupou cargos na administração pública, inclusive os de conselheiro administrativo de Pernambuco, Diretor e Vice-Presidente regional da Caixa Econômica Federal em seu estado.

Guaraci Silveira nasceu em Franca, interior de São Paulo. Formou-se pela Faculdade Metodista de Teologia em 1915, atuando exclusivamente no ministério religioso de 1916 até 1928. Na década de 1930, esteve atuante na política partidária, elegendo-se deputado federal constituinte (1933-1934) pelo Partido Socialista Cristão, do qual foi expulso ao não assinar o documento de filiação à II Internacional. Durante o Estado Novo, aposentado de suas atividades particulares, ocupou cargos na burocracia pública, como Diretor do Departamento Estadual do Trabalho em Taubaté (SP).

O forte viés conservador, senão reacionário, caracterizou as trajetórias dos membros da subcomissão VIII. A política dominante naquele órgão deliberativo expressava o anticomunismo de vertente católica ou integralista – encontrado nas vozes do senador Ferreira de Souza e dos deputados Arruda Câmara e Ataliba Nogueira –, combinado à descentralização administrativa preconizada pelo relator do capítulo sobre família da comissão e suas teses municipalistas. Vocalizada por Flávio Guimarães e Guaraci Silveira, a opinião liberal, quando expressa, saiu claramente derrotada. O ultraconservadorismo católico do monsenhor Arruda Câmara, embora não descrevesse a totalidade do partido ao qual pertencia, demonstrava a dificuldade deste em eleger candidatos desprovidos de algum apelo patriarcalista ou carismático. Nas eleições para a

Constituinte de 1946, os dois únicos deputados eleitos pelo PDC tiveram esse perfil. Arruda Câmara, saído do meio rural de Pernambuco, e Manoel Vítor, eleito com votos de São Paulo capital. O monsenhor Câmara contou diretamente com o potencial de arregimentação da Igreja no interior do país, enquanto o radialista Manoel Vitor conquistou os eleitores com programas de rádio dedicados ao público formado por famílias católicas de classe média e popular.

Além dos partidos, a Liga Eleitoral Católica (LEC), embora não tivesse o mesmo poder organizativo e de eficácia política demonstrado na Constituinte de 1933-34, no momento em que volta a se organizar, não deixou de ser um elemento de persuasão ativa na conquista de representantes para as causas consideradas essenciais na difusão dos seus ideais político-religiosos, devendo-se considerá-la mais um campo atuante na tentativa de expressar as teses defendidas pelo clero. A eleição de Gustavo Capanema, por exemplo, deveu-se em grande parte a uma campanha de comprometimento com a liga. Encontra-se em seu arquivo pessoal a resposta ao pedido de apoio ao programa católico na Constituinte, que constava da 1) defesa da indissolubilidade do laço matrimonial e assistência efetiva às famílias numerosas; 2) da incorporação legal do ensino religioso facultativo nos programas das escolas públicas primárias, secundárias e normais da União, dos Estados e dos Municípios; 3) da regulamentação da assistência religiosa às classes armadas, bem como aos hospitais, prisões e outras instituições públicas; 4) da legislação do trabalho inspirada nos mais amplos preceitos de justiça social e nos princípios de ordem cristã, em benefício dos trabalhadores, tanto urbanos como rurais.

A prática de cooptação da LEC passava por captar votos favoráveis aos seus propósitos em todos os partidos, exceto o comunista. A liga enviava correspondência aos candidatos com um questionário em que o maior ou menor comprometimento com as posições católicas gerava uma nota. Essa avaliação servia para demarcar o maior ou menor apoio da Igreja e de seus movimentos laicos, a este ou aquele político. Gustavo Capanema recebeu o contrato da LEC em novembro de 1945:

Ilmo Sr. Gustavo Capanema.

A Liga Eleitoral Católica por sua junta eleitoral, no desempenho de sua função de orientar o eleitorado católico na escolha de seus candidatos, sem distinção de partidos, vem consultar a V. Sa. Se está pronto a assinar o compromisso junto a esta, pedindo-lhe no caso afirmativo, que o devolva com a assinatura.⁶⁶

A resposta foi a seguinte:

⁶⁶ Arquivo Gustavo Capanema, CPDOC/FGV, GC J 45.04.21.

Tendo sido consultado pela junta estadual da LEC a respeito da ação que pretendo desenvolver na Câmara dos Deputados quanto às reivindicações dos católicos, declaro que, no caso de ser eleito, defenderei o programa que me foi proposto na referida consulta (...) E, porque concordo com esses pontos, assino o compromisso com a junta estadual da Liga Eleitoral Católica em Minas Gerais, de respeitá-los e defende-los em todo exercício do mandato para o qual me candidatei.⁶⁷

Os católicos eram na metade da década de 1940, mais do que 90% da população brasileira, a maior parte dela vivendo no meio rural, onde a influência religiosa era ainda mais forte. Desde a reintegração do poder eclesiástico à República, em 1930, não se pode mais entender a política brasileira sem o contato com o catolicismo. Portanto, o PSD e a Igreja foram os grandes atores da constituinte de 1946.

2.2 – Da Constituinte à Constituição:

As sessões da Comissão do Projeto Constitucional dos dias 2, 3 e 4 de maio de 1946 trataram da parte referente à família e à educação.⁶⁸ Na primeira delas, a definição monogâmica da família e a defesa da indissolubilidade da mesma, considerados primordiais para sustentá-la em seu dever de educar, foram os pontos iniciais da intervenção da Igreja Católica na Subcomissão VIII. Esses pontos aparecem no discurso do deputado Ataliba Nogueira:

O dispositivo constitucional adotado assegura à família brasileira a sua constituição monogâmica indissolúvel, prestando assim à nação um serviço inestimável. Não é mister repetir aqui a importância transcendente da família na vida da nacionalidade. A família gera e educa as gerações que a constituem, conserva as suas tradições (...) Importa, portanto, assegurar à família as condições normais de uma existência digna e preservá-la dos riscos que lhe ameaçam a constituição e o exercício das funções primordiais.⁶⁹

⁶⁷ Com base nesse comprometimento, o candidato a deputado federal pelo PSD escreveu para os dirigentes católicos de inúmeras cidades mineiras, a todos repetindo um texto semelhante ao enviado para o arcebispo de Diamantina D. Serafim Jardim: “Católico e fiel seguidor da Igreja, já havendo assumido com a Liga Eleitoral Católica compromisso de defender no parlamento todos os seus postulados, venho pedir a V. Excia. para a minha candidatura seu honroso apoio e sua valiosa recomendação aos fiéis dessa arquidiocese.” Arquivo Gustavo Capanema, CPDOC/FGV, GC J 45.04.21-Aj.

⁶⁸ O segundo volume da dissertação de Romualdo Portela de Oliveira inclui o texto completo do relatório apresentado pela Subcomissão VIII e é a nossa referência documental. OLIVEIRA, 1990, pp. 5-9.

⁶⁹ Discurso do deputado Ataliba Nogueira na sessão de 02/05/1946 da Assembléia Nacional Constituinte. *Diário da Assembléia Nacional Constituinte de 1946*, 04/05/1946, p. 1471. Disponível em http://imagem.camara.gov.br/dc_20a.asp?selCodColecaoCsv=ReDatain=4/5/1946. [Acesso em 09/03/2010].

O pastor metodista Guaraci Silveira fez o contraponto ao defender o divórcio:

É em nome dessas pobres mulheres brasileiras, forçadas ao desquite pelo adultério e infâmia de seus maridos, amarradas a imundos; é em nome delas, que estou aqui defendendo o divórcio, que já é uma conquista de todos os países civilizados.⁷⁰

Era de opinião da maior parte dos jornais diários, no entanto, que a matéria relativa ao divórcio fosse tratada fora do âmbito constitucional.⁷¹ Um dos colunistas do *Correio da Manhã*, o jornalista Carlos Lacerda, escreveu que os antivorcistas não eram exatamente contra a separação dos casais pela lei civil, pois admitiam o desquite, mas contra a admissão de um novo vínculo matrimonial.⁷² O jornal *O Estado de São Paulo* posicionou-se de igual modo pela retirada do veto ao divórcio da alçada constitucional. Considerando a inclusão do tema no projeto de Constituição um erro da subcomissão responsável pelo capítulo da Família, depois ratificado na “Grande Comissão”, disse em um de seus editoriais:

O erro que a Comissão praticou vai refletir-se, naturalmente, no plenário quando o projeto de Constituição for discutido ali. Os partidários do divórcio desenvolverão, com toda certeza, a maior atividade para suprimir o dispositivo aprovado pela Comissão. E os adversários do divórcio, por seu turno, empenharão tudo por fazer prevalecer este dispositivo. Imagine-se o que se vai perder em tempo com um debate que não interessa em nada à Constituição política do país. Na lei ordinária, que podia ser completada por um referendun, o debate ofereceria ensejo para uma solução intermediária que muita gente está esperando.⁷³

A mobilização em torno do divórcio deixou pouco espaço na mídia para o debate acerca da educação. Esse ficou ainda mais prejudicado pelo destaque que obtivera a discussão seguinte, sobre a Justiça Eleitoral, que despertou a crítica jornalística para a intenção dos legisladores em alterar a lei no sentido de se permitir a escolha dos juízes eleitorais pelos chefes do Poder

⁷⁰ Discurso do deputado Guaraci Silveira na sessão de 02/05/1946 da Assembléia Nacional Constituinte. *Idem*, p. 1472.

⁷¹ Parlamentares de diferentes partidos assinaram uma emenda coletiva com o objetivo de deixar a discussão a ser resolvida na legislatura ordinária. Fizeram parte deste grupo Hermes Lima (ED/DF), Soares Filho (UDN/RJ), Aliomar Baleeiro (UDN/BA), Guaraci Silveira (PTB/SP), Milton Caíres de Brito (PCB/SP), Baeta Neves (PTB/DF) e Flávio Guimarães (PSD/PR).

⁷² Essa contradição, dizia o titular da seção *Na tribuna da imprensa*, impossibilitava os filhos dos casais separados de terem a oportunidade de encontrar alguém que substituísse a figura paterna ou materna, caso esta tenha se afastado da prole depois da separação. LACERDA, Carlos. A Constituição e o amor. *Correio da Manhã*, 3/5/1946, p. 2.

⁷³ Notas e informações. *O Estado de São Paulo*, 4/5/1946, p. 3.

Executivo. O acompanhamento dos debates parlamentares sobre educação nas publicações da imprensa oficial mostra, por outro lado, que estes transcorreram sob fogo cruzado.

No relatório da comissão constitucional, o artigo de abertura da parte educacional apresentava o pensamento político-pedagógico predominante na subcomissão VIII (Art. 6º: “A educação é dever e direito natural dos pais, competindo supletiva e subsidiariamente aos poderes públicos”). Procurava-se levar à Constituição Federal o pensamento da hierarquia católica que, como vimos, contava explicitamente com três representantes nesta fase dos trabalhos constitucionais. A assertiva contida no Art. 6º do relatório da subcomissão VIII, porém, foi derrubada na Comissão dos 37. O primeiro a se antepor a ela foi o deputado Hermes Lima. Nesse embate, estiveram em jogo os conceitos moderno e tradicional de educação, definidos pela vinculação com o âmbito do público e do privado, mediados pelo vínculo que mantinham com o Estado Nacional e a família. Nas palavras de Hermes Lima, especialmente dirigidas ao senador Ferreira de Sousa, tratava-se de entender que:

(...) a educação, hoje, não compete supletiva e subsidiariamente aos poderes públicos. Evidentemente a família de hoje não está em condições de dar aos filhos a educação requerida pelas exigências da formação técnica contemporânea. Reconheço que a família é a base da educação moral. Acho que não há nada que possa substituir na educação da criança um bom lar, um lar bem formado. Mas, devo dizer que a educação – dever e direito natural dos pais – compete supletiva e subsidiariamente aos Poderes Públicos, é contrariar a realidade, porque o que cumpre ao Estado não é o subsidiário nem o supletivo. O que lhe cabe, nesse caso, é tão principal, quanto ao que compete à família. Nas condições atuais, o ensino e a educação que o Estado fornece é um ensino e uma educação que a família não está aparelhada para dar.⁷⁴

Reforçando esta argumentação, outro deputado eleito pela UDN, José Eduardo Prado Kelly, afirmou que aqueles que tachavam de totalitária a entrada do Estado nos assuntos íntimos da família, como a educação da prole, estavam agindo amparados no pensamento constitucional de 1937, ou seja, no totalitarismo do Estado Novo. O capítulo sobre família no texto de 10 de novembro esteve também sob forte influência católica, definindo no artigo 125: “A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as lacunas e deficiências da educação particular”.

⁷⁴ Discurso do deputado Hermes Lima na sessão de 03/05/1946 da Assembléia Nacional Constituinte. *Diário da Assembléia Nacional Constituinte de 1946. Op. Cit.*, p. 1498.

A educação enquanto dever e direito natural dos pais, lembrava Prado Kelly, era um exemplo gritante de defesa do exercício do pátrio poder, algo que deveria ser contido para que se pudesse avançar rumo à conquista de uma sociedade democrática. Além do mais, o direito constitucional contemporâneo, ao incluir a educação entre os direitos sociais, tornava antiquada a ideia do direito natural dos pais sobre a educação dos filhos. A contar da Constituição da República de Weimar (Alemanha – 1919), passou-se a considerar o direito a educar-se um dos direitos dos indivíduos ou da pessoa humana. Desta feita, o universalismo do direito à educação foi a premissa do diálogo apresentado pelo deputado aos demais parlamentares:

Ora, senhores, deste direito quem é o titular? O educando. Nem pode deixar de ser. Mas para a comissão, é o educador.⁷⁵

A regra da educação como direito natural dos pais, dizia Prado Kelly, excluía também a educação dos que se autogovernam: os adultos. A discussão sobre a extensão máxima do direito à educação havia permeado a Constituinte de 1933-34, momento em que o deputado fluminense tomou partido dos renovadores. O direito à educação foi tratado pelos *Pioneiros da Educação Nova* como direito de todos, direito-chave no sentido de abrir as portas da cidadania, de permitir o pleno exercício dos demais direitos. Na avaliação de Marlos Rocha (2000, pp. 58-59), porém:

Apesar dos renovadores conseguirem finalmente afirmar na Constituição o direito à educação, ele sai suficientemente mutilado para que nada obrigue o Estado a um investimento maciço em educação pública. Ao contrário de toda expectativa, o que ali se abriu foi uma imensa brecha para o que Anísio Teixeira chamará mais tarde de “publicização do privado”, referindo-se ao processo de elevação do interesse privado ao plano do interesse público.

Sucedendo Prado Kelly na tribuna da Constituinte, Gustavo Capanema assumiu uma posição conciliatória entre o texto do relatório da subcomissão VIII e o discurso do deputado Hermes Lima. É significativa esta intervenção, pois explicita uma atitude recorrente na trajetória do antigo ministro na questão do direito à educação: o hibridismo.⁷⁶ Consegue-se visualizá-lo na seguinte transcrição:

Não vejo contradição nem divergência entre o texto do projeto e o da emenda. Regem matéria diferente. Em princípio inclinar-me-ia em retirar da Constituição os dois textos, porque, com eles ou sem eles, a matéria está sempre nos mesmos

⁷⁵ Discurso do deputado Prado Kelly na sessão de 03/05/1946 da Assembléia Nacional Constituinte. *Idem*, p. 1501.

⁷⁶ É importante anotar este ponto, pois o hibridismo adentra a história da LDB e será um dos temas preferidos daqueles que a acusaram de não atingir seus objetivos.

termos. Todavia, disponho-me a aceitá-los a ambos. O primeiro, o do projeto, diz respeito ao problema da família, estabelecendo que a educação é direito e dever dos pais.

O texto da emenda, este refere-se à educação, contém matéria pertinente ao que ora discutimos e encerra ao meu ver, preceito certo, e portanto aceitável.⁷⁷

Não havia para Capanema contradição em se dizer que a educação representava direito e dever dos pais, adicionando-se a isto a importância do papel do Estado na educação. Certamente, como vimos, tratava-se de posicionamentos distintos no campo político-pedagógico, com uma memória de enfrentamentos no passado. O texto finalmente aprovado pela comissão do Projeto Constitucional, em substituição ao artigo 6º da Subcomissão VIII, praticamente repetiu a Constituição de 1934: “A educação é direito de todos e será ministrada pela família e pelos poderes públicos”. Essa proximidade, no entanto, será relativizada na revisão feita ao final da Constituinte.

No que se refere à divisão de competências entre as esferas governativas, o relatório da subcomissão VIII indicava a possibilidade delas se sobreporem e facultava aos municípios a organização e manutenção de sistemas educativos (Art. 8º: Compete à União, aos estados e aos municípios organizar e manter sistemas educativos, respeitadas as diretrizes do plano nacional de educação). Assumindo agora outra postura, o deputado Capanema combateu a possibilidade de se estender aos municípios o direito de constituírem sistemas. Neste sentido, o parlamentar mineiro pediu a palavra para dizer:

A Constituição de 1934 orientou-se convenientemente nessa matéria, quando prescreveu a organização dos sistemas educativos estaduais. Ela não se referiu, entretanto, a sistemas educativos municipais. E isto por uma razão óbvia: ela visou, sem dúvida, evitar que, dentro de cada Estado, se constituísse uma multiplicidade de sistemas educativos, dificilmente ordenáveis e organizáveis.

Propria, pois, que do texto em votação se excluísse a referência a sistemas educativos municipais.⁷⁸

Espelhando-se na afirmativa feita pelo deputado Hermes Lima no início da sessão, sobre a duplicidade do artigo 8º em relação ao capítulo referente às competências da União, Capanema

⁷⁷ Discurso do deputado Gustavo Capanema na sessão de 03/05/1946 da Assembléia Nacional Constituinte. *Diário da Assembléia Nacional Constituinte de 1946. Op. Cit.*, p. 1501.

⁷⁸ Discurso do deputado Gustavo Capanema na sessão de 03/05/1946 da Assembléia Nacional Constituinte. *Idem*, p. 1502.

propôs suprimi-lo.⁷⁹ Naquele momento, sua retórica esteve voltada contra a dispersão pedagógica que provocava a perda da unidade nacional. Esta linha de argumentação continha uma preocupação com a interferência negativa da política local, coronelística, nos rumos da política nacional de educação.

A oposição nacional/regional, convertida na oposição entre formas políticas modernas e tradicionais, pode ser considerada a base da gramática política da Revolução de 30, da qual Capanema era tributário. A formação do moderno Estado Nacional no Brasil dependeu da contenção das formas clientelísticas de fazer política, ou melhor, da nacionalização dos meios para o clientelismo. A falta de hegemonia da política varguista entre as elites políticas e econômicas nacionais, apesar da investida revolucionária contra o federalismo oligárquico da Primeira República, obrigou o Poder Executivo a entrar num jogo complexo de trocas e negociações para sobreviver. A necessidade de acumular recursos para liderar o jogo político e influenciar os demais participantes favoreceu a expansão da malha burocrática, e a procura pelo “universalismo dos procedimentos” no serviço público durante a Era Vargas.⁸⁰

É nesse contexto, do qual Capanema participou entre os protagonistas de maior destaque, que se pode entender o veto à participação dos municípios no sistema nacional de educação. Diferentemente daquilo que ficou acordado na Primeira República, o papel coordenador da União na política educacional esteve assegurado na Constituição de 1934. O Estado Novo e a Constituição de 1937 garantiram a continuidade dessa política mais centralizada, ao mesmo tempo em que abriam espaço à atuação da iniciativa privada. Pode-se observar esta evolução no quadro abaixo:

Quadro II: Participação da União na política educacional (Constituições de 1934 e 1937):

	Constituição de 16 de julho de 1934.	Constituição de 10 de novembro de 1937.
Compete privativamente à União:	Art. 5º, alínea XIV: Traçar as diretrizes da Educação Nacional.	Art. 15º, alínea IX: Fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as

⁷⁹ No que foi acompanhado pelos deputados Mário Masagão e Ataliba Nogueira. Este último, porém, afirmou que, se mantido o artigo: “penso que se não deve arrear daí a parte referente aos municípios”. Discurso do deputado Ataliba Nogueira na sessão de 03/05/1946 da Assembleia Nacional Constituinte. *Ibidem*, p. 1502.

⁸⁰ NUNES, 2010. Especialmente o capítulo 3: A construção do insulamento burocrático e do corporativismo e a nacionalização do clientelismo, pp. 73-93. O universalismo de procedimentos, segundo Nunes, é a prática estatal isenta do clientelismo. A ação do poder público, neste caso, não visa à satisfação de interesses particulares ou práticas assistencialistas, apenas o cumprimento das leis. É parte daquilo que Max Weber chama de dominação racional-legal.

		diretrizes a que deve obedecer a formação física e moral da infância e da juventude.
Capítulo sobre educação:	Art. 148 – Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do País, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual.	Art. 128 – A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações de pessoas coletivas públicas e particulares. É dever do Estado contribuir direta e indiretamente para o estímulo e desenvolvimento de uma e de outras, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas ou de ensino.

Fonte: www.planalto.gov.br/leg.asp

O próximo tema a opor os constituintes esteve relacionado ao ensino religioso de frequência facultativa nas escolas públicas. Contrariando a tradição laicista da Primeira República (sintetizada no artigo 72 da Constituição de 1891, que dizia: “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”), o relatório da Subcomissão VIII afirmava:

Art. 9º - O ensino religioso, nos estabelecimentos oficiais constituirá matéria dos respectivos horários, será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, quando capaz ou pelos pais e responsáveis

O maior defensor do Art. 9º foi o deputado Ataliba Nogueira. Ele observou na inclusão do ensino religioso no texto constitucional a afirmação do direito natural e inalienável dos pais em educarem os seus filhos, de acordo com as suas próprias convicções religiosas. Além disso, viu nesse artigo a afirmação do dever do Estado de pôr à disposição das famílias uma educação ético-religiosa que as satisfizesse. Ele entendeu ainda que:

A inclusão do ensino religioso na nova Constituição já não precisa de justificação. Introduzido por lei em 1931 (...), representa hoje uma conquista definitivamente incorporada na estrutura fundamental de nosso regime escolar. As dificuldades levantadas há quase 15 anos, provou a experiência que eram, de todo em todo, inconsistentes. As nossas escolas não se transformaram em campos

de batalha. E a formação das crianças só teve a ganhar com a harmonia mais perfeita entre a educação da família e a educação da escola.⁸¹

Apesar de ter recebido muitas propostas de emenda, este artigo saiu inalterado da primeira fase de sistematização da Constituição. Entre os que o condenaram estiveram parlamentares da ED, da UDN e do PCB. Pelas mãos do deputado Caires de Brito, os comunistas apresentaram uma emenda supressiva, defendida neste discurso:

Não vejo, Sr. Presidente, em sã consciência, vantagem alguma nem para a criança nem para a religião que esse ensino seja ministrado na escola. Religião é assunto de convicção íntima e por isso entendo que não deve figurar nos programas de ensino.

Pressinto, na adoção do texto, grande perigo, visto como vamos contribuir para a criação do problema religioso, que não existe em nossa terra, além de inutilizar a organização leiga que conquistamos desde 1891.⁸²

O primeiro a apresentar uma emenda substitutiva ao Art. 9º, deputado Hermes Lima, quis em seu lugar o retorno do texto de 1891, o que, na prática, eliminava o ensino religioso da Constituição. Em sequência, o deputado Aliomar Baleeiro (UDN/BA) colocou para discussão mais duas emendas, uma substitutiva e outra aditiva, a primeira com o objetivo de substituir o ensino religioso como “matéria dos respectivos horários” por “matéria fora do horário escolar”, a última acrescentando a expressão “sem ônus para os cofres públicos”.

Ambas as emendas de Aliomar Baleeiro foram rejeitadas. No entanto, devido à agudeza das opiniões pró e contra a matéria, o autor pediu a recontagem dos votos e solicitou a declaração pública dos mesmos pelos membros da comissão constitucional presentes. Dos vinte e um participantes da comissão que declararam seus votos, dezenove se manifestaram pelo ensino religioso.

⁸¹ Declaração do deputado Ataliba Nogueira à mesa diretora na sessão de 03/05/1946 da Assembléia Nacional Constituinte. *Diário da Assembléia Nacional Constituinte de 1946. Op. Cit.*, p. 1503.

⁸² Discurso do deputado Milton Caires de Brito na sessão de 03/05/1946 da Assembléia Nacional Constituinte. *Idem*, pp. 1502-1503.

Quadro III – Declarações de votos relativos ao ensino religioso e às emendas do deputado Aliomar Baleeiro na Comissão Constitucional (03/05/1946), pela sequência do plenário:

	A favor do Ensino Religioso.	Contra o Ensino Religioso.	Contra as emendas Baleeiro (pelo menos uma).	A favor das emendas Baleeiro (pelo menos uma).
Souza Costa (PSD/RS)	X		X	
Gustavo Capanema (PSD/MG)	X		X	
Eduardo Duvivier (PSD/RJ)	X		X	
Prado Kelly (UDN/RJ)	X		X	
Café Filho (PSP/RN)	X		X	
Mário Masagão (UDN/SP)	X		X	
Adroaldo Mesquita (PSD/RS)	X		X	
Edgard Arruda (UDN/CE)	X		X	
Arruda Câmara (PDC/PE)	X		X	
Graccho Cardoso (PSD/SE)	X		X	
Hermes Lima (ED/UDN/DF)		X		X
Ivo de Aquino (PSD/SC)	X		X	
Caires de Brito (PCB/SP)		X		X
Milton Campos (UDN/MG)	X		X	
Costa Neto (PSD/SP)	X		X	
Raul Pilla (PL/RS)	X			X

Argemiro Figueiredo (UDN/PB)	X		X	
Baêta Neves (PTB/DF)	X		X	
Deodoro Mendonça (PSP/PA)	X		X	
Valdemar Pedrosa (PSD/AM)	X			X
Silvestre Péricles (PSD/AL)	X			X

Fonte: *Diário da Assembléia Nacional Constituinte de 1946.*

A votação favorável ao ensino religioso uniu parlamentares de siglas diferentes, por vezes antagônicas, como o PSD e a UDN. Apenas os parlamentares de esquerda ficaram contra: Milton Caires de Brito (PCB) e Hermes Lima (ED/UDN). A reedição da cláusula constitucional consagrando o ensino religioso como parte da lei fundamental do país, demonstrava a rejeição do laicismo enquanto parte predominante da cultura política republicana. Como na Constituinte de 1933-34, a democracia de 46 se preocupou em não excluir a Igreja Católica, tecendo um pacto que teria na educação uma importante moeda de troca.

Em 24 de junho de 1946, Gustavo Capanema enviou uma emenda substitutiva ao capítulo de Educação e Cultura, recém-saído da Comissão dos 37, sinalizando assim a sua insatisfação com os resultados alcançados na primeira fase de sistematização da Constituinte. Nessa proposta encontram-se algumas alterações e ênfases que a distinguem em relação ao projeto constitucional. O artigo nº 1, ao tratar do direito à educação, afirmava: “A educação é direito de todos, e será dada no lar e na escola”. Suprimia-se a expressão poderes públicos, trocando-a pela palavra escola, que tanto poderia ser pública como privada. Os artigos mais característicos do pensamento político-pedagógico de Gustavo Capanema afirmavam:

§ C, II – O ensino secundário forma a cultura geral e constitui preparação para o ensino superior. Cabe aos poderes públicos torná-lo acessível a todos.

§ C, III – Nos outros ramos do ensino de segundo grau ministrar-se-á, ao lado da cultura técnica, a cultura geral indispensável à formação do adolescente.

§ D. A União administrará o ensino por meio de só Ministério. Os Estados e o Distrito Federal adotarão, na administração educacional, o princípio da unidade.⁸³

A maior inovação de Gustavo Capanema consistiu em considerar o ensino secundário acessível a todos. Entendida como parte indispensável da formação do adolescente, a cultura geral deveria auxiliá-los a atingir padrões intelectuais e morais indispensáveis à continuidade dos estudos. Por outro lado, ao continuar defendendo o princípio da unidade administrativa, Capanema rejeitava o modelo federativo proposto no projeto constitucional. Essa, aliás, não foi a única iniciativa do deputado no sentido de evitar a emergência de uma nova relação entre a União e os governos estaduais no pós-Estado Novo. Na presidência da subcomissão do Poder Legislativo, ele esteve diretamente envolvido com a criação do artigo 58, que regulamentou a representatividade política dos estados na federação.⁸⁴

Segundo Maria do Carmo Campelo de Souza, os que defendiam esta cláusula, entendiam que a doação de poder legislativo dos estados maiores e mais desenvolvidos para os estados menores e menos desenvolvidos auxiliava na organização da estrutura do poder político em bases nacionais. Na verdade, explica a cientista política, buscava-se compor uma aliança com o objetivo de impedir as reivindicações que rompessem com o centralismo do governo central na gestão das relações federativas. É o que é dito abaixo:

De acordo com vários representantes paulistas, o artigo 58 representava a sepultura os partidos nacionais. Por outro lado, para os defensores deste critério de representação estadual (Capanema, Agamenon, Nestor Duarte e Soares Filho, deputados do PSD e da UDN) o objetivo de tal artigo era a manutenção da unidade nacional e do direito dos estados menores poderem defender razoavelmente seus interesses. Entretanto, o apoio oligárquico a esse artigo não seria suficiente para garantir a vitória. Esta foi possível desde que se apresentou apoiado por uma força política mais articulada, senão mais poderosa: o getulismo e os remanescentes do Estado Novo, não exclusivamente oligárquicos ou tradicionais (Souza, 2006, p. 23).

Na reta final dos trabalhos constitucionais, Gustavo Capanema ocupou o papel de moderador das questões educacionais com a sua segunda emenda substitutiva. Reunida para votar o título VI da futura Constituição, a sessão legislativa de 31 de agosto de 1946, teria nele o principal articulador político.

⁸³ Emenda do deputado Gustavo Capanema ao Capítulo III do Título V do Projeto Constitucional de 1946. Arquivo Gustavo Capanema. A emenda na sua forma integral encontra-se nos anexos desta tese.

⁸⁴ O artigo estabelecia uma representatividade maior para os estados de menor densidade populacional: “O número de Deputados será fixado por lei, em proporção que não exceda um para cada cento e cinquenta mil habitantes até vinte Deputados, e, além desse limite, um para cada duzentos e cinquenta mil habitantes. § 1º - Cada Território terá um Deputado, e será de sete Deputados o número mínimo por Estado e pelo Distrito Federal. § 2º - Não poderá ser reduzida a representação já fixada”.

Na primeira parte dos debates, decorrida pela manhã, com duzentos e setenta e nove parlamentares presentes, discutiu-se a questão da indissolubilidade do vínculo matrimonial. Dividiram-se as posições, como anteriormente ocorrera, nas votações do mês de maio, entre a dos representantes da esquerda, do pastor metodista Guaraci Silveira e dos parlamentares católicos. O primeiro a discursar foi o deputado Guaraci Silveira, reiterando seu voto a favor do divórcio, mas dizendo pertencer “a uma confissão religiosa que tem como princípio fundamental a obediência rigorosa às leis nacionais”, o que o levaria a aceitar o que fosse aprovado pela maioria dos parlamentares, mesmo que isso implicasse em sacrifícios para os membros da sua Igreja.⁸⁵ Contra os divorcistas, pediu a palavra o deputado Manuel Vítor, do Partido Democrata Cristão:

Os divorcistas que não aceitam a acomodação e muito menos o sacrifício, não vêem no ideal de família a sublimidade da união pela grandeza do Sacramento; vêem apenas o interesse de uma coisa que deve estar de acordo com seus desejos e propensões. Encaram-na como contrato, esquecem a beleza que lhes empresta a posição dos filhos e a deles próprios como criadores da vida e, conseqüentemente, colunas mestras da família para o edifício da nação.⁸⁶

Depois de encerrada a discussão sobre Família, com a afirmação do casamento indissolúvel e a rejeição do divórcio, na parte da tarde, o relator-geral da Constituinte, deputado Costa Neto (PSD/SP), com base o artigo 30 do regimento interno, encaminhou um requerimento à presidência solicitando que fossem “aprovadas em globo as emendas totalmente aproveitadas no Capítulo II do Título VI, ora em votação, ressalvado o direito de destaque”.⁸⁷ O requerimento foi aprovado sem discussões, o que iria facilitar o encaminhamento da emenda substitutiva de Gustavo Capanema. Nesse momento, porém, avisava o deputado, ao invés do texto original da emenda nº 3.225, o objeto de votação proposto por ele era outra proposta de emenda substitutiva encaminhada em anexo com a mesma numeração.

Pedindo a palavra, o deputado Paulo Sarasate (UDN/CE) solicitou que antes da apreciação da emenda Capanema se pudesse discutir e votar a emenda nº 3.134 do deputado

⁸⁵ Discurso do deputado Guaraci Silveira na 154ª sessão parlamentar extraordinária da Assembléia Nacional Constituinte. *Anais da Assembléia Nacional Constituinte de 1946*, 31/08/1946, p. 311. Disponível em http://imagem.camara.gov.br/dc_20a.asp?selCodColecaoCsv=CeDatain=31/8/1946 [Acesso em 10/03/2010].

⁸⁶ Discurso do deputado Manoel Vítor na 154ª sessão parlamentar extraordinária da Assembléia Nacional Constituinte, 31 de agosto de 1946. *Idem*, p. 312.

⁸⁷ Requerimento do deputado Costa Neto solicitando aprovação em grupo, sem prejuízo dos destaques, do capítulo II Título VI do Projeto Constitucional, na 155ª sessão parlamentar extraordinária da Assembléia Nacional Constituinte. *Ibidem*, p. 332

Hermes Lima sobre o ensino leigo. Aceita a solicitação, o plenário se pôs a considerar o artigo que também envolvia a admissão do ensino religioso de frequência facultativa nas escolas públicas.⁸⁸ O debate e a votação final ilustram mais uma vez o poder de veto da Igreja Católica.

Defendendo a emenda de sua autoria, Hermes Lima disse que esta se baseava no espírito de tolerância ao admitir o ensino religioso na educação pública, mas que buscava proteger também o princípio republicano de separação entre Estado e Igreja, evitando qualquer tipo de obrigação aos professores oficiais “que não poderão, de maneira alguma, ser compelidos a ministrar o ensino religioso obrigatório”.⁸⁹ A resposta a estas colocações foi dada pelo senador Ferreira de Sousa. Ele afirmou não ter a Comissão dos 37 aceito a propositura de Hermes Lima, pois:

Não entendeu a Comissão ser necessário dizer que o ensino oficial será leigo, porquanto toda a Constituição é estruturada no sentido do Estado leigo. A religião é separada do Estado. O Estado não é órgão de religião. Assim, no capítulo próprio só deve consagrar a exceção a essa regra.
Se o Estado é leigo, toda sua ação é leiga; se reconhece o casamento religioso e o ensino da religião nas escolas, isso é que precisamos declarar, porque vem justamente contrariar a regra estabelecida.⁹⁰

Levada ao plenário, a proposta de Hermes Lima foi rejeitada sem alarde, na segunda vitória obtida pelos defensores da educação religiosa. Em seguida, assumiu a tribuna o deputado Gustavo Capanema dizendo que iria retirar a emenda anteriormente proposta:

Sr. Presidente, vou retirar minha emenda. E quero dar os motivos por que o faço. A emenda está exatamente tal como V. Ex.^a a recebeu, inova o projeto apenas em cinco pontos que me parecem essenciais. Verifico, todavia, que a subcomissão de Educação não está inclinada a aceitar essas inovações e como nos encontramos numa hora de pressa em torno do problema da aprovação da Carta Magna, não desejo tomar mais tempo à Assembléia.⁹¹

⁸⁸ O deputado da Esquerda Democrática quis antepor o texto da Constituição de 1891 ao artigo que tratava do ensino religioso, alcançando-se a seguinte redação: “O ensino público será leigo. Nas escolas primárias será permitido o ensino religioso, de frequência facultativa, embora dentro do horário escolar”. Emenda nº 3.134, de autoria do deputado Hermes Lima, apresentada na 155ª sessão parlamentar extraordinária da Assembléia Nacional Constituinte, 31 de agosto de 1946. *Ibidem*, p. 334.

⁸⁹ Discurso do deputado Hermes Lima, na 155ª sessão parlamentar extraordinária da Assembléia Nacional Constituinte, 31 de agosto de 1946. *Ibidem*, p. 335.

⁹⁰ Discurso do senador Ferreira de Sousa, na 155ª sessão parlamentar extraordinária da Assembléia Nacional Constituinte, 31 de agosto de 1946. *Ibidem*, p. 336.

⁹¹ Discurso do deputado Gustavo Capanema, na 155ª sessão parlamentar extraordinária da Assembléia Nacional Constituinte, 31 de agosto de 1946. *Ibidem*, p. 336.

A decisão de Gustavo Capanema foi contestada por diversos congressistas, inclusive da UDN. Um dos críticos mais ácidos da influência católica na Constituinte, o deputado udenista Nestor Duarte, aparteu Capanema com um elogio ao conteúdo de sua emenda, que “salvo alguns detalhes, ordena melhor a matéria e, sobretudo, assegura a autonomia do ensino, que é hoje o sistema de educação adotado pelo país líder no assunto, os Estados Unidos”.⁹² Em seguida, o deputado Costa Neto reiterou o pedido de destaque à emenda Capanema. Com o fito de colocá-la em votação, dado a sua importância, lembrou que esta não pertencia mais ao autor, “mas a uma parte da Constituinte”. Sendo assim: “Se, porventura, for retirada, teremos que fazer trabalho de recomposição muito penoso”.⁹³

A essa altura, a única contestação à emenda Capanema partiu de um dos membros do PSD, o deputado Ataliba Nogueira, que defendeu a proposição original da Subcomissão VIII:

Penso, Sr. Presidente, que, de modo algum, pode ser aceita tal sugestão.

O nobre representante retirou o pedido de destaque. Não é possível, de afogadilho, a última hora, abandonar aquilo que foi discutido largamente no projeto.⁹⁴

A presidência da sessão ignorou tais ponderações e pediu àqueles que aprovavam o pedido de retirada da emenda de Gustavo Capanema que se levantassem. Não havendo *quorum* para rejeição seguiu a votação do seguinte texto:

Capítulo II: Da Educação.

Art. 165 – A educação é direito de todos, e será dada no lar e na escola.

Art. 166 – O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.

Art. 167 – A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I – O ensino primário oficial é obrigatório, e só será dado na língua oficial.

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

⁹² Aparte do deputado Nestor Duarte ao discurso do deputado Gustavo Capanema, na 155ª sessão parlamentar extraordinária da Assembléia Nacional Constituinte, 31 de agosto de 1946. *Ibidem*, p. 336.

⁹³ Aparte do deputado Costa Neto ao discurso do deputado Gustavo Capanema, na 155ª sessão parlamentar extraordinária da Assembléia Nacional Constituinte, 31 de agosto de 1946. *Ibidem*, p. 336.

⁹⁴ Aparte do deputado Ataliba Nogueira ao pedido de destaque da emenda 3.225 feito pelo deputado Costa Neto, na 155ª sessão parlamentar extraordinária da Assembléia Nacional Constituinte, 31 de agosto de 1946. *Ibidem*, pp. 336-337.

III – Os estabelecimentos industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalharem mais de cem pessoas, são obrigados a manter ensino primário gratuito para os seus funcionários, e os filhos destes.

IV – Os estabelecimentos industriais e comerciais são obrigados à organização da aprendizagem para a formação profissional dos seus trabalhadores menores.

V – O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável. O ensino religioso é de matrícula facultativa.

VI – Para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas. Aos professores, admitidos por concursos de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade.

VII – É garantida a liberdade de cátedra.

Art. 168 – A União, os Estados e o Distrito Federal adotarão, na administração do ensino, o princípio da unidade de direção.

Art. 169 – 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 resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 170 – A União organizará o sistema federal de ensino, e ainda, o de cada território.

Art. 171 – Cada Estado, assim como o Distrito Federal, organizará o seu próprio sistema de ensino.

§ 1º – Os sistemas locais de ensino serão completos, na medida dos recursos disponíveis e consonante as exigências da população escolar.

§ 2º – A União cooperará, mediante o auxílio federal, para o desenvolvimento dos sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal. Esse auxílio, quanto ao ensino primário, provirá do Fundo Nacional do Ensino Primário.

Art. 172 – Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.⁹⁵

O novo texto do deputado excluía a referência à massificação do ensino secundário. Ficava de fora também a expressão “se não houver na localidade ensino primário suficiente”, relativa à obrigatoriedade dos estabelecimentos industriais, comerciais e agrícolas com mais de cem funcionários garantirem o ensino primário gratuito a estes e aos filhos destes. Foi mantida a gratuidade do ensino primário nas escolas públicas, e a sua obrigatoriedade, com a gratuidade dos graus posteriores apenas para os que “provarem falta ou insuficiência de recursos”. Além disso, repetiram-se os itens:

⁹⁵ Emenda Substitutiva nº 3.225, de autoria do deputado Gustavo Capanema, apresentada na 155ª sessão extraordinária da Assembléia Nacional Constituinte, 31 de agosto de 1946. *Ibidem*, pp. 332-333.

- 1) direito à educação, integralizado no lar e na escola;
- 2) liberdade para a iniciativa particular, respeitando-se a legislação pertinente;
- 3) ensino religioso facultativo nas escolas públicas;
- 4) provimento das cátedras do ensino oficial secundário e superior mediante concurso de provas e títulos;
- 5) liberdade de cátedra;
- 6) organização dos sistemas federal e estaduais de ensino;
- 7) patamares para aplicação financeira da União, estados e municípios e
- 8) criação do Fundo Nacional do Ensino Primário.

Os itens citados mesclavam postulações católicas e renovadores, dando a medida da costura feita por Gustavo Capanema para chegar ao consenso que faria aprovar praticamente toda a sua emenda substitutiva. Na votação em plenário, com poucas alterações e acréscimos, a emenda proposta por Capanema se transformou no capítulo sobre Educação do texto constitucional de setembro de 1946. Membro da corrente mais poderosa do PSD, a dos participantes da elite político-burocrática do Estado Novo, na apresentação da sua emenda, o deputado mineiro contou com o apoio dos membros do seu partido que estavam em posição de vantagem institucional. A postura do deputado Costa Neto à frente da mesa que dirigiu os trabalhos constituintes, por exemplo, foi capital para o sucesso obtido contra os que a rejeitavam.

O único artigo totalmente derrubado no confronto parlamentar foi o que afirmava o princípio da unidade de direção na administração do ensino, o que significou uma rejeição ao centralismo do Estado Novo. Neste ponto transparece a distância entre Capanema e a UDN, que através do deputado Prado Kelly pediu a supressão do mesmo:

Sr. Prado Kelly: Em relação ao artigo 168, seja ele destacado, para a sua supressão.

Sr. Gustavo Capanema: Concordo com V. Excia. Devo, todavia, declarar que a minha experiência na administração me convence da necessidade de um só aparelho dirigindo o ensino na União e nos Estados.⁹⁶

O sucesso da emenda Capanema foi proveniente da mediação proposta por ele entre o projeto da subcomissão VIII e algumas requisições progressistas, limitando-as, porém, em alguns aspectos. Com a emenda Capanema, a Igreja se satisfez ao assistir a constitucionalização da

⁹⁶ Debate entre os deputados Prado Kelly e Gustavo Capanema, na 155ª sessão extraordinária da Assembléia Nacional Constituinte, 31 de agosto de 1946. *Ibidem*, pp. 337.

possibilidade das escolas privadas integralizarem o direito à educação e a volta da presença do ensino religioso nas escolas públicas. Próximas dos renovadores foram aprovadas cláusulas já constantes, ou indicadas de modo muito semelhante no projeto inicial: obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário; exigência de concurso público de provas e títulos para o provimento de cargos no magistério; definição dos percentuais a serem aplicados na educação pública, pela União, estados e municípios; criação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP).

2.3 – A Comissão Mariani nas malhas da conciliação política:

Ao assumir o Ministério da Educação e Saúde, em dezembro de 1946, o primeiro problema com que me defrontava era o de imprimir um sentido democrático ao sistema educativo nacional, em grande parte estruturado segundo os princípios totalitários do Estado Novo. (Clemente Mariani, Exposição elaborada para publicação do Ministério da Educação e Cultura em março de 1967)

Encerrado o período constitucional, os encargos da comissão Mariani tiveram início em 29 de abril de 1947, passando-se dezoito meses até a apresentação da mensagem nº. 605 do presidente Eurico Gaspar Dutra ao Congresso Nacional, que se tornava responsável daí por diante pela discussão e aprovação da LDB. Mais de uma década depois, em uma conferência realizada perante o Movimento de Arregimentação Feminina de São Paulo, em novembro de 1959, pouco antes da votação na Câmara Federal da primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases, o professor Antônio de Almeida Júnior tratou das vicissitudes do “projeto liberal”, contra o qual se voltavam os meios eclesiásticos e a intelectualidade católica, representados no parlamento pelo deputado Carlos Lacerda.⁹⁷ Os passos mais decisivos na montagem do projeto liberal da LDB, frisava Almeida Júnior, teriam sido aqueles que foram dados na comissão organizada pelo ministro Clemente Mariani, constituída a fim de cumprir a determinação constitucional que estabelecia o assunto como de competência da União.⁹⁸

⁹⁷ Antônio Ferreira de Almeida Júnior foi um personagem importante na história da LDB. Ele assinou o relatório geral da comissão Mariani, além de ter presidido a subcomissão do ensino primário, com igual responsabilidade pelo seu relatório temático. Nascido em Joanópolis (SP), em 8 de junho de 1892, foi professor primário, médico e professor catedrático de Medicina Legal da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (a partir de 1941). Atuou no ensino particular, com destaque para o período em que dirigiu o Instituto Porto Seguro (antiga Escola Alemã), de 1942 a 1944. Participou ativamente da resistência acadêmica ao Estado Novo no Largo de São Francisco, tendo se filiado à UDN em 1945. Fez parte do grupo que assinou o manifesto dos pioneiros da educação nova, tendo as suas posições pedagógicas claramente influenciadas pela ideia de reconstrução educacional do Brasil que marcou o texto de 1932.

⁹⁸ ALMEIDA JÚNIOR, Antônio de. Ainda as diretrizes e bases da educação nacional (reparos ao “projeto conciliador”). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. XXXIII, nº 76, outubro-dezembro de 1959, pp. 5-26.

Para os renovadores, portanto, a memória das decisões tomadas na comissão Mariani era positiva, pois exprimia o sabor de algumas vitórias contra o legado educacional do Estado Novo. Em outro espaço do campo político-pedagógico, Gustavo Capanema iria produzir uma memória contraposta a de Almeida Júnior, a do *Anteprojeto* da LDB como uma “lei de traição nacional”. Antes de entrarmos na história das batalhas pela memória, das lutas de representações que envolveram a longa gestação das diretrizes e bases, iremos conhecer mais de perto o contexto histórico, os atores e os conceitos que foram mobilizados para determinar o conteúdo da lei.

Uma arguta observadora da história da UDN, a cientista política Maria Victoria Benevides, afirmou que a derrota do Brigadeiro Eduardo Gomes nas eleições presidenciais, pouco depois da derrubada de Vargas, alterou a linha política do partido, que se sentia o vencedor moral daquela conjuntura de transição, movendo-o em pouco tempo do radicalismo oposicionista para uma postura de “oposição cordial” (Benevides, 1981, p. 69). Nesse contexto, a entrada de Clemente Mariani no governo Dutra fez parte da aproximação deste último com a UDN. A reforma ministerial de dezembro de 1946 trouxe o principal partido de oposição à herança varguista para o governo do ex-ministro da Guerra do Estado Novo.

A política de conciliação permitiu que a UDN e o PR conquistassem três ministérios: Educação e Saúde, Relações Internacionais e Agricultura. Inicialmente, a pasta da Educação seria entregue aos republicanos. No entanto, ao saber do nome de Dario de Almeida Magalhães como provável titular, o jornalista Assis Chateaubriand ameaçou colocar os *Diários Associados* em campanha contra o governo, provocando uma reviravolta política e a indicação de Clemente Mariani. A escolha do político baiano decorreu da independência mantida por ele na Assembléia Constituinte, quando votou com a base governista em diversas ocasiões. Contou também a notoriedade conquistada por Mariani em função da emenda nº 3.158, que proibia o funcionamento de partidos seguidores de ideologias antidemocráticas, pois a sua aprovação teria agradado o presidente Dutra, um anticomunista ferrenho.⁹⁹

Obtendo o comando do Ministério da Educação, a UDN estava em condições de rever um dos principais legados da Era Vargas: a reforma educacional de Gustavo Capanema. A apresentação do *Anteprojeto* da LDB tornava-se um momento privilegiado desta possível revisão. A iniciativa não configurava uma ação revanchista, amparada que estava na sua condição de lei complementar à Constituição.

⁹⁹ Sobre a entrada de Clemente Mariani no Ministério da Educação, ver MOREAU, 1992, p. 33.

Partidário da política de conciliação nacional, ao saber da sua indicação para o Ministério da Educação, Clemente Mariani tentou, sem sucesso, trazer a colaboração de Anísio Teixeira, que estava fora do país, vivendo na França em tarefas relacionadas à UNESCO. O contato entre eles encontra-se registrado em uma série de cartas à disposição dos pesquisadores nos Arquivos Pessoais do CPDOC/FGV. A conversa que tiveram revela, além da vontade em aproveitar a competência administrativa de Anísio, a pouca experiência de Mariani com os assuntos da educação.¹⁰⁰ Deve-se ressaltar ainda, que o contato entre Clemente Mariani e Anísio Teixeira não era recente, mas continha uma relação de amizade, ao menos de cordialidade, que remonta à década de 1920, quando ambos estiveram no governo de Francisco Marques de Góis Calmon, na Bahia: o primeiro como deputado situacionista, e o último, na diretoria da Instrução Pública.

O convite feito a Anísio indicava não somente o desejo do ministro em contar com aquele que representava uma das maiores autoridades brasileiras no campo educacional, mas a incorporação do projeto renovador ao projeto de renovação do ministério. A ênfase na elaboração da LDB favorece esta hipótese. O relatório de 1948 do Ministério da Educação definia a Lei de Diretrizes e Bases como medida prioritária para adaptar a legislação do sistema de ensino aos novos princípios do regime político democrático, considerando que nela deveriam estar “condensadas as linhas mestras da nossa política educacional”.¹⁰¹

Na carta enviada por Anísio Teixeira a Clemente Mariani em 14 de dezembro de 1946, o educador expôs as razões da sua recusa ao convite feito para integrar o quadro ministerial, apesar de ter afirmado: “nada recebi do Brasil nestes últimos dez anos que me tocasse tanto”. Considerando-se uma pessoa que poderia dificultar a política de conciliação nacional em voga, Anísio aplaudiu a indicação de Fernando de Azevedo que, apesar de certas divergências, partilhava com ele uma série de princípios pedagógicos.¹⁰² Ele sublinhou, contudo, algumas questões que não poderiam ser negociadas em se tratando da conquista de um sistema de

¹⁰⁰ É o que expõe a dissertação de Daniela Moreau: “Como foi visto anteriormente, no âmbito da política de “conciliação nacional” do governo Dutra, Mariani foi nomeado, em dezembro de 1946, Ministro da Educação e Saúde. Desde que recebera o convite do Presidente, e com a consciência de que sua indicação se deveria a motivos políticos, já que não era um especialista nem em matéria de educação, nem em de saúde, Mariani procurou aproximar-se de técnicos nesses assuntos, buscando a sua colaboração”. *Idem*, p. 39.

¹⁰¹ Relatório Anual do Ministério da Educação e Saúde, 1948. Arquivo Clemente Mariani, CPDOC/FGV. CMa PI. MARIANI, C. 1948.01.00 1doc 79 fls.

¹⁰² O nome de Fernando de Azevedo é citado na correspondência de Anísio Teixeira, mas não se confirma.

educação liberal-democrático. A primeira medida neste caminho deveria ser a “corajosa descentralização do sistema educacional brasileiro”, como vimos no capítulo anterior, o principal embate de Capanema na Constituinte, que acabou derrubando sua proposta de “unidade de direção”. Renovando o credo liberal que desenvolvera nos anos 20, no sentido da aprovação das teses de Dewey acerca do que o filósofo definiu como uma “democracia cooperativa”,¹⁰³ Anísio Teixeira elogiou a maneira pela qual o mundo anglo-saxônico encarava o tema. Ao resumir seu ponto de vista no último parágrafo da correspondência, afirmou:

Quanto mais vivo percebo que a natureza humana não é boa nem má, mas que faz uma diferença enorme o confiarmos nela ou o desconfiarmos dela. Os latinos preferem desconfiar e criaram com isso a confusão e a corrupção. Os anglo-saxônicos preferiram confiar e estabeleceram, no mundo, o que há de mais próximo de uma possível ordem humana. Daí a minha convicção – tacticamente devemos confiar na natureza humana. Ainda é a regra mais sábia, sem com isto subentender nenhum tolo rousseauismo. Ora, a descentralização é esta atitude tática de confiança, cujos resultados sempre sobreexcedem as melhores expectativas.¹⁰⁴

O liberalismo anisiano considerava a ação educativa parte de um pacto federativo. Esse seria o formato mais adequado para estimular a cultura cívica participativa, tendo na educação um de seus elementos centrais. A cooperação entre as diferentes esferas de governo, a partir de um planejamento elaborado pelo governo federal, principal encarregado em analisar os males e discutir as soluções mais adequadas ao florescimento da educação nacional, contribuindo desse modo para a unificação do sistema, era a essência de um modelo de educação democrática. Posto em termos filosóficos na carta endereçada ao ministro Mariani, o discurso sobre a confiança não dissimula uma clara intenção política. A democracia não poderia ser alcançada antes que fossem retiradas as barreiras e os distanciamentos provenientes do legado latino, ou ibérico, dos excessos legislativos, centralizadores, e da desconfiança em se construir parcerias em torno de objetivos comuns. A política varguista teria reforçado a desconfiança na sua procura pela

¹⁰³ Sobre este ponto, escreveu uma comentadora do pensamento político de John Dewey: “A crítica de Dewey ao que ele chama de “democracia política” revela, na verdade, uma crítica ao Estado moderno. Enquanto forma de governo, a democracia política consiste em um conjunto de arranjos e instituições políticas a partir dos quais se consolidou a ideia moderna de Estado: soberania, representação, regra da maioria e sufrágio universal. A fim de opor-se a esta forma política de democracia, Dewey elabora o conceito de “ideia de democracia”. Enquanto ideia, a democracia é um “modo de vida”, um conjunto indefinido e ilimitado de práticas compartilhadas e experiências políticas locais. A “ideia de democracia” consiste assim, em um modo de viver em comunidade, em um modo de vida comunal”. POGREBINSCHI, 2008, p. 143.

¹⁰⁴ Carta de Anísio Teixeira a Clemente Mariani. Paris, 14 de dezembro de 1946. Arquivo Clemente Mariani, CPDOC/FGV.

construção da nação, apostando na figura do “inimigo interno”. As oligarquias, os comunistas e os imigrantes foram os mais visados.

Pode-se dizer então que, apesar dos percalços sofridos por esse grupo, o projeto de lei exposto em novembro de 1948 resultou da força elaboradora dos renovadores da educação. O documento buscou sedimentar no *corpus* legislativo a regra colocada por Anísio Teixeira: confiança = descentralização administrativa. Surgido de um momento político conservador, em um Ministério administrado por um político que se perfilava a uma vertente conservadora do liberalismo, o projeto de LDB da Comissão Mariani foi visto pelos que defendiam as diretrizes e bases a partir de uma posição liberal como um documento que procurou rever os alicerces antidemocráticos da educação nascidos nos tempos de Capanema.

2.3.1 - Os membros da Comissão:

Quando apresentei ao Exmo. Sr. Presidente da República o Projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não pretendi impor idéias, que eram menos minhas do que do maior número e dos mais autorizados dos educadores brasileiros, mas apenas ensejar ao Congresso, mediante amplo debate em que me preparei para participar, a elaboração de uma lei que, assegurando, desde logo, a todos os brasileiros, a possibilidade de subir, até o último degrau, o que os anglo-saxões chamam “a escada educacional”, constituísse, ao mesmo tempo, um conjunto de princípios flexíveis, susceptível de progressivo desenvolvimento, livrando-nos da necessidade de reformas espasmódicas, ou de soluções arbitrárias. (Carta de Clemente Mariani a Afonso Arinos, 21 de maio de 1953).

A comissão formada pelo Ministério da Educação em abril de 1947 procurou reunir, como dissera o seu titular, os mais autorizados educadores brasileiros do seu tempo. Estiveram neste grupo, educadores católicos (Alceu Amoroso Lima e Leonel Franca) e renovadores (Antônio de Almeida Júnior, Carneiro Leão, Celso Kelly, Fernando de Azevedo, Joaquim Faria Góis, Levi Carneiro, Manoel Lourenço Filho, Mario Augusto Teixeira de Freitas e Mário Paulo de Brito). Foram convocados, além desses nomes, figuras representativas do setor público-estatal da educação: os reitores da Universidade do Brasil (Pedro Calmon) e da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (Arthur Filho), um professor do Colégio Militar do Rio de Janeiro (Cel. Agrícola Bethem) e uma técnica do MES (Maria Junqueira Schmidt).

Apesar de ter sido convidado a participar do grupo, mais uma vez, Anísio Teixeira declinou do convite feito por Clemente Mariani, enviando-lhe um telegrama com a seguinte

negativa: “Muito grato afetuosa intenção seu empenho minha participação comissão mas peço-lhe deixar-me fora seus quadros devido enormidade tarefa aqui e também possibilidade melhor colaborar com você no exame plano venha elaborar comissão pt Alguns de nós devem ficar em posição suficiente independência para apreciar obra comissão apertado abraço Anísio”.¹⁰⁵

Vivendo na Bahia desde o seu regresso da Europa, depois de ter sido conselheiro de educação superior das Nações Unidas, Anísio Teixeira ocupava a secretaria de Educação e Saúde daquele estado, também administrado pela UDN, na gestão de Octávio Mangabeira (1947-1951). Nos anos em que esteve à frente deste cargo público, escreveu o capítulo sobre educação do anteprojeto da Constituição estadual baiana, duplicou o número de matrículas escolares e deixou como principal realização o projeto escolanovista do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, de educação pública em tempo integral. Mesmo considerando o desgaste físico proporcionado pelas tarefas que cercaram a sua atividade no secretariado baiano, a ausência de Anísio Teixeira na comissão da LDB não implicou na falta de contribuição intelectual. Um dos “cardeais” da renovação educacional no Brasil do século XX – juntamente com Fernando de Azevedo e Lourenço Filho – Anísio manteve, como assinalou no telegrama ao ministro da Educação, a “independência para apreciar a obra da comissão”. Independência e liderança, visto que não se pode negar a sua ascendência sobre o grupo renovador, já bastante visível nos anos 30, quando do lançamento do *Manifesto dos Pioneiros*. Conforme assinalou Fernando de Azevedo, em correspondência pessoal a Anísio Teixeira: “Sua mão de chefe foi feita para a empunhadura dessa bandeira (do Manifesto). Nós a tomamos para defendê-la em toda a parte em que se realize obra à sua sombra e sob a sua inspiração”.¹⁰⁶

Embora se deva ter cuidado ao utilizar a expressão “renovadores”, lembrando que esse grupo de militantes não tinha ideias (e práticas) tão próximas quanto se possa imaginar, não se deve esquecer o legado que foi deixado pelo *Manifesto de 32*, sobretudo ao discorrer sobre a autonomia da função educacional e a função essencialmente pública/democrática da educação. Além disso, as afinidades pessoais e as proximidades profissionais podem servir, neste caso, como elemento agregador. Responsável pela redação do capítulo sobre o ensino secundário na Comissão Mariani, Joaquim Faria Góis, por exemplo, foi colega de Anísio Teixeira nos tempos

¹⁰⁵ Telegrama de Anísio Teixeira a Clemente Mariani, declinando do convite para participar da Comissão do Anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Arquivo Clemente Mariani, CPDOC/FGV. CMA c 1946.11.01 doc. 77

¹⁰⁶ Carta de Fernando de Azevedo a Anísio Teixeira, São Paulo 14/03/1932. Arquivo Anísio Teixeira, CPDOC/FGV. ATc 31.12.27, doc. nº 6. Apud. XAVIER, 2002, p. 25.

do colégio jesuíta, e depois, o acompanhou profissionalmente, através de indicações que se deram tanto na Bahia como no Rio de Janeiro.

Dos grupos de orientação político-pedagógica que participaram da comissão, os renovadores foram a maioria, não apenas absoluta, como se observa da lista acima, mas também se destacaram no quesito de controle hierárquico da equipe. A presidência geral da comissão coube a Lourenço Filho, que passou a assessorar Mariani no Departamento Nacional de Educação, depois da desistência de Fernando de Azevedo. A relatoria-geral e a presidência da subcomissão de ensino primário ficaram com Almeida Júnior. A presidência da subcomissão de ensino médio ficou com Fernando de Azevedo, que acabou não assumindo, realocando-se o professor Agrícola Betlhem para substituí-lo.¹⁰⁷ A maioria renovadora, bastante visível na subcomissão de ensino primário (4/5 do total), no entanto, não iria se repetir com tanta clareza nas demais subcomissões. As principais lideranças católicas, Alceu Amoroso Lima e Leonel Franca, participaram das subcomissões de ensino secundário e superior.

Quadro I:
Membros das subcomissões que discutiram o Anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 1947-1948.

Ensino Primário:	Ensino Médio:	Ensino Superior:
Presidente: Almeida Júnior.	Presidente: Fernando de Azevedo.	Presidente: Pedro Calmon.
Integrantes: Carneiro Leão, Teixeira de Freitas, Celso Kelly e Cel. Agrícola Lobo Betlhem.	Integrantes: Alceu Amoroso Lima, Arthur Filho, Joaquim Faria Góis e Maria Junqueira Schmidt.	Integrantes: Cesário de Andrade, Mário de Paula Brito, Pe. Leonel Franca e Levi Fernandes Carneiro.

Fonte: *Diário do Congresso Nacional*, 13 de novembro de 1948, pp. 11.619-20.

Os membros da comissão do *Anteprojeto*, considerando a ocupação profissional no momento em que foram convidados a participar dela, dividiram-se em professores do ensino superior (cinco), técnicos/especialistas em educação (quatro), reitores universitários (três), professores do ensino secundário e normal (três). Fora dessas funções, diretamente ligadas à educação, também participou um jurista, que já havia lecionado no ensino universitário. O quadro abaixo detalha as ocupações profissionais dos participantes da comissão:

¹⁰⁷ No entanto, o próprio ministro Clemente Mariani fez questão de afirmar que Fernando de Azevedo “contribuiu valiosamente com o esboço inicial do projeto organizado em colaboração com o professor Almeida Júnior”. CARVALHO, 1960, p. 205.

Quadro II:
Divisão sócio-profissional dos integrantes da comissão do Anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 1947-1948.

Reitor universitário (3)	Técnico/especialista em educação (4)	Professor do ensino superior (5)	Professor do ensino secundário ou normal (3)	Jurista (1)
<p>Arthur Filho (Reitor da Universidade Rural do Rio de Janeiro)</p> <p>Leonel Franca (Reitor da PUC-Rio, membro do Conselho Nacional de Educação)</p> <p>Pedro Calmon (Diretor da Faculdade de Direito da Universidade do Brasil)</p>	<p>Joaquim Faria Góis (Funcionário do Serviço Nacional da Indústria - SENAI)</p> <p>Lourenço Filho (Diretor do Departamento Nacional de Educação, do Ministério da Educação e Saúde)</p> <p>Maria Junqueira Schmidt (Diretora do Ensino Profissional da prefeitura do Distrito Federal)</p> <p>Mário A. Teixeira de Freitas (Diretor do Serviço de Estatística do Ministério da Educação e Saúde)</p>	<p>Alceu Amoroso Lima (Professor da FNFi/Universidade do Brasil e da PUC/Rio, ex-membro do Conselho Nacional de Educação).</p> <p>Antônio Almeida Jr. (Professor da Faculdade de Direito da USP)</p> <p>Carneiro Leão (Professor da FNFi/Universidade do Brasil)</p> <p>Cesário de Andrade (Professor da Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia, vice-presidente do Conselho Nacional de Educação)</p> <p>Fernando de Azevedo (Professor da FFLCH/USP)</p>	<p>Agrícola Betlhem (Professor do Colégio Militar do Rio de Janeiro).</p> <p>Celso Kelly (Professor do Instituto de Educação do Rio de Janeiro).</p> <p>Mário Paulo de Brito (Professor do Instituto de Educação do Rio de Janeiro).</p>	<p>Levy Carneiro (Presidente do Instituto Brasileiro de Educação e Cultura)</p>

Fontes: *Diário do Congresso Nacional, Idem*, pp. 11.619-20; FÁVERO e BRITTO, 2002.

A escolha dos membros da comissão Mariani representou um momento de redefinição do campo político-pedagógico. A maioria renovadora aponta neste sentido. Com efeito, como dissera Demerval Saviani, o ano de 1947 abriu uma nova fase na história da educação brasileira. Passava-se do equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova para predominância da pedagogia nova. Vale citá-lo:

Vê-se que a supremacia dos renovadores na composição da comissão geral foi flagrante. De seus 16 membros, a grande maioria integrava essa tendência

pedagógica. E apenas dois, Alceu Amoroso Lima e padre Leonel Franca, representavam claramente a corrente dos educadores católicos. Essa supremacia refletiu-se, obviamente, no projeto que resultou dos trabalhos da Comissão. Do ponto de vista da organização da educação nacional a concepção dos renovadores era claramente descentralizadora. No anteprojeto da comissão, o sentido descentralizador foi incorporado de forma moderada à vista do estabelecido na Constituição e das particularidades da situação brasileira. Assim, o foco foi posto nos sistemas estaduais de educação, admitindo-se porém, o sistema federal com caráter supletivo. Idéia também cara aos renovadores era a consideração como uma questão precipuamente de caráter técnico-científico. Daí a proposta de um Conselho Nacional de Educação como um órgão decisivo com amplas atribuições não só consultivas, mas também deliberativas. Essa determinação contida no anteprojeto da Comissão foi atenuada pelas modificações introduzidas pelo ministro no projeto original, reforçando o papel de sua pasta ao reduzir o Conselho a um órgão coadjuvante do Ministério (Saviani, 2007, p. 282).

A historiografia da comissão Mariani ressalta, entretanto, o equilíbrio de forças políticas e concepções pedagógicas em jogo naquele momento. Sobre a questão, José Eduardo Villalobos escreveu que o texto final procurou “alcançar o equilíbrio entre as diversas tendências que se fizeram representar durante os trabalhos” (*Op. Cit.*, p. 23). Luiz Antônio Cunha (*Op. Cit.*, p. 111), por sua vez, notou a conciliação do *Anteprojeto* nos dispositivos associados ao ensino médio. O sociólogo afirmou que estes dispositivos conservaram os aspectos estruturais do legado Capanema (divisão entre ramo secundário e ramos técnicos; os ciclos: ginásial, com quatro séries anuais de estudos, e colegial, com três), enquanto visavam à modernização curricular (por exemplo, tornando o latim uma das disciplinas facultativas do ensino secundário).

O objetivo das mudanças curriculares “era a diminuição das barreiras entre estudos acadêmicos e estudos profissionais, conforme a reforma de Anísio Teixeira no Distrito Federal em 1932, o que se completava com a articulação entre vários ramos do ensino médio, possibilitando aos concluintes de qualquer curso técnico de 1º ciclo a passagem para o 2º ciclo do curso secundário” (*Idem*, p. 111). Ao aspecto democratizante da articulação sugerida no *Anteprojeto* acrescentava-se o Exame de Estado, como uma das exigências mínimas para a matrícula na primeira série do ciclo ginásial e na primeira série do ciclo colegial. Com isso, citando a Exposição de Motivos do ministro Mariani, afirma Cunha, se esperava “fazer ascender os indivíduos *verdadeiramente capazes*, embora desprovidos de recursos, à esfera dos que, pela educação superior, constituem as classes dirigentes do país” (*Ibidem*, p. 112).

2.3.2 - Direito à educação:

O direito à educação, com a amplitude que hoje lhe atribuímos, é postulado bastante recente da democracia. Quando a Política de Aristóteles o reclamava para os cidadãos de Atenas, ficava subentendido que nos seus benefícios não se abrangeriam os que nascessem escravos; e ainda no século XVIII, apesar de escrever sob o influxo dos mais nobres princípios humanitários, dizia Rousseau, que os pobres não precisavam de educação. Trata-se, pois, de direito novo, filho do século XIX, pregado nas democracias européias e americanas, e que o século XX se esforça com certa dificuldade por efetivar. (Almeida Júnior, Relatório Geral da Comissão, 1948)

A redação dada ao Título I do *Anteprojeto* de 1948 optou por conceituar a educação como direito público, no que se mostrou pendente aos renovadores. O mundo dos primeiros anos após a Segunda Guerra Mundial favorecia essa afirmativa. Viviam-se em um momento de reabilitação dos direitos humanos, depois da queda do liberalismo em 1929, e seu retorno enquanto opção política, após a experiência nazi-fascista e as descobertas sobre o genocídio que aterrorizou milhões de judeus nos campos de concentração e extermínio alemães. O liberalismo ético da Organização das Nações Unidas (ONU) incorporava uma nova geração de direitos: o acesso à educação básica figurava entre os de maior destaque. A política de internacionalização dos direitos humanos visava consolidá-los enquanto parte do Direito Internacional (Piovesan 2010, pp. 121-122). A Declaração Universal dos Direitos do Homem, assinada em 10 de dezembro de 1948, pouco depois de apresentado o *Anteprojeto* da comissão Mariani, mas discutida em concomitância com a legislação brasileira, afirmava no artigo XXVI, item 1: “Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória”.¹⁰⁸

O direito à educação, lembra-nos Jamil Cury, consistiu na mais fulgurante exceção do liberalismo clássico, que em sua crítica ao Estado Moderno defendia a livre concorrência entre os indivíduos como a melhor forma de regulação social (Cury, 2002, p. 248). A necessidade de cumprimento desse direito, por vezes rejeitado devido à sua própria modernidade, levou à contrapartida de tê-lo igualmente como dever. Coube então ao Estado liberal-democrático a oferta pública e gratuita do direito à educação. E por outro lado, aos pais e responsáveis, o dever da iniciativa de matricular os menores sob a sua guarda nas escolas de ensino fundamental. A fiscalização do Estado quanto ao cumprimento desse dever precisava incluir a família, pois,

¹⁰⁸ Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. Disponível em http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm [acesso em 18/04/2010]. Os direitos da família não foram deixados de lado na declaração, que afirmou também: “Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos”.

conforme o relatório de Almeida Júnior: “O pai, que é, na frase de Levi Carneiro, “o mais temeroso inimigo da criança”, freqüentemente abusa, em desfavor desta, da sua autoridade. Por ignorância não reconhece as vantagens da educação; por interesse grosseiro prefere afastar da escola o filho, impelindo-o para a oficina, para o balcão ou os trabalhos agrícolas”.¹⁰⁹ Buscava-se desta forma igualar as condições de partida entre os cidadãos do Estado Nacional, estabelecendo-se a meritocracia como critério de distinção social.

A leitura do único artigo pertencente à primeira parte do *Anteprojeto de 1948* demonstra a tentativa de entrosamento deste com o projeto de educação liberal herdado do século XIX. Nele encontramos a principal diretriz que se quis imprimir à educação brasileira pós-Estado Novo: democratizá-la. Lidando com a linguagem dos direitos, na sua abertura, o artigo 1º da proposta de LDB da comissão Mariani retomou a retórica universalista da Constituição de 1934, afirmando: “A educação é direito de todos”. No restante da frase, entretanto, nota-se uma sutil alteração, resultante da sua adequação ao texto constitucional. Troca-se “e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos” por “e será dada no lar e na escola”. O uso da palavra “escola” no lugar de “Poderes Públicos” sugeria a igualdade de condições dadas às escolas oficiais e particulares, enquanto prestadoras de serviços públicos de educação. A necessidade de se fazer de acordo com o texto constitucional, do qual era uma lei complementar, colocava a LDB nas amarras tecidas pelo substitutivo de Gustavo Capanema, que afinal se transformou, com poucas alterações, no capítulo sobre educação de 1946. O direito à educação ficava ressentido do hibridismo imposto por Capanema à Constituição: público e privado competiam pela extensão desse direito.

Percebe-se isso, mais uma vez, no momento em que o projeto afirmava a obrigação dos pais e responsáveis em manterem as crianças e jovens que vivem sob a sua responsabilidade na escola. A contrapartida dada a esta obrigação foi a “instituição de escolas de todos os graus, por parte do Poder Público ou da iniciativa particular”.¹¹⁰ Por outro lado, a gratuidade do ensino, garantida apenas ao ensino primário na Constituição de 1946, era considerada “extensível aos graus ulteriores” no projeto da comissão Mariani e, inclusive, àqueles que estudassem em escolas particulares. Para efetivá-la, dever-se-ia considerar: a) redução progressiva, até final extinção das taxas e emolumentos das escolas oficiais; b) outorga de vantagens aos estabelecimentos que

¹⁰⁹ ALMEIDA JÚNIOR, Antônio de. Relatório Geral da Comissão. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº 36, 1949, p. 51.

¹¹⁰ *Anteprojeto de Lei da Comissão. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº 36, 1949, p. 132.

admitam alunos gratuitos ou de contribuição reduzida; c) assistência aos alunos que dela necessitarem, sob forma de fornecimento gratuito, ou a preço reduzido, de material escolar, vestuário, alimentação e serviços médicos e dentários; d) concessão de bolsas para estimular estudos especializados de interesse geral ou assegurar a continuação dos estudos a pessoas de capacidade superior, em instituições públicas ou particulares.¹¹¹

O *Anteprojeto* procurava romper as barreiras econômicas que poderiam limitar o direito à educação. Agia-se no sentido da extinção das “taxas e emolumentos” cobrados pelo ensino oficial, assim como do “fornecimento gratuito, ou a preço reduzido” de todo o apoio material e assistencial aos alunos, para evitar a evasão escolar. A progressividade dos estudos considerava a ampliação da cobertura mínima de educação escolar para o alcance da cidadania. O ensino básico ou fundamental deixava de estar representado exclusivamente no primário.

O aumento da escolaridade levava em conta o desempenho e a qualificação da mão de obra, que deveria estar preparada a conviver com um quadro de intensificação dos investimentos nacionais e estrangeiros, de uma economia moderna, industrial e de serviços, à qual o Brasil ascendia com relativa desenvoltura após 1945. A ampliação desse direito nos faz entender a questão levantada por Almeida Júnior no Relatório Geral da Comissão: “Por que a interferência estatal na educação?”.¹¹²

A resposta deste educador se dividiu em três partes: a manutenção da unidade nacional, o funcionamento do Estado democrático e a redistribuição social dos indivíduos. Considerando a educação pública uma questão nacional-democrática, pode-se dizer que o relatório de Almeida Júnior foi escrito no rastro da cultura política dos renovadores. O conceito de redistribuição social dos indivíduos também pertence ao vocabulário renovador, evocando a função da escola pública em operacionalizar as oportunidades de acordo com o mérito individual. Insurgindo-se contra aqueles que confundiam a interferência do Estado com o monopólio do ensino, Almeida Júnior citou o *Parecer* de Rui Barbosa (1882), esclarecida opinião liberal do século XIX, e depois Fernando de Azevedo:

Tomando-se por critério a gravidade e a extensão dos seus efeitos, é evidente (adverte Fernando de Azevedo) que a educação, de que resultam as mais importantes e graves conseqüências para o conjunto social, preenche todas as

¹¹¹ *Idem*, p. 132.

¹¹² ALMEIDA JÚNIOR, *Op. Cit.* p. 48.

características que definem o ato público. Donde, por parte do Estado, o dever de interferir nesta atividade – orientando o ensino, mantendo escolas e fiscalizando as instituições de ensino.¹¹³

Por fim, no relatório geral de Almeida Júnior, o Estado foi visto como o ente mais capacitado a oferecer e administrar o ensino, atuando inclusive na regulação da oferta da educação escolar pelas instituições particulares que, em conjunto com a rede pública, iriam formar o sistema nacional de educação. Na distribuição de competências estatais caberia à União, além de organizar o sistema federal de ensino, de caráter supletivo, legislar sobre 1) as diretrizes e bases e 2) as condições de capacidade para o exercício das profissões técnico-científicas e liberais. A capacidade legislativa da União, aliás, iria se tornar a questão mais premente nas discussões da comissão, conforme veremos a seguir.

2.3.3 - Descentralização e unificação do sistema de ensino:

O propósito de salvaguardar a unidade básica da nossa cultura não levou, pois, os autores do anteprojeto a tomar por ideal a uniformidade. Não pareceu à Comissão que, em matéria de ensino, seja índice de excelência a repetição por todo o país, de vinte e um sistemas idênticos abrangendo cada uma dezenas ou centenas de instituições que, dentro da mesma categoria, copiem servilmente o modelo federal. (Almeida Júnior, Relatório Geral da Comissão, 1948)

Solicitado pelo ministro Clemente Mariani, Anísio Teixeira datilografou um conjunto de notas sobre o *Anteprojeto* da LDB, enviando-as da Bahia com data de 23 de junho de 1948.¹¹⁴ Recebendo o título de *Comentários à Lei de Bases e Diretrizes*, este documento colocava-se contra o dualismo educacional contido no federalismo de 1891 – estadual-primário (educação popular) / federal-secundário-superior (educação das elites) – entendendo-o como reflexo nacional do sistema educacional francês que, apesar de não se dar numa república federativa, envolvia a classificação dualista e a segmentação social do país “em duas castas mentais: a dos que dirigiam e a dos que eram dirigidos”.¹¹⁵ Esta situação representava aquilo que outro teórico

¹¹³ *Idem*, p, 48.

¹¹⁴ Carta de Anísio Teixeira ao ministro Clemente Mariani, contendo em anexo um estudo sobre o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Arquivo Clemente Mariani, CPDOC/FGV. CM 1946.11.01 mes/ce. É interessante notar a informalidade da colaboração prestada por Anísio Teixeira ao Ministério da Educação, muito mais resultante de relações pessoais do que de relações institucionais. É o que transparece em um pequeno trecho da correspondência: “Meu caro Clemente: aí vão as notas sobre que me falou pelo telefone. Escrevi-as nos intervalos destes últimos dias em meio ao cansaço de doze e quatorze horas de trabalho diário. Refletem, por isto mesmo, a falta de calma e pausa em que me encontro. Mas não quis faltar com seu pedido, por pequeno que fosse”.

¹¹⁵ TEIXEIRA, Anísio. *Comentários à lei de bases e diretrizes*, p. 1. Arquivo Clemente Mariani, CPDOC/FGV. CM 1946.11.01 mes/ce.

da renovação pedagógica denominou “dualidade de sistemas”. Fernando de Azevedo considerava-a resultante do “estado de inorganização social que dificultou a unificação política e impediu a consolidação educacional num sistema, se não uniforme e centralizado, ao menos subordinado a diretrizes comuns” (Azevedo, *Op. Cit.*, p. 76).

Apesar de não terem sido citadas, as leis orgânicas do Estado Novo, em especial a do ensino secundário, moveram o diálogo crítico de Anísio com o sistema educacional brasileiro. O modelo centralizador da Era Vargas, em que o Ministério da Educação atingiu projeção nacional, depois da reforma administrativa do início de 1937, estava sendo recusado. Na visão de Anísio Teixeira, as promessas de reconstrução republicana da Revolução de 1930 não se cumpriram, deixando muitos desafios do passado para o período democrático seguinte. Sem ter participado da comissão que preparou os relatórios e o texto final do *Anteprojeto de 1948*, o educador baiano não esteve alheio ao debate, quanto mais se o entendermos como uma discussão que se utilizou dos principais conceitos e perspectivas do grupo renovador.

A descentralização das ações educativas era uma bandeira renovadora, que ganhava sentido político na esteira da Constituição de 1946. O centralismo administrativo dos tempos de Capanema era visto como potencialmente uniformizador das práticas pedagógicas. No entanto, além de um ponto ou de outro, a discussão sobre centralização/descentralização do ensino não era vista por Anísio Teixeira como o centro da questão:

Fala-se muito em descentralização e centralização do ensino, mas não é este o traço marcante do capítulo sobre a educação da constituição federal. Descentralização do ensino é princípio fundamental fixado pela constituição, com decorrência de conhecimentos elementares do processo de ensinar, por um lado, e por outro, da extensão e variedade do país Temos de descentralizar o ensino porque o seu próprio processo exige autonomia do executor e temos ainda de descentralizá-lo porque o país é demasiado extenso e variado para um modelo único.

O que marca a atual Constituição em seus dispositivos sobre ensino é a oportunidade que se abre para um sistema contínuo e articulado de educação, para todas as classes, desde o ensino infantil até o superior. Salvo o curto período, este, sim, verdadeiramente curto, de vida da Constituição de 1934, esta é a primeira oportunidade que defronta o país de organizar o seu sistema educacional de modo a dar a qualquer brasileiro, seja rico ou pobre, viva nas cidades ou no campo, que freqüente uma escola federal, ou estadual, ou municipal, a oportunidade de subir o que os anglo-saxônicos chamam a escada educacional até o seu último degrau, com a só limitação dos seus talentos e dotes pessoais.¹¹⁶

¹¹⁶ *Idem*, p. 3.

Quanto a essa questão, o relatório geral da LDB pouco se afasta da proposta de Anísio Teixeira. A semelhança entre os dois textos indica a pertença a um código de referências culturais, a um vocabulário que encerra a cultura política dos renovadores. Para Almeida Júnior, a descentralização do sistema nacional de educação era uma prática correspondente ao artigo 171 da Constituição, que previa: “Os Estados e o Distrito Federal organizarão seus sistemas de ensino”. O objetivo era garantir a unidade e evitar a uniformidade:

Haverá no Brasil, é certo, um todo orgânico formado pela totalidade dos seus sistemas de ensino – um super-sistema coordenado e vitalizado pelas diretrizes e bases nacionais e, mais ainda, pelo que há de comum já existente, de norte a sul, nas tradições, nos sentimentos e ideais de nacionalidade.¹¹⁷

Os postulantes do *Manifesto de 1932* defenderam a “aplicação da doutrina federativa e descentralizadora” como “meio de levar a cabo, em toda República, uma obra metódica e coordenada, de acordo com um plano comum, de completa eficiência, tanto em intensidade como em extensão”.¹¹⁸ Os renovadores eram a favor de um plano nacional de educação, coordenado pela União e executado pela soma das ações das três esferas de governo. O marco político-pedagógico era a experiência norte-americana do século XIX, assim como a Constituição da República de Weimar (Alemanha, 1919).

Na *Exposição de Motivos do Anteprojeto*, o ministro da Educação defendeu os pontos de vista de Anísio Teixeira e Almeida Júnior. A adequação da doutrina descentralizadora ao Brasil devia-se à nossa extensão territorial e à diversidade regional decorrente dela. Para tratar do assunto, Clemente Mariani comparou os modelos implantados na França e na Inglaterra, criticando o primeiro, elogiando o último. O “espírito napoleônico, com uma completa uniformidade de ensino, perfeitamente centralizada” acabaria provocando “certa espécie de visceral rebeldia à disciplina, ou se quisermos, ao sentimento de coletivo”, enquanto o “espírito localista inglês, respeitando, até ao extremo, a necessidade de variedade e diversidade, produziu cidadão de real e agudo senso de comunidade”.¹¹⁹

¹¹⁷ ALMEIDA JÚNIOR, *Op. Cit.*, pp. 51-52.

¹¹⁸ A reconstrução educacional do Brasil. Manifesto dos pioneiros da educação nova. In. *Op. Cit.*, p. 134.

¹¹⁹ Exposição de Motivos da Mensagem n.º 605 de 29 de outubro de 1948 apresentando ao presidente Eurico Dutra o Anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário do Congresso Nacional*, 13 de novembro de 1948, p. 11.616. É notável a semelhança entre o discurso do ministro e o estudo de Anísio Teixeira. Comparando os dois textos pode-se arriscar que o estudo serviu de base ao discurso, tendo sido provavelmente solicitado com este objetivo.

Aparentemente singela, a comparação do ministro se voltava contra o pensamento autoritário das décadas de 1930 e 40, que partia do pressuposto do insolidarismo do povo, ou seja, da falta de espírito comunitário entre nós. No entanto, o *Anteprojeto de 1948* esteve voltado não apenas contra o pensamento autoritário da Era Vargas, que defendia altos níveis de centralização, mas contra o seu inverso: a falta de articulação do sistema educativo, historicamente denunciada pelos renovadores da educação. Em *A transmissão da cultura*, Fernando de Azevedo tratou dos males provocados pela descentralização do ensino decorrente do Ato Adicional de 1834, ainda no período regencial, que:

(...) suprimia de golpe todas as possibilidades de estabelecer a unidade orgânica do sistema em formação que, na melhor hipótese (a de estarem as províncias em condições de criá-los), se fragmentaria numa pluralidade de sistemas regionais, funcionando lado a lado – e todos forçosamente incompletos –, com a organização escolar da União, na capital do Império, e as instituições de ensino superior, em vários pontos do território (Azevedo, *Op. Cit.*, p. 74).

A LDB teria por finalidade definir os rumos da educação nacional de forma metódica, sistemática, garantindo inclusive as atribuições do poder público e da iniciativa particular, evitando assim a dualidade apresentada acima. Cumpria-se, deste modo, o objetivo da lei e a sua determinação constitucional. Ao analisar o significado do termo diretrizes e bases, pelo valor gramatical próprio à expressão, Almeida Júnior anotou no relatório escrito por ele: ““Diretriz” é linha de orientação, norma ou conduta. “Base” é superfície de apoio, fundamento. Aquela indica a direção geral a seguir, não as minudências do caminho. Esta significa o alicerce do edifício, não o próprio edifício que sobre o alicerce será construído”.¹²⁰

No estudo introdutório ao projeto da LDB, Almeida Júnior ainda escreveu que esta legislação viria organizar o sistema de ensino e não apenas criar e manter escolas que se subordinem a “rigidamente a padrões estabelecidos”.¹²¹ Procurava-se evitar a dispersão pedagógica, atribuindo “certo grau de arbítrio na escolha e na disposição interna das partes constitutivas”.¹²² Navegando entre os extremos da centralização e da descentralização, “a equação pessoal da comissão”, nas palavras do seu relator, “acabou por se colocar em atitude

¹²⁰ ALMEIDA JÚNIOR, *Op. Cit.*, p. 52.

¹²¹ *Idem*, p. 53.

¹²² *Ibidem*, p. 53

intermediária, resultando, a um tempo, dos textos da Constituição, da experiência pedagógica dos colaboradores do anteprojeto e da sua prudência administrativa”.¹²³

O equilíbrio alcançado não foi uma decisão do grupo renovador, mas um acordo a que se chegou depois de diversas sessões plenárias entre os membros da comissão e o ministro Mariani, que interveio para retomar a centralidade do MES. Rememorando o assunto quase vinte anos depois, o titular da Educação no governo Dutra escreveu:

O esboço de projeto, tal como fora apresentado, anulava quase completamente a ação do Ministro e dos órgãos técnicos do Ministério, na execução da política educacional. O que não era colocado na competência dos Conselhos Universitários pertencia ao Conselho Nacional de Educação, de cujas decisões somente caberia recurso para o Ministro nos casos determinados no Regulamento. O Ministério, com o Ministro à frente, ficava quase reduzido à função de receber do Tesouro as verbas votadas e distribuí-las segundo o plano elaborado pelo Conselho, ou executar as resoluções deste.¹²⁴

Veremos adiante que esta gradação abriu espaço a críticas de posições distintas, destacando-se a do deputado Gustavo Capanema, a favor da centralização, e a da ABE, representada na voz de Gustavo Lessa, a favor de uma descentralização mais ousada.

2.3.4 - Democratização do ensino médio:

Possuíamos um ensino secundário para um grupo reduzido e representativo de uma classe. Ampliou-se muito esse grupo e essa ampliação acarretou, necessariamente, uma heterogeneidade muito maior da massa de estudantes em termos de Q.I., como de interesses, de aptidões, de hábitos adquiridos etc.

Já mostramos que nos países em que esse fenômeno de crescimento se deu, houve inevitável abaixamento do nível dos estudos. A solução já não pode ser a da volta pura e simples a um regime seletivo drástico, através de um filtro posto à entrada do ginásio, mas a da plasticidade do sistema em adaptar-se a nova situação. Sendo o regime democrático, não se poderia conceber impedir-se o ingresso no ginásio aos que pretendem desenvolver suas capacidades. (Joaquim Faria de Góis, relatório da subcomissão do ensino secundário, 1948)

¹²³ *Ibidem*, p. 55.

¹²⁴ Exposição elaborada para publicação do Ministério da Educação e Cultura em março de 1967. Arquivo Clemente Mariani, CPDOC/FGV. CMa pi Mariani, C 1967.03.00

No plano de reconstrução educacional do Brasil, os renovadores de 32 haviam definido a abertura do ensino médio ao maior número de pessoas como o “ponto nevrálgico da questão”. A sua desvinculação da preparação exclusiva ao ensino superior e o fim da divisão entre a formação cultural e profissional, levando a existir uma escola única para todos, resume o que era defendido por eles quanto a esse segmento do ensino. A incorporação de milhões de adolescentes e jovens, de diferentes classes sociais, à escola de grau médio trazia à tona uma reflexão sobre as relações entre educação e democracia, assim como uma reflexão acerca dos programas e métodos de ensino dessa escola.

Três formas de organização do ensino médio foram assinaladas no relatório-geral da comissão: 1) a divisão estanque entre o ensino secundário e o profissional, 2) a fusão dos dois e 3) um sistema separado, mas intercomunicante.¹²⁵ Para Almeida Júnior, a divisão estanque, destinada à formação de uma elite dirigente, verificou-se no sistema francês, que fez a escola secundária criadora de uma hierarquia baseada na aquisição de certo equipamento cultural, capaz de separar destinos inteiros de grupos e classes sociais:

O país onde mais tipicamente se manteve a separação estanque foi a França. Reclamava-se ali a formação de uma elite que, tomando a si receber o patrimônio espiritual da nação, pudesse cultivá-lo, engrandecê-lo e transmiti-lo a gerações futuras. Afastado por obsoleto o critério do sangue, outro deveria tomar-lhe o lugar: nada mais natural que surgisse, como surgiu, a concepção de uma aristocracia baseada na cultura, - e uma cultura que, a exemplo da dos homens livres da Grécia, não se manchasse no utilitarismo¹²⁶

Do mesmo modo, o relator da subcomissão do ensino médio, Joaquim Faria de Góis,¹²⁷ considerou a França como o melhor exemplo de seletividade e formação de elites pela via da educação escolar, contrastando-o com a crescente expansão do ensino médio nos Estados Unidos, ocorrida desde o século XIX. Apesar da universalização do ensino primário ter sido uma

¹²⁵ ALMEIDA JÚNIOR, *Op. Cit.*, p. 73.

¹²⁶ *Idem*, p. 74.

¹²⁷ Joaquim Faria Góis Filho nasceu em Salvador (BA), em 13 de julho de 1901. Coursou o ginásio no Colégio Jesuíta Padre Antônio Vieira, sendo colega de turma de Anísio Teixeira. Concluiu o bacharelado em Direito na Universidade da Bahia (1923). Entrou para o Departamento Estadual de Educação da Bahia, no cargo de Delegado Escolar, durante a administração de Anísio Teixeira na Inspeção Geral do Ensino daquele estado. Com a revolução de 1930, acompanhou o grupo baiano liderado por Anísio Teixeira no Ministério da Educação. Trabalhou como Inspetor Federal na Superintendência de Inspeção dos Estabelecimentos Secundários, depois dirigiu a Escola Técnica Visconde de Mauá, seguindo para a Superintendência de Educação Secundária Geral, Técnica e de Extensão da Secretaria-Geral de Educação e Cultura do Distrito Federal, à época administrada por Anísio Teixeira. No cargo até 1940, em 1942 passou a dirigir a Superintendência do Ensino Elementar da capital da República. Assumiu diversos cargos de direção no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), por onde se aposentara em 1970.

das premissas da Revolução Francesa (em especial, da Terceira República), que investiu na formação da consciência nacional e do espírito de cidadania, utilizando para tal fim a escola de primeiras letras, a sequência dos estudos que levam ao ápice universitário esteve restrita a um pequeno grupo, que após ter conquistado a diplomação mais elevada, estaria apto a ocupar as funções dirigentes.

O relatório da subcomissão do ensino médio ressaltou ainda a barreira do culto a *culture generale*, colocada pelos franceses para evitar que “uma descolorida mediocridade ganhasse a direção do país”.¹²⁸ Por essa lógica, os dirigentes nacionais deveriam dominar a arte de falar e escrever bem, considerada um dom exclusivo a um pequeno círculo de pessoas. A crença na seleção natural dos talentos, respaldada, segundo Pierre Bourdieu, na “ideologia do dom”, reafirmava a seletividade social da escola pública francesa, pois: “O sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção social, e dá crédito ao mito da escola libertadora, junto aqueles próprios indivíduos que ela eliminou” (Bourdieu, 1998 [1966], p. 59).

A história do sistema educacional norte-americano, nos referidos relatórios, opôs-se a francesa, sendo tratada como uma tendência a alcançar, em breve, todos os países democráticos.

Sobre a educação pública nos Estados Unidos, Almeida Júnior deixou registrado que depois deste país ter mantido um modelo equivalente ao europeu, “a partir de 1827, ano em que o Estado de Massachusetts determinou que houvesse uma escola secundária em cada cidade de 500 ou mais famílias; principiou a situação a alterar-se”.¹²⁹ A partir de então, teve início o movimento de democratização do acesso a esse nível de ensino. No início do século XX, a quantidade de matrículas no ensino secundário norte americano superava em cinco vezes a média européia. Com isso, passaram a estar matriculados na escola secundária jovens de diferentes capacidades, e que, na maioria das vezes, “queria estudos mais ligados à vida, à atividade, à produção econômica”.¹³⁰

A diversidade de origens sociais e características individuais dos que freqüentavam as *High Schools* norte-americanas dava mostras da sua forma inclusiva, ampliando a formação

¹²⁸ GÓIS FILHO, Joaquim Faria. Relatório Geral da Subcomissão de Ensino Médio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº 36, 1949, p. 175.

¹²⁹ ALMEIDA JÚNIOR, *Op. Cit.*, p. 75.

¹³⁰ *Idem*, p. 75

básica dos cidadãos além do ensino primário. O aumento da cobertura mínima à preparação para vida e para o trabalho tornava o ensino secundário parte do ensino elementar, desaparecendo assim o antigo lugar de estampa social distintiva ou de acesso, pelos estudos, à classe social superior que lhe era atribuído.

Para Joaquim Faria de Góis, o conceito de educação liberal, advindo de sociedades aristocráticas como a da Grécia Antiga, em que “os escravos se dedicavam às ocupações manuais e os homens livres ao manejo dos direitos e deveres dos cidadãos”, estava sendo remodelado nas sociedades democráticas, que não mais consideravam “o trabalho odioso ou como desgraça”.¹³¹ Um contemporâneo do advento das massas na vida pública, o filósofo espanhol Ortega y Gasset, em um conjunto de ensaios publicados na imprensa madrilenha a partir de 1926, mostrou toda a sua desconfiança em relação a essas mudanças ao observar o fenômeno das aglomerações. Os escritos de Ortega y Gasset nos servem para entender a idéia feita por muitos intelectuais conservadores a respeito da ascensão das massas, que ele entendia como um fenômeno de “subida do nível histórico”:

A democracia, por sua vez, rejeita a idéia de que só alguns são livres. Todos deverão estar preparados para esse ideal. Por isso tende a democracia moderna a estender a educação liberal ao maior número possível, com o objetivo de fazer cada homem uma individualidade completa, com perfeita compreensão de si mesmo e de seu lugar na sociedade e no cosmo. Ser livre implica na capacidade de julgamento e do plano de vida para si próprio, de modo que possa o homem governar-se pela capacidade autocrítica e de liberdade interna, no uso dos valores intelectuais, morais e estéticos (Ortega y Gasset, 1987, p. 167.)

O grau de igualdade e liberdade esperado das sociedades democráticas pressupunha a contínua dessacralização das contingências sociais e, com isso, a dessacralização contínua da educação escolar. A escola moderna, se condizente com a modernidade, precisava abandonar a noção da aquisição de educação como rito de passagem às classes superiores (e/ou dirigentes) que, no ensino secundário, fazia-se pela aquisição de valores e atitudes especiais, recebidos de uma educação literária, também valorizadora da disciplina, do condicionamento físico e do civismo. A modernidade escolar viria como um turbilhão a derrubar as antigas noções de ordem e hierarquia. Nesse aspecto vale a definição dada por Marshall Berman:

O turbilhão da vida moderna tem sido alimentado por muitas fontes: grandes descobertas das ciências físicas, com a mudança da nossa imagem do universo e

¹³¹ GÓIS FILHO, 1949, pp. 111-112.

do lugar que ocupamos nele; a industrialização da produção, que transforma conhecimento científico em tecnologia, cria novos ambientes humanos e destrói os antigos, acelera o próprio ritmo da vida, gera novas formas de poder corporativo e de luta de classes; descomunal explosão demográfica, que penaliza milhões de pessoas arrancadas de seu habitat ancestral, empurrando-as pelo caminhos do mundo em direção a novas vidas; rápido e muitas vezes catastrófico crescimento urbano; sistemas de comunicação de massas, dinâmicos no seu desenvolvimento, que embrulham e amarram no mesmo pacote, os mais variados indivíduos e sociedades (Berman, 1986, p. 16).

Para se chegar à modernidade escolar e tornar a escola capaz de fazer fluir o turbilhão da modernidade, auxiliando assim na mudança da imagem do universo e do lugar ocupado pela humanidade, como diz Berman, dever-se-ia evitar a destinação do ensino secundário apenas a uma determinada clientela, educada nos cânones clássicos. A educação para todos era vista como um movimento dessacralizador, próprio à modernidade.¹³² O ensino secundário, pela sua característica de acesso às escolas superiores e conseqüente enobrecimento pelos estudos, acabou sendo o segmento a sofrer as transformações mais radicais pela democratização das oportunidades educacionais. Nos Estados Unidos, a revolução das *high schools* possibilitou a vitória da educação de massas. Antiintelectualista, o movimento de entrada do povo em uma escola marcadamente elitista na sua experiência histórica rompia os grilhões da sociedade aristocrática.

O *Anteprojeto* da LDB procurou se colocar no meio termo entre o sistema francês e o norte-americano, seguindo a terceira opção dada por Almeida Júnior: a criação de um sistema separado, mas intercomunicante. Era necessária “a crítica das soluções extremadas” e o alcance de uma “fórmula conciliadora”, que significava “manter os dois sistemas – cultural (ensino secundário) e o utilitário (ensino profissionalizante) – corrigindo-os, porém, dos males da segregação estrita e da excessiva rigidez”.¹³³

O currículo da escola democrática de ensino secundário deveria estar atento a essas transformações e reduzir-se a um “grupo pequeno de matérias essenciais”, organizadas de modo a permitir o acúmulo de “experiências, quer motoras, quer intelectuais, quer sociais ou mais

¹³² Entendo modernidade no sentido dado por BERMAN, 1986, p. 15. “Existe um tipo de experiência vital – experiência de tempo e espaço, de si mesmo e dos outros, das possibilidades e perigos da vida – que é compartilhada por homens e mulheres em todo mundo, hoje. Designarei esse conjunto de experiências como “modernidade”. Ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas ao redor – mas ao mesmo tempo ameaça de destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos”.

¹³³ ALMEIDA JÚNIOR, *Op. Cit.*, p. 78.

exatamente encerrando uma combinação de todos esses tipos”.¹³⁴ Comparado aos currículos das reformas anteriores, o conjunto de disciplinas obrigatórias estabelecido com base no *Anteprojeto de 1948* passava de 13 ou 14 para 8 em cada ciclo. É o mostra o quadro:

Quadro III:

Disciplinas obrigatórias no ensino secundário constantes do *Anteprojeto* da LDB (1948).

- | |
|---|
| 1) no Ciclo Ginásial: Português, Matemática, Geografia, História Geral, História do Brasil, Ciências Físicas e Naturais e Desenho.
2) no Ciclo Colegial: Português, Matemática, Geografia, História Geral, História do Brasil, Francês ou Inglês, Ciências Físicas e Naturais e Desenho. |
|---|

Fonte: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* n° 36, 1949, p. 137.

Esse programa mais sucinto precisava se harmonizar com métodos que não priorizassem a preleção e a memorização, afastando-se da atitude de passividade dos alunos em relação ao que lhes era ensinado. Encontra-se nessa questão, novamente, uma referência às propostas da Escola Nova, que entendia a educação democrática como aquela que permite a iniciativa dos alunos dentro do espaço escolar, na busca de soluções aos problemas colocados pelo professor a partir das suas próprias experiências. O relatório da subcomissão do ensino médio resumiu essa concepção pedagógica, afirmando: “Só adianta ensinar aquilo que o aluno aprende, isto é, só adianta selecionar ou apresentar aquele número de experiências compatíveis com a capacidade do aluno e com o tempo de que dispõe o jovem”.¹³⁵

¹³⁴ GÓIS FILHO, 1949, p. 114.

¹³⁵ *Idem*, p. 114.

Capítulo 3:
Morte e vida de uma legislação do ensino.

Senhor presidente, quem medita sobre os problemas da educação popular chega à conclusão de que eles representam um bloco só. Para desenvolvê-la, necessário se torna fazer um trabalho por inteiro. Se encararmos o problema da indústria, ou da agricultura, verificamos que não basta o ensino primário, mas também o profissional. Quando chegamos ao ensino profissional, verificamos que também o ensino superior é indispensável. Se vamos ao ensino superior, vemos que o secundário é básico, pois sem ele o superior não existe. De modo que o estudo da educação leva à conclusão de que não pode haver proeminência entre os ramos do ensino. Todos são importantes, e errará o governo que tentar resolver apenas um dos aspectos da educação. (Gustavo Capanema, na IIª Convenção Nacional do PSD).



Gustavo Capanema discursando na Câmara dos Deputados, 04/05/1951.

3.1 – Capanema e a retórica da intransigência.

Os objetivos da política nacional apresentados pelo Sr. Capanema são todos aceitáveis e estão contidos no projeto, o que não é aceitável é o modo pelo qual pretende atingir esses objetivos. Com efeito, centralização de princípios e descentralização de meios, caráter nacional da educação e tendência das federações a fortalecer a sua unidade, são todos princípios-portas-abertas que todo mundo aceita e com que todo mundo está de acordo.

Agora dizer que, por causa desses princípios, se deva uniformizar o ensino secundário e superior do país e elaborar um código federal de educação à maneira dos nossos códigos comerciais ou civis, é cousa não somente altamente controversa, mas perigosa.

Ora, o parecer do Sr. Capanema é isto, exatamente. Certo, nas premissas e desacertado nas conclusões.

Carta de Anísio Teixeira para Clemente Mariani, 22 de novembro de 1949.

O *Parecer* do deputado Gustavo Capanema à Comissão Mista de Leis Complementares do Congresso Nacional, apresentado em 14 de julho de 1949, tornou-se, como dissera José Eduardo Villalobos: “o primeiro obstáculo sério à marcha do projeto de diretrizes e bases” (Villalobos, *Op. Cit.* p. 47).¹³⁶ Nessa oportunidade, o ex-ministro da Educação avaliou o relatório-geral da comissão responsável pelo *Anteprojeto* de lei, com a advertência de que iria oferecer algumas “observações sobre o lado por assim dizer político”, antes de apreciá-lo pelos seus aspectos pedagógicos.¹³⁷ E isto porque, a preocupação de Capanema não era apenas o relatório. Ele procurava responder a *Exposição de motivos* do ministro Clemente Mariani, que, em outubro de 1948, apresentou o *Anteprojeto* da LDB como parte de uma revolução contra a “melancólica experiência da ditadura”.¹³⁸

¹³⁶ O *Parecer* Capanema também foi visto como o primeiro obstáculo enfrentado pela LDB por CARVALHO, 1960, pp. 209-210; CUNHA, 1983, p. 117; LIRA, 2000, pp. 96-97 e SAVIANI, 2002, pp. 32-33.

¹³⁷ CAPANEMA, Gustavo. Parecer preliminar (apresentado na Comissão Mista de Leis Complementares em 14 /07/1949). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº 36, 1949, p. 150.

¹³⁸ Exposição de Motivos da Mensagem n.º 605 de 29 de outubro de 1948 apresentando o *Anteprojeto* de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário do Congresso Nacional*, 13 de novembro de 1948, p. 11.617.

A revolução de Mariani representava, por um lado, uma revolta contra a estrutura burocrático-centralizadora do Ministério da Educação e, por outro, um retorno às esperanças democráticas da Constituição de 1934, transformada em marco referencial de um começo acertado, depois interrompido, pelo qual se poderia ter chegado à formação de um eficaz sistema nacional de educação. Sobre a exposição de Capanema, Laerte Ramos de Carvalho escreveu: “esta não se inspirou na Constituição de 1946, mas na Carta de 1937” (Carvalho, *Op. Cit.* 1960, p. 211). Para José Eduardo Villalobos, o *Parecer* seguia “orientação inteiramente diversa da que fora adotada pelos organizadores do projeto, uma orientação agora marcada pelo zelo centralizador e pelo desejo de resguardar, antes de tudo, os interesses da ordem nacional” (Villalobos, *Op. Cit.*, p. 47). Considerando que as diretrizes e bases da educação não deveriam ter o “sentido de normas gerais”, mas “um sentido muito mais amplo e compreensivo”,¹³⁹ o ex-ministro mantinha o seu ponto de vista sobre a estruturação legal do ensino no Brasil. A “tendência centralizadora das federações”, o “caráter nacional da educação” e a “dispersão da ordem pedagógica” foram os conceitos utilizados por Capanema para defender a participação ativa da União nos assuntos educacionais.

A tendência centralizadora das federações, vista como “imperativo histórico”, não poderia deixar de incluir o Brasil. De 1891 até 1946, as quatro Constituições republicanas, além da revisão feita em 1926, fizeram com que a União ampliasse a sua “faculdade legislativa e a esfera da sua administração”.¹⁴⁰ Apresentando a história constitucional brasileira de um modo evidentemente parcial, Capanema não considerou os aspectos políticos que levaram à implantação da ditadura pessoal de Vargas em 1937, de modo a compará-la aos Estados Unidos, que após a depressão econômica de 1929 ampliou a ação do governo federal nos setores de infraestrutura, saúde e educação. Enquanto Clemente Mariani lançava a ditadura varguista ao passado, rejeitando-a por completo com o uso da palavra revolução, Capanema retratou o Estado Novo de forma ímpar. Ele excluiu seu aspecto autoritário, ditatorial, numa argumentação teórica que o considerou apenas mais uma experiência de revisão dos excessos federalistas. O Estado Novo de Capanema havia sido uma experiência centralizadora, feita por intermédio de extensa e detalhada regulamentação legislativa. Nele, o governo central interviu nas picuinhas políticas regionais e instaurou uma ordem administrativa ponderável.

¹³⁹ CAPANEMA, *Op. Cit.*, p. 154.

¹⁴⁰ *Idem*, p. 168.

O *Anteprojeto* da LDB estava em desacordo com esse sentido histórico-constitucional, ao transferir “da União para os Estados, em pontos fundamentais da organização pedagógica, atribuições de ordem legislativa e administrativa tradicionalmente nacionais”.¹⁴¹ Enquanto isso, em diversos países, as reformas educacionais se orientavam pela ênfase no “caráter nacional da educação”. O *Education Act* inglês de 1944, a reforma constitucional mexicana de 1934 e a nacionalização do ensino norte-americano, iniciada desde a criação do *Office of Education*, em Washington, no final do século XIX, são os exemplos encontrados no *Parecer*. Os nossos primeiros defensores da nacionalização da educação, dizia Capanema, pertenceram à tradição liberal do Império: Tavares Bastos e Rui Barbosa. A Revolução de 30 e o pensamento nacionalista que a seguiu não fizeram mais do que acelerar e estruturar essa tendência. Portanto, a descentralização proposta por Almeida Júnior era equivocada, levaria à perda do caráter nacional da educação e a uma perigosa dispersão pedagógica, sentida principalmente no ensino secundário. Por quê?

Propõe ele que, observados alguns princípios de ordem geral, os estados e o Distrito Federal legislem sobre o ensino secundário (...). O ensino secundário poderia vir a ser dado num curso de seis anos em Pernambuco, num curso de sete anos em Goiás e, no Rio Grande do Sul, em oito ou nove séries escolares.¹⁴²

A regionalização do ensino era considerada por Capanema um princípio de desordem, colocando a possibilidade de cada secretário da Educação querer deixar a sua marca administrativa através de um reforma local, levando a uma crescente influência partidária, da qual seriam provenientes todos os males embutidos em reformas provavelmente feitas somente para atingir finalidades políticas e temporárias. Literalmente:

Entregue aos Estados e ao Distrito Federal a faculdade de reconhecer e fiscalizar os estabelecimentos de ensino secundário, difícil seria reconhecer e fiscalizar os estabelecimentos de ensino secundário, difícil seria permitir que nesse tão delicado assunto deixasse de intervir, por toda a parte, a política partidária. Quantos males nos viriam dessa intervenção!¹⁴³

Discutindo o conceito de sistemas estaduais de ensino à luz do que considerava a correta interpretação do texto constitucional vigente, o líder do PSD ressaltou que ele era o autor da

¹⁴¹ *Ibidem*, p. 168.

¹⁴² *Ibidem*, p. 167.

¹⁴³ *Ibidem*, p. 181.

emenda nº 3.225, relativa ao capítulo de Educação e Cultura. Deste modo, ao revelar-se um *expert* na questão, Capanema considerou abusiva a amplitude conferida por Almeida Júnior às atribuições dos estados para formarem, em conjunto, um “supersistema” de ensino. “Tal interpretação não me parece admissível”, asseverou de pronto. A atribuição cabível aos sistemas estaduais seria apenas a de “sistemas administrativos escolares”, regidos pelas regras emanadas da União.¹⁴⁴

A reação de Capanema às mudanças implicadas numa possível revolução do ensino induzida pela LDB expunha-se retoricamente na referência à ameaça que esta provocava ao modelo anterior, suficientemente capaz de manter a educação numa estrutura zelosa quanto a sua importância perante a nação. A tese da ameaça é um dos *móviles* do discurso reacionário descritos por Albert Hirschman em seu livro *A retórica da intransigência*:

Trata-se de um poderoso argumento contra qualquer nova reforma. Quando uma proposta é reconhecida como desejável em si, há em geral grande dificuldade em atacá-la de maneira convincente, arguindo que seus custos ou conseqüências infelizes são excessivos em relação aos seus benefícios. Tal afirmativa implica uma comparação altamente subjetiva entre custos e benefícios heterogêneos. No entanto, se for possível demonstrar que duas reformas são de algum modo mutuamente excludentes, de maneira que a mais antiga é posta em perigo pela mais recente, introduzir-se-á um novo elemento de comparabilidade, e a avaliação pode prosseguir em termos de “moedas de progresso” vagamente comuns: tem sentido sacrificar o progresso antigo pelo novo? (Hirschman, 1995, p. 75).

É neste sentido que, para Capanema, a reforma proposta no *Anteprojeto* poderia ameaçar o lugar de destaque alcançado pela educação durante a reforma do Estado Nacional, especialmente as leis orgânicas dos primeiros anos da década de 1940. Desejava-se assim evitar a descentralização do sistema de educação nacional, único ponto inteiramente rejeitado da emenda que compôs o capítulo de Educação e Cultura da Constituição de 1946. Em termos práticos, evitar essa ameaça significava paralisar o andamento da lei. O pedido de Capanema ao final do parecer, para que o projeto fosse “refundido” ou “emendado”, teve como consequência a suspensão completa da LDB até 1951, e, além disso, sua tramitação irregular até 1957.¹⁴⁵

¹⁴⁴ *Ibidem*, p. 155.

¹⁴⁵ Capanema escreveu no *Parecer* de 1949 que o projeto deveria ser refundido ou emendado com os seguintes fins: “I - Fixar os princípios gerais de organização e administração dos sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal. II – Manter o caráter exclusivamente federal da legislação do ensino secundário, assim como do ensino profissional dos diferentes tipos, e não subtrair da competência federal o reconhecimento e a fiscalização dos estabelecimentos destinados a ministrar essas modalidades de ensino. III – Organizar o ensino superior de tal modo

3.2 – A política das comissões.

Tentar compreender linguisticamente o poder das manifestações lingüísticas ou, então, buscar na linguagem o princípio da lógica e da eficácia da linguagem institucional, é esquecer que a autoridade de que se reveste a linguagem vem de fora, como bem o demonstra concretamente o cetro (skeptron) que se oferece ao orador que vai tomar a palavra na obra de Homero. (Pierre Bourdieu, 1996)

A intransigente retórica de Gustavo Capanema pela centralização do sistema nacional de ensino, com toda a sua notável erudição, não teria força para atingir os seus objetivos caso não estivesse apoiada em recursos políticos relevantes. Mesmo que a liderança partidária não significasse o manejo de uma situação de disciplina parlamentar, longe de existir naquele momento, significou ao menos um poder de convencimento retido e objetivado como no simbolismo do cetro.¹⁴⁶

Considerado um político de trânsito privilegiado com a oposição, a partir da posse de Getúlio Vargas em 1951, e até 1956, Gustavo Capanema acumulou a liderança partidária com o papel de líder da maioria governista, destacando-se pela aprovação do projeto de lei sobre a Petrobrás e o Acordo Militar Brasil-Estados Unidos. Para compreender o contexto institucional em que Capanema esteve inserido, parto do princípio relativamente consensual na bibliografia acerca das relações Executivo/Legislativo na Terceira República, que afirma: o sistema político do período entre 1946 e 1964 definiu-se em torno do tipo de presidencialismo adotado. Este se contrapôs à autocracia do Estado Novo, ancorada no mito do providencialismo presidencial, projetando maior poder e representatividade ao Congresso Nacional. Relatos de contemporâneos, no entanto, afirmam a existência de um Legislativo sempre a reboque do Executivo, algo que teria se reproduzido em pelo menos quatro das cinco legislaturas desse intervalo de tempo,

que se preserve para cada espécie de curso de formação, a estrutura nuclear comum. IV – Dar organização aos demais ramos do ensino, que não foram regulados, como sejam o ensino artístico e o ensino especial.” *Ibidem*, 187.

¹⁴⁶ A forma de atuação dos partidos no parlamento brasileiro divide os cientistas políticos entre os que afirmam uma indisciplina de fundo, que acaba por tornar imprevisível o comportamento do Legislativo, e os que defendem a previsibilidade das decisões, acima dos particularismos. Comparando os sistemas políticos de 1946 e de 1988, Fabiano Guilherme dos Santos escreveu que somente o último criou mecanismos eficazes de afirmação da disciplina partidária: o colégio de líderes, o controle de emendas em plenário e o encaminhamento do voto. Com referência ao período da Terceira República este pesquisador cunhou a expressão sistema presidencialista faccional, ou seja, de composições políticas que na maior parte das vezes não respeitam inteiramente a lógica partidária. Para o período recente, conforme assinalado, com mais instrumentos de controle disciplinar, Fabiano Guilherme dos Santos utilizou o conceito de presidencialismo de coalizão racionalizado. SANTOS, 2002, pp. 237-264.

fortalecendo a impressão de que a estabilidade política devia-se a passividade do parlamento.¹⁴⁷ Essa imagem tem sido desconstruída pela ciência política desde as décadas de 1970/80. Entre os estudos que se filiam a esta perspectiva encontra-se a tese de Wanderley Guilherme dos Santos, defendida na Universidade de Stanford em 1979: *O cálculo do conflito: estabilidade e crise na política brasileira*. O estudo contém uma extensa revisão das “complexas relações entre federalismo, União, Executivo, Legislativo e bicameralismo”, contestando “o axioma que o Legislativo brasileiro sempre foi inteiramente dependente do Executivo e, conseqüentemente, dócil a ele”; bem como a fragilidade e a inconsistência ideológica dos partidos numa suposta república populista (Santos, 2003, p. 54).

Em busca do sentido da democracia política pós-1945, e de seu sistema partidário-eleitoral, Wanderley Guilherme dos Santos recorre a dois requisitos: “autenticidade” e “representatividade”. Considera o primeiro a partir da legalidade que sustenta os mandatos, o que inclui: 1) regras claras de organização partidária e participação eleitoral (incluindo votantes e votados), 2) procedimentos que garantam a exatidão das escolhas feitas pelos eleitores e 3) densidade deste universo participativo. E o último, a partir da adequada representação dada aos partidos nas diferentes instâncias do Legislativo bicameral, de acordo com as respectivas quantidades de sufrágios recebidos (*Idem*, pp. 61-62).

Cabe então indagar, que níveis de “autenticidade” e “representatividade” existiam em relação ao Congresso Nacional? Quanto à autenticidade, Wanderley Guilherme afirma que as regras eleitorais tiveram continuidade e, apesar da inevitabilidade da fraude, os resultados “não discrepavam dramaticamente do que o sistema pretendia representar” (*Ibidem*, p. 85). Apesar da barreira educacional imposta pela ausência dos analfabetos no exercício do voto, “a mobilização eleitoral foi consideravelmente superior à explosão populacional” (*Ibidem*, p. 66). Quanto à representatividade, o autor de *O cálculo do conflito* assinala que o regime estabelecido pela Constituição de 1946 era dotado de um conteúdo multipartidário e incluía um estatuto de proporcionalidade para compor a representação legislativa, patente na redação dada ao parágrafo único do artigo 40, que diz: “Na constituição das Comissões, assegurar-se-á, tanto quanto possível, a representação proporcional dos partidos nacionais que participem da respectiva Câmara”.

¹⁴⁷ Para o ex-deputado da Esquerda Democrática, o acordo interpartidário que aproximou PSD, UDN e PR na sustentação do governo Dutra, teria inaugurado a tradição de subserviência do Legislativo ao Executivo na Terceira República, além de ter criado uma prática de “mediocre rendimento do trabalho legislativo”, fazendo com que os parlamentares atuassem “como se o essencial fosse adiar as tomadas de posição para não irritar ou desgostar o presidente”. LIMA, 1974, p. 174.

Completando o quadro geral do período oferecido por Wanderley Guilherme, temos o estudo de Lúcia Hippolito, que embora circunscrito ao PSD, se inicia com uma análise mais ampla acerca da natureza e do funcionamento do sistema partidário envolvente. Discutindo a tipologia proposta por Giovanni Sartori, Hippolito considera que o sistema partidário dos anos de 1946 a 1964 exemplifica um caso de transição de um sistema pluralista moderado para um sistema pluralista polarizado.¹⁴⁸ A crítica da autora se coloca quanto à hipótese da “competição centrípeta” para caracterizar o pluralismo moderado, pois nesse caso se considera que o centro do sistema não está ocupado: ele “surge muito menos por deliberação individual dos partidos do que pela evolução da dinâmica do sistema” (Hippolito, *Op. Cit.*, p. 30). Pelo contrário, ela considera que: “A existência mesma de um sólido partido de centro, que através de uma política de alianças e de coalizões alternativas atraía os outros partidos para uma posição de compromisso com a estabilidade do regime, é condição suficiente para o fortalecimento da tendência centrípeta e moderada do sistema – e não o oposto como pretende estatuir Sartori” (*Idem*, p. 31).

A hipótese do PSD como fiador do regime democrático, devido ao potencial de transformação de votos em poder político efetivo, e a sua contribuição para a afirmação de um centro moderado, não excluem aquilo que Sérgio Abranches considerou “a característica que marca a especificidade do modelo brasileiro”, vale dizer: o presidencialismo de coalizão. A organização do Executivo com base em grandes coalizões partidárias orientou a política brasileira na República de 1946, envolvendo a composição ministerial em dois eixos: o partidário e o regional. Esse ponto nos é especialmente caro, pois ressalta Abranches que o Ministério da Educação e Saúde esteve reservado à Bahia até o governo do presidente Café Filho, o que ajuda a explicar a entrada de Clemente Mariani como titular da pasta.¹⁴⁹ A filiação partidária de Mariani à UDN completa o modelo proposto no presidencialismo de coalizão,

¹⁴⁸ Na tipologia de Sartori, o pluralismo moderado tem por característica a presença de três a cinco grandes partidos, associada à ausência (ou contenção) de partidos anti-sistema, somada à inexistência de um centro político ocupado: o sistema é bipolar e não está baseado no centro. Além disso, é pequena a distância ideológica entre os partidos.

¹⁴⁹ Clemente Mariani inaugurou a sequência de ministros baianos no Ministério da Educação e Saúde. Depois dele vieram: Eduardo Rios Filho (interino, 15/05/1950 até 04/08/1950), Pedro Calmon (04/08/1950 até 31/01/1951), Ernesto Simões Filho (31/01/1951 até 25/05/1953), Péricles Madureira de Pinho (interino, 25/05/1953 até 24/06/1953), todos ligados ao PSD. Em 1953, com o desmembramento do ministério e a criação do ministério da Saúde, políticos do PSD da Bahia continuaram na gerência da Educação: Antônio Balbino de Carvalho Filho (24/06/1953 até 02/07/1954) e Edgard Santos (06/07/1954 até 02/09/1954). O presidente Café Filho encerrou o ciclo baiano ao indicar o deputado Cândido Mota Filho (PR/São Paulo) para o Ministério da Educação e Cultura (MEC). ABRANCHES, p. 25.

indicando o índice de fracionamento governamental ocorrido, comparativamente o menor até o governo Goulart.

Quadro I

Índice de fracionamento governamental: 1945-1964.

Dutra	0,64
Vargas	0,71
Café Filho	0,77
Nereu Ramos	0,75
Kubitschek	0,75
Quadros	0,81
Goulart	0,78

Fonte: Abranches, 1988.

Retomando o ponto de vista de Sérgio Abranches sobre o “presidencialismo de coalizão”, Renato Lessa apresentou a democracia brasileira do segundo pós-guerra como “a combinação entre presidencialismo, representação proporcional e lista não ordenada”, dizendo que esta somatória “é a que, comparadamente, confere ao eleitor maior poder de escolha”. O poder do voto popular para escolher representantes e constituir governos permitiu um alto nível de concorrência política, dotando o sistema de características poliárquicas. Além disso, a forma institucional vigente permitia a autonomia do Legislativo em relação ao Executivo, que não dispunha do Poder Moderador, nem do controle oligárquico mais ostensivo (Lessa, 2001, pp. 150-151).

É nesse ambiente que se insere a trajetória do PSD no Congresso Nacional como partido que ocupa o centro do sistema pluralista moderado, algo especialmente visível no governo Dutra, momento em que o partido detinha mais cadeiras no Senado e na Câmara Federal do que a soma da representação do segundo e do terceiro colocados: a UDN e o PTB. A preponderância pessedista no Executivo e no Legislativo garantiu estabilidade política, mas não evitou a formação de alianças parlamentares. Isso porque, de acordo com Lúcia Hippolito: “A formação de alianças partidárias dentro do Congresso Nacional é resultado muito menos da deliberação individual dos partidos que do quadro institucional dentro de cujos limites se processa a vida parlamentar” (Hippolito, *Op. Cit.*, p. 64).

As alianças eram necessárias à obtenção de maiorias absolutas, sem as quais não se aprovaria com tranquilidade uma parte significativa da pauta congressional. Lembra Lúcia Hippolito que recusando vê-las meramente como instrumento eleitoreiro de líderes personalistas,

avança-se para a descoberta de uma “racionalidade intrínseca” aos partidos, que desejavam maximizar ganhos, tanto na situação como na oposição. A hipótese da autora refere-se ao partido do centro atrair a oposição para dentro do governo, evitando assim um pólo de radicalização política que pudesse contribuir para desestabilizar o regime. No campo parlamentar, as comissões eram a mais poderosa moeda de troca na formação de alianças, preservando-se, contudo, nas mãos do partido governista as de maior peso político: a de Constituição e Justiça e a do Orçamento eram as mais cobiçadas (*Idem*, pp. 65-66). A partir dessas considerações pretendo estudar o sinuoso percurso das diretrizes e bases no Congresso Nacional, tomando como referência a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados (CECCD), destino da LDB depois do parecer dado por Gustavo Capanema.

Passados dois anos de inteira paralisia, em julho de 1951, ainda no primeiro ano do segundo governo constitucional de Getúlio Vargas, o presidente da Comissão de Educação e Cultura, deputado Eurico Sales (PSD/Espírito Santo), reiniciou a discussão da lei. Da parte do Executivo, o ministro Ernesto Simões Filho, jornalista e proprietário do jornal *A Tarde*, político de destaque na Bahia desde a Primeira República, incentivava a retomada da LDB, esvaziada no final do governo Dutra. Em sua gestão, Simões Filho teve Péricles Madureira de Pinho como chefe de gabinete, sendo este um amigo muito próximo de Anísio Teixeira, que pela primeira vez, desde 1935, iria exercer um cargo público no governo federal, com a criação da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).¹⁵⁰

Em tramitação no Legislativo, a lei de diretrizes e bases teria pela frente muitos imprevistos. O primeiro veio em consequência da resposta do Senado ao pedido de desarquivamento da *Mensagem presidencial nº 605*, dizendo que o projeto original havia extraviado. Essa esdrúxula contingência fez com que a mesa diretora da Câmara determinasse a sua reconstituição pela Comissão de Educação e Cultura, decorrendo cinco anos e meio até que o debate retornasse ao plenário. Nesse período, presidiram a comissão:

¹⁵⁰ Esse investimento em qualificação de pessoal se enquadrava em um esforço mais amplo de aparelhar o Estado brasileiro para atender as demandas do desenvolvimento econômico do pós-guerra. A ideia de criação da CAPES surgiu na Assessoria Econômica da Presidência da República, órgão técnico de formulação de políticas públicas muito utilizado por Getúlio Vargas em sua gestão da década de 1950. Sobre a importância estratégica deste órgão, ver: D`ARAÚJO, 1992, p. 152. Sobre a história institucional dessa que é uma das principais agências financiadoras da pesquisa acadêmica no Brasil, ver: MARTINS, 2002, pp. 294-312.

Quadro II:
Presidentes da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados (CECCD)
(1947-1958)

Período	Presidente	Partido/Unidade Federativa
1951	Eurico Sales	PSD/ES
1952	Eurico Sales	PSD/ES
1953	Adali Barreto	UDN/CE
1954	Eurico Sales	PSD/ES
1955	Campos Vergal	PSP/SP
1956	Menezes Pimentel	PSD/CE

Fonte: Hippolito, 1985; DHBB, 2001.

Nota-se pelo quadro acima a predominância do PSD, com duas breves alterações a favor da UDN e do PSP, nos anos de 1953 e 1955. Nesse intervalo de tempo, o deputado Eurico Sales, secretário de Educação e Cultura do Espírito Santo durante o Estado Novo, a presidiu por três vezes. A ausência dos pessedistas à frente da comissão verificou-se em um ano de reforma ministerial (1953), e depois, de troca de governo após profunda crise política (1955). O encaminhamento da LDB para votação em plenário dependia da formatação dada pela Comissão de Educação e Cultura. Em 1952, ano que marcou a efetiva retomada da pauta, a comissão era composta por Eurico Sales (PSD/ES – presidente), Mário Palmério (PTB/MG - vice-presidente), Adali Barreto (UDN/CE), Antônio Peixoto (UDN/MG), Carlos Valadares (PSD/BA), César Santos (PTL/RS), Coelho de Souza (PL/RS), Firman Neto (PSD/PR), João Roma (PSD/PE), Joel Presídio (PSD/BA), Jorge Lacerda (UDN/SC), Lauro Cruz (UDN/SP), Moura Resende (PSP/SP), Nestor Jost (PSD/RS), Otávio Lobo (PSD/CE), Paulo Maranhão (UDN/PA), Pinheiro Chagas (PSD/MG). Dos dezessete participantes da CECCD, oito pertenciam ao PSD. Os udenistas contavam com quatro representantes, sendo que o PL, com um, se posicionava constantemente a seu favor. O PTB, o PSP e o PTL tinham um representante cada. Considerando esta divisão, pode-se afirmar que o principal enfrentamento político-partidário esteve pautado na polarização PSD *versus* UDN.

O poder de controle de Gustavo Capanema sobre as decisões da Comissão de Educação e Cultura, teoricamente o espaço mais adequado para se testar o poder de veto do ex-ministro da Educação, pode ser acompanhado na entrevista de um dos seus participantes, o deputado Nestor Jost, concedida ao Programa de História Oral do CPDOC/FGV em setembro de 1983. Na ocasião, o pessedista gaúcho falou das dificuldades do líder da maioria obter o seu voto:

Eu então fui para a comissão de educação e cultura, presidida por Eurico Salles, que era um homem também de primeira classe. Então meu voto o PSD só conseguia para apoiar o governo quando Eurico era decidido e me obrigava, porque o Capanema na liderança estava contrariando exatamente o ponto de vista que eu esposava na comissão, que era o da descentralização, da descompressão do ensino. Então a minha posição ficou assim, eu era um homem do PSD, mas votava com independência, inteira independência.¹⁵¹

O depoimento de Nestor Jost expõe uma contradição. Como falar em independência, se depois da pressão exercida pela presidência da comissão, o voto era cedido ao partido? Na sequência da exposição, o entrevistado enfatizou o que considerava independência partidária frisando fazer parte de um “grupinho que não era nada disciplinado, que convivia muito com a UDN”. Talvez esteja aí uma pequena narrativa sobre o sistema presidencialista faccional de que trata Fabiano Guilherme dos Santos. Por outro lado, ao tratar da bancada do Rio Grande do Sul, Jost lembrou que nela havia também alguns parlamentares mais disciplinados – “o próprio doutor Adroaldo, o Faraco” – que votavam segundo a orientação da liderança.

É nessa lógica incerta que se deve pensar a atuação de Gustavo Capanema, ou seja, conquistando votos não apenas na composição partidária oficial, os disciplinados, mas a partir das facções existentes na Câmara, inclusive na oposição. No entanto, como veremos a seguir, foram os parlamentares da UDN e do PL os que mais se empenharam na CECCD pela aprovação da LDB. Deve-se lembrar, além disso, que a liderança de Capanema na Câmara Federal, de 1951 a 1954, foi exercida para o Executivo chefiado pelo PTB. Nas eleições presidenciais de 1950, o PSD escolheu o político mineiro Cristiano Machado para representá-lo, obtendo uma votação pouco expressiva após o período Dutra. Assim, apesar de deter a maior estrutura partidária, o partido de Capanema não era o partido do governo, embora fosse o principal partido no governo.

Nos quatro anos de mandato, o presidente Vargas conseguiu aprovar no Congresso Nacional muitos temas de alta complexidade política e legislativa. O manejo do Poder Legislativo foi conquistado, em grande parte, pelo empenho do líder da maioria. Em relação à LDB, apesar do interesse inicial do ministro Ernesto Simões Filho, a pauta acabou perdida, sem que o Poder Executivo se empenhasse mais de perto pela questão. A substituição de Simões Filho por Antônio Balbino, na reforma ministerial de junho de 1953, levou praticamente ao abandono das diretrizes e bases. Cotado para o Ministério da Justiça, Balbino foi posto à frente do MEC depois da escolha de Tancredo Neves, do PSD mineiro, em seu lugar, tendo que gerir a reforma administrativa que criou o Ministério da Saúde autônomo, como ministro interino, até a

¹⁵¹ Entrevista de Nestor Jost ao Programa de História Oral do CPDOC/FGV, 13 de setembro de 1983, arquivo em áudio.

posse de Miguel Couto Filho em 23 de dezembro.¹⁵² Portanto, podemos afirmar que o bloqueio de Gustavo Capanema à LDB se favoreceu não apenas da paralisia induzida por ele na Câmara dos Deputados, mas da falta de empenho da presidência da República, mesmo antes da crise política mais aguda que marcou os últimos dias do segundo governo constitucional de Getúlio Vargas.

3.3 – Mais uma vez convocados: os renovadores na comissão de educação e cultura.

Na reunião da Comissão de Educação e Cultura realizada em fevereiro de 1952, o deputado Coelho de Souza sugeriu à presidência que a elaboração do novo projeto da LDB fosse feita a partir de relatórios parciais. Foram designados para a tarefa o próprio Coelho de Souza (educação pré-primária e primária), acompanhado por Nestor Jost (educação secundária), Antônio Peixoto (ensino profissionalizante), Carlos Valadares (cursos de formação de docentes do ensino primário), Octávio Lobo (ensino superior) e Eurico Sales (direito à educação). O presidente da comissão assumiu também a responsabilidade da coordenação geral do relatório. A divisão de tarefas provocada pela montagem dos relatórios reproduzia, mais uma vez, as linhas gerais da política da comissão, dando vantagem ao PSD, responsável por quatro deles, enquanto UDN e PL conquistaram o direito de escrever dois: educação pré-primária/primária e ensino profissionalizante.¹⁵³ Com essas medidas estavam sendo dados os passos iniciais da remontagem da LDB no Congresso Nacional, embora tivesse que se esperar pelo ano de 1957 para que o projeto de lei fosse completado e posto à apreciação dos demais parlamentares da Câmara Federal.

Em abril de 1952, pouco depois do início dos trabalhos legislativos daquele ano, o deputado udenista Antônio Peixoto sugeriu que a proposta de LDB aprovada na X Conferência Nacional de Educação, promovida pela ABE no Rio de Janeiro, entre 15 a 29 de novembro de

¹⁵² O deputado baiano integrou a Comissão de Constituição e Justiça, nela relatando projetos decisivos como o da criação da Petrobrás. No depoimento ao CPDOC, Antônio Balbino narra que chefiou o recém-criado Ministério da Educação e Cultura por indicação pessoal de Getúlio, depois de ter sido sondado pelo presidente para ocupar a pasta da Justiça, considerado o ministério de maior peso político. “Daí em diante [depois de relatar o projeto de criação da Petrobrás] levamos uns dois ou três meses, em que ele conversava comigo como se já estivesse me preparando para ser ministro. E me falou no ministério da Justiça, realmente. Mas eu fui demitido do ministério da Justiça antes de ser nomeado para a função de ministro”. Entrevista de Antônio Balbino ao Programa de História Oral do CPDOC/FGV, 22 de setembro de 1983.

¹⁵³ *Diário da Câmara dos Deputados, suplemento*, 12/02/1957, p. 22. Disponível em http://imagem.camara.gov.br/dc_20b.asp [acesso em 10/04/2010]. Baseei as informações desta parte da tese no item “Histórico da Tramitação do Projeto”, contido nas páginas 22 e 23 do suplemento citado. O processo de tramitação da lei, com base na mesma fonte documental, foi comentado por CARVALHO, 1960, p. 206 e VILLALOBOS, 1969, p. 53.

1950, fosse aceita como substitutivo ao projeto de diretrizes e bases. Na ABE estava reunida a opinião mais descentralizadora quanto ao que deveria ser o papel do Estado Nacional face às políticas de educação. Por seus constantes posicionamentos críticos a favor da descentralização mais radical, o nome de maior destaque na associação era o de Gustavo Lessa. Ele dividiu o espaço da subcomissão responsável pelo projeto da LDB com outros importantes educadores: Abgar Renault, Dulcie Kanitz Viana, Ernesto de Souza Campos e Osvaldo Trigueiro. A tônica do documento de 1950 recaía sobre o papel do Conselho Nacional de Educação (CNE), ponto de tensão no projeto da Comissão Mariani, contornado pela opção em torno da manutenção da centralidade do Ministério em relação ao seu órgão de aconselhamento técnico. No projeto da ABE, o artigo sobre as competências do CNE ocupou três páginas, nas quais se afirmava que o conselho deveria estar capacitado a estabelecer normas de organização e funcionamento dos estabelecimentos de ensino médio e superior, mantidos ou reconhecidos pelo governo federal, para dispor sobre as modalidades de cursos e currículos, seriação, duração do ano escolar, número máximo de alunos em sala de aula, condições de aprovação dos educandos e condições de contratação dos professores.¹⁵⁴

Em 8 de maio de 1952, outro udenista, o deputado Lauro Cruz, propôs que o projeto Mariani e o projeto elaborado pela ABE fossem estudados em conjunto. Reunida mais uma vez a Comissão de Educação e Cultura em 16 de junho, o presidente Eurico Sales submeteu à apreciação dos pares a sugestão do jornal *Tribuna da Imprensa*, do jornalista e político filiado à UDN, Carlos Lacerda, pedindo que fossem ouvidos “especialistas em problemas do ensino no Brasil”. O pedido feito pelo presidente da comissão reintroduziu os renovadores na discussão parlamentar, levando-nos a considerar a relevância política deste grupo, em detrimento dos católicos e dos descentralizadores mais radicais, que além de terem conquistado uma participação diminuta na comissão Mariani, não foram convocados a participar neste momento.

Os nomes indicados pela comissão para proferir conferências seguidas de debates com os parlamentares foram os de quatro participantes do *Manifesto de 1932*, os professores Anísio Teixeira, Antônio Almeida Júnior, Fernando de Azevedo e Manoel Lourenço Filho.¹⁵⁵ As exposições feitas por esses educadores, em conjunto, podem ser entendidas como um memorial de vinte anos de disputas no campo político-pedagógico, servindo-nos para efetuar um balanço das posições assumidas não apenas em relação à LDB, mas a um escopo maior de problemas da

¹⁵⁴ O texto completo do parecer, as conclusões da comissão geral e o projeto de lei substitutivo da ABE encontram-se na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. XVIII, outubro/dezembro de 1952, pp. 177-201.

¹⁵⁵ Destes, ausentou-se apenas Fernando de Azevedo, substituído pelo comandante Álvaro Alberto, diretor do CNPq.

política educacional, principalmente ao que tange à renovação do ensino secundário, assunto pungente nos anos 50. A apresentação pessoal de cada um deles denota o lugar institucional, político e ideológico a que pertenciam.¹⁵⁶

O primeiro dos renovadores a comparecer na comissão foi Anísio Teixeira, em 7 de julho de 1952. Nesse momento, após completar quatro anos na direção da Secretaria Estadual de Educação da Bahia, ele atuava conjuntamente como secretário-geral da CAPES e diretor do INEP. O educador iniciou a sua apresentação dizendo:

Estamos, ainda hoje, dentro da “revolução brasileira” que se iniciou em 1930. Essa revolução foi, em essência, uma revolução de inspiração democrática. Politicamente, realizamo-la com o voto secreto e livre. Economicamente, estamos procurando realizá-la com a legislação social e projetos econômicos. Resta-nos, entretanto, realizá-la educacionalmente.¹⁵⁷

Com a representação de 1930 enquanto uma revolução inacabada, Anísio Teixeira denunciava a desimportância conferida pela classe dirigente ao fenômeno educacional como agente democrático. Em sequência, para mostrar a falta de empenho do ciclo democrático iniciado com a queda de Washington Luiz em renovar a educação, ele apresentou a manutenção do sistema de ensino brasileiro dividido em um primário praticamente livre, desenvolvido pelos estados, municípios e particulares, e o secundário e superior, de modelo rígido e uniforme, imposto pela legislação federal. Isso posto, atacou-se a política de oficialização do ensino secundário e superior pelo regime de equiparações: o “mal dos males da educação brasileira”.¹⁵⁸

A política de oficialização do ensino particular decorrente das equiparações, deste ponto de vista, teria burocratizado a educação. Anísio falou sobre o perigo de mortificação do sistema devido ao “ciclo de inautenticidade real do processo de ensino”, que “se fecha para qualquer

¹⁵⁶A apresentação pessoal de cada um deles denota o lugar institucional, político e ideológico a que pertenciam. Para compreender os significados dessas imagens de si, utilizo, por analogia, o conceito de lugar de produção, empregado por Michel de Certeau para tratar daquilo que inibe ou permite a produção intelectual dos historiadores, de acordo com o pertencimento institucional, sócio-econômico, político e cultural: “É em função deste lugar que se delinea uma topografia de interesses”. CERTEAU, 2000, pp. 66-67.

¹⁵⁷ TEIXEIRA, Anísio. O projeto de lei das diretrizes e bases da educação nacional. In. _____ *A educação e a crise brasileira*. Rio de Janeiro: Ed. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005, p. 250. Cito a versão contida neste livro em lugar do original publicado no *Diário da Câmara dos Deputados*. O texto foi publicado também na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. XVIII, nº 48, outubro/dezembro de 1952. .

¹⁵⁸ *Idem*, p. 257.

movimento de saúde, renovação ou progresso educativo”.¹⁵⁹ Esse rumo tomado pela educação brasileira se deu na longa gestão de Gustavo Capanema, que teria levado os educadores a se tornarem “pessoas que conhecem minuciosamente e microscopicamente a letra dos regulamentos”.¹⁶⁰ Consequentemente, abrir e manter escolas serviria apenas para diplomar, não para ensinar. Deixava-se de lado qualquer espírito de superação, de competitividade entre as unidades escolares, de busca pelo melhor ensino. A necessidade de estar enquadrado nos preceitos legais superava a criatividade e a qualidade da educação.

A uniformização do ensino secundário, calcada numa legislação e numa cultura organizacional que incentivavam a cobrança centralizadora da União sobre os expedientes burocráticos, consistia, para Anísio Teixeira, no maior problema da educação brasileira nos primeiros anos da década de 1950. Para combatê-lo era necessário: “Restringir a legislação do ensino à fixação dos objetivos e das linhas fundamentais”.¹⁶¹ Por outro lado, corrigir os efeitos dessa política sobre a autenticidade dos resultados educativos implicava em modificar o processo de fiscalização. A introdução do exame de estado, noutras palavras, a avaliação externa dos cursos por meio de um exame oficial e periódico, iria cumprir este papel. Com essas medidas, esperava-se “substituir o princípio da uniformidade, pelo princípio da equivalência”. Para atingir este objetivo, fazia-se necessário ainda um currículo “flexível e variável”, em que “cada colégio ensinará o que puder e, desde mais importa aprender pouco e bem do que pouco e mal, o ensino poderá ser eficiente”.¹⁶² A maior preocupação de Anísio era em relação às escolas do interior. Ele as preferia mais simples e autênticas:

Estas palavras, ditas assim, parecem, realmente, perigosas: “cada escola ensine o que puder”. Mas entre tentar alguém numa cidade do interior brasileiro, instalar um ginásio, contando para isto – digamos – com um professor de português, um professor de matemática e, com certa dificuldade, um professor de história e geografia, faltando-lhe, entretanto, um professor de latim e outro de inglês, e fazer de conta que também ensina essas matérias, temos de reconhecer que mais vale o ginásio modesto, mas verdadeiro, do que o “completo e uniforme”, mas falso.¹⁶³

¹⁵⁹ *Ibidem*, p. 257.

¹⁶⁰ *Ibidem*, p. 261.

¹⁶¹ *Ibidem*, p. 263.

¹⁶² *Ibidem*, p. 263.

¹⁶³ *Ibidem*, p. 264.

O reverso da mortificação do ensino estaria no progredir da autonomia estadual e municipal, na exigência de uma política descentralizadora capaz de contrabalançar os exageros a que se chegara a partir da ideia de que a defesa dos interesses nacionais coincidia com a presença de um ordenamento educacional abrangente e incontestável. Descentralizar, portanto, significava corrigir os excessos, para se chegar a um sistema mais equilibrado e eficaz. Por fim, trazendo a discussão para a análise da LDB, o educador afirmou: “esta é uma aplicação moderadíssima da solução que propugnamos”.¹⁶⁴ O projeto de 1948, segundo ele, defendia diretrizes e bases comuns para a educação nacional, a serem executadas pelos governos estaduais e pelos particulares, tendo a União um papel normativo e supervisor. O título IV, que trata do sistema de educação, foi visto como a “chave da lei”. Dele se pode concluir que “os estados terão os seus sistemas de educação e o governo federal contribuirá com um sistema supletivo por meio do qual completará e estimulará os estaduais”.¹⁶⁵ Em suas últimas palavras à comissão, antes da abertura ao debate com os parlamentares, Anísio Teixeira resumiu a intenção política que estava a movê-lo enquanto pensador liberal: a LDB representava um voto de confiança no povo brasileiro, que levaria à saída de um regime tutelado para um regime de liberdade. O sucesso das ações pedagógicas dependeria da “capacidade de iniciativa, de flexibilidade, de engenhosidade e de esforço” de todas as partes envolvidas no processo educativo.¹⁶⁶ Sobre eventuais erros decorrentes da aplicação da lei, concluiu:

Por certo haverá casos de erros e abusos. Mas os erros são o preço que temos de pagar para podermos ser livres e honestos. E serão os erros com tais reconhecidos, que nos permitirão progredir e acertar. A pedagogia da liberdade, que é a pedagogia da democracia, não produz frutos de caráter e de virtude sem riscos.¹⁶⁷

Dois dias após a exposição de Anísio Teixeira, em 9 de julho, Antônio de Almeida Júnior esteve na Comissão de Educação. Professor catedrático de Medicina Legal da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, depois de presidir a subcomissão do ensino primário e assinar o relatório geral do *Anteprojeto* da LDB, ele ingressou, em 1949, no Conselho Nacional de Educação, permanecendo nele até a década de 1960. No início da sua exposição, Almeida Júnior ressaltou que, inspirada na Constituição de República de Weimar, a ideia de se formular diretrizes trouxe a noção da importância da União participar integralmente de uma política

¹⁶⁴ *Ibidem*, p. 264.

¹⁶⁵ *Ibidem*, p. 269.

¹⁶⁶ *Ibidem*, p. 285.

¹⁶⁷ *Ibidem*, p. 285.

nacional de educação. Em seu relato, o encontro de 1932 da ABE aparece como o momento crucial de recepção desta ideia entre os educadores brasileiros, que se dispuseram a lutar por um plano nacional de educação na Constituinte de 1933-34. Colaborador de Gustavo Capanema no Plano Nacional de Educação (PNE) decorrente da delegação constitucional, Almeida Júnior expôs na sessão da Câmara dos Deputados o papel contrário às ideias renovadoras que tivera o ministro nos anos trinta. Ele lembrou aos deputados que Capanema fez do PNE um extenso código de ensino, frustrando aqueles que preferiam vê-lo como uma lei de normas gerais e compreensivas.

O lugar de fala de Almeida Júnior era o de quem passou pela experiência política de ter sido derrotado por Gustavo Capanema em duas ocasiões: no Plano Nacional de Educação (1937) e no *Anteprojeto* da Lei de Diretrizes e Bases (1948). Conforme ele próprio assinalou, neste segundo momento “as duas teses sempre em choque, e que representam, pode-se dizer, o ponto nevrálgico da questão”, estiveram relacionadas à celeuma provocada pela organização dos sistemas de ensino.¹⁶⁸

As motivações de cada um dos lados decorriam das suas premissas centralizadoras e descentralizadoras. Almeida Júnior havia exposto essas diferenças na resposta ao *Parecer* de 14 de julho, posteriormente publicada na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, afirmando na ocasião que o nacionalismo de Gustavo Capanema não representava um exercício saudável de defesa dos valores de uma comunidade nacional, mas a defesa do alargamento de funções e poderes do Estado, num movimento asfixiante, característico das ditaduras do século XX. Respondendo ao argumento da tendência centralizadora das federações, o educador procurou demonstrar a série de mistificações implicadas neste raciocínio, que aproximava erroneamente situações vividas em países democráticos e autoritários. Ao contrário do que estava colocado no *Parecer*, afirmou: “Em educação, as federações que atravessaram incólumes a era das ditaduras resistiram também à tendência centralizadora”.¹⁶⁹ Mais adiante, Almeida Júnior comparou Capanema aos centralizadores do Império:

¹⁶⁸ Depoimento de Antônio de Almeida Júnior na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, 09 de julho de 1952. *Diário da Câmara dos Deputados*, 12/02/1957 (suplemento), p. 47. Disponível em http://imagem.camara.gov.br/dc_20b.asp [acesso em 05/11/2010].

¹⁶⁹ ALMEIDA JÚNIOR, Antônio. Respondendo ao parecer Capanema. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº 36, 1949, p. 195. Almeida Júnior questionou o *Parecer* de 14 de julho pretendendo provar, na contramão das afirmações de Gustavo Capanema, que em países como Estados Unidos, Austrália, Canadá e Suíça não teria se verificado a propalada “tendência centralizadora das federações”. Ele escreveu: “O parecer realça o caso da grande federação norte-americana através de citações que podem dar ao leitor desprevenido a impressão de que ali, por causa do auxílio financeiro da União, a fiscalização federal sobre o ensino está crescendo e que seu órgão executivo – “Office of education” – alarga cada vez mais a sua respectiva autoridade (p.196). Nesta e em muitas outras partes

O nobre deputado mineiro, pensando em 1949 como pensava o Sr. D. Pedro II em 1889, não confia nas províncias. Não deseja, pois, que a gente dos Estados toque, de leve sequer, no sistema escolar de grau médio disciplinado pelas respectivas leis orgânicas. Além disso, acredita que só os fiscais federais, em vigilância direta sobre as escolas saberão garantir o bom ensino e resguardar a unidade nacional.¹⁷⁰

A representação de Capanema como um centralizador do Império servia para aumentar ainda mais o contraste entre ele e os renovadores, que disputavam com o ministro o legado liberal do século XIX, contido nas propostas de Rui Barbosa e Tavares Bastos. Em contraponto à tendência uniformizadora do Estado Novo, que estruturava a educação pelos critérios da capital da República, o educador elogiou a autonomia dos Estados como a maior “escola de democracia” que se poderia erguer na vida cívica nacional. Conduzindo a trama da memória política até a Constituinte de 1933-34, que, como sabemos, conferiu à União um papel coordenador na educação nacional, Almeida Júnior pontuou que o liberalismo daquela assembleia renovava a confiança nos poderes locais. A variação curricular concedida aos estados no *Anteprojeto* da LDB, mesmo apoiada nessa tradição liberal, era, no entanto, de uma “prudência que raia a timidez”: as disciplinas obrigatórias cobriam 85% do tempo, enquanto às disciplinas optativas, fixadas por cada sistema estadual, restavam 15% de margem.¹⁷¹

Após quinze anos de políticas centralizadoras, que tacitamente o entenderam como a negação do Estado Nacional, com a redemocratização de 1946, o federalismo ressurgiu como instrumento da administração pública. Durante o Estado Novo, o controle ideológico dos meios de divulgação das ideias propagou a tese da incongruência entre a formação histórica brasileira e as instituições liberais, o que serviu para incluir o federalismo entre as instituições políticas consideradas insuficientes para dar conta da realidade nacional. Os teóricos do regime autoritário providenciaram uma revisão conceitual do termo, no sentido de afastá-lo do contato com a tradição liberal, que teria se convertido, no Brasil, na tradição liberal-oligárquica da Primeira República.¹⁷²

da conferência à Comissão Permanente de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, Almeida Júnior retoma por inteiro os argumentos de 1949.

¹⁷⁰ *Idem*, p. 201.

¹⁷¹ *Ibidem*, p. 203.

¹⁷² Em um artigo sobre a revista *Cultura Política*, publicação do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), Adriano Codato e Walter Guandalini mostraram que os autores que nela publicaram tiveram o cuidado de apresentar o novo federalismo como uma compensação aos inconvenientes da autonomia regional anterior a 1937, responsável pela perpetuação de grupos antipopulares no poder. Eles escreveram que “ao contrário do instituído pela

A saída do autoritarismo varguista, numa conjuntura de ressurgimento dos valores e instituições liberais, após a derrocada do nazi-fascismo na Segunda Guerra Mundial, abriu oportunidade para que o poder despótico do Estado, até então controlado por uma elite bastante restrita, fosse substituído pelo que Michael Mann denominou de poder infra-estrutural ou logístico.¹⁷³ É neste sentido que entendemos a procura por instrumentos de planejamento e gestão, que caracterizaram os governos de Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek, integrando-os a um tipo de ação estatal recorrente a partir da percepção dos limites do *laissez-faire*.¹⁷⁴ No entanto, ao mesmo tempo em que se advogava por formas administrativas que dessem maior poder de ação ao Estado Nacional, era corrente a opinião que se deveria conter os aspectos centralizadores do poder público naquilo que ameaçasse ferir o pacto federativo, apesar de este ter tido pouco espaço em um regime de distribuição das receitas orçamentárias em que prevaleceu a parte da União sobre a dos Estados membros.¹⁷⁵

Situado nesse contexto, o confronto centralização/descentralização do sistema nacional de ensino levou à instauração de uma rivalidade a ser compreendida pela oposição semântica de conceitos antitéticos assimétricos. Isso quer dizer que ambos os lados envolvidos na contenda representaram o outro depreciativamente, utilizando termos como uniformidade *versus* regionalização do ensino para designar os resultados negativos das ações empreendidas pelo adversário, limitando assim as possibilidades de diálogo (cf. Koselleck, *Op. Cit.* p. 199-223).

Constituição de 1891, em que os estados membros viviam em constante conflito entre si e com a União, resultando na pulverização dos centros de poder e dificultando a ação do governo”, nos artigos pesquisados, o federalismo cooperativo ou centralizador do Estado Novo teria permitido “uma coordenação de esforços entre os entes federados, que buscariam atingir a felicidade social e o bem da nação”. CODATO e GUANDALINI, 2003, p. 155.

¹⁷³ Os tipos ideais de poder “despótico” e “infra-estrutural” são utilizados por Mann ao tratar do Estado autoritário e democrático. As democracias capitalistas, nesta análise, seriam despoticamente fracas e infra estruturalmente fortes. E isto porque: “O primeiro sentido denota o poder da própria elite estatal sobre a sociedade civil. O segundo denota o poder do Estado de penetrar e centralmente coordenar as atividades da sociedade civil através da sua própria infra-estrutura”. MANN, 1992, pp. 168-169.

¹⁷⁴ A Era Vargas impõe um maior refinamento aos conceitos do modelo proposto por Mann. Ao lado do poder despótico de uma ditadura, o Estado Novo coincidiu com um momento de afirmação do poder infra-estrutural do Estado. A procura por mecanismos de racionalização do governo caracterizou a ação estatal dos anos 30 e 40, dentro do espírito de política científica, ao gosto de Alberto Torres e Oliveira Vianna. Em 1931, declarou Getúlio Vargas em discurso no palácio do Catete: “Antes de tudo, o problema do Brasil é um problema de administração. Os erros e as falhas, resultantes da anarquia administrativa, foram os causadores diretos de nossos maiores males e os fatores decisivos do momento revolucionário”. Isso não invalida dizer que a expansão burocrática do Ministério da Educação e Saúde, após a reforma de janeiro de 1937, tenha dado margem a uma política de opressão burocrática, que prossegue anos a fio, mesmo depois de encerrado o ciclo autoritário.

¹⁷⁵ Com base em dados da Secretaria de Economia e Finanças do Ministério da Fazenda, o cientista político Wanderley G. dos Santos calculou entre 52,5 e 55,4 o percentual de participação da União no total da receita tributária entre 1957 e 1963. Ver: SANTOS, 2003, p. 57.

Percebe-se tal direção nas conferências de Anísio Teixeira e de Almeida Júnior na Câmara dos Deputados, proferidas em um mesmo tom de condenação da política de centralização/equiparação do Estado Novo, mantida em sobrevida após a reconstitucionalização de 46. Servindo-se do antagonismo em relação ao período autoritário, os renovadores foram, no entanto, enfáticos ao afirmarem a necessidade da LDB para produzir uma ruptura com as políticas anteriores. Eles também coincidiram ao indicar que a educação pública necessitava se libertar dos aspectos privatistas que a orientavam e limitavam a expansão da sua rede escolar, afirmando que a política centralizadora servia para reforçar esta tendência. Com efeito, enquanto estavam discutindo a necessidade de descentralizar o sistema nacional de ensino, os críticos de Capanema discutiam a necessidade de se democratizar a educação, sentido que deveria orientar a aprovação das diretrizes e bases.

Em 11 de agosto de 1952, numa palestra apresentada na ABE, pouco depois da sua passagem pela Câmara dos Deputados, Anísio Teixeira utilizou o antagonismo semântico contrário à centralização para tratar do tema *A educação e a unidade nacional*. Nela, a homogeneidade cultural de um povo foi tratada como traço característico das organizações sociais mais simples e primitivas. De onde se deveria concluir que:

O desenvolvimento cultural da humanidade é uma lenta marcha da unitariedade para a diversidade, processo que somente nos últimos dois mil anos, isto é, em nossa era, conquista uma relativa aceleração graças ao desenvolvimento da inteligência especulativa do homem e, em conseqüência, do seu pensamento literário e científico. Até então as culturas não tinham como não ser altamente inconscientes e, por isso mesmo, muito mais uniformes e estáticas. A partir primeiro dos judeus e depois dos gregos, é que podemos falar em culturas conscientes e do ímpeto dinâmico de diversificação e progresso que essa conscientização das culturas pode promover e promove, sem perda da sua unidade orgânica.¹⁷⁶

A longa digressão de Anísio Teixeira sobre a formação cultural do Ocidente serviu para atacar a visão míope e ideologizada da unidade nacional propagada por Gustavo Capanema. Sendo a educação um processo de conscientização da diversidade que forma a cultura brasileira, feita a partir de elementos variados, pertencentes à tradição cristã ocidental, ladeados pela contribuição das culturas africanas e indo-americanas, associados às diferenciações regionais, a uniformização pretendida pelos unitaristas representava uma ameaça mortífera à unidade nacional. É o que fica claro a seguir:

¹⁷⁶ TEIXEIRA, Anísio. A educação e a unidade nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Op. Cit., 2005, p. 66.

Se unidade nacional é uniformidade nacional, então a escola ter-se-á de fazer a defensora desta uniformidade, para se poder considerar mantenedora daquela unidade. Se unidade nacional é, porém, o resultado dinâmico do jogo de forças diversas dentro de um espírito comum, então a escola terá de se fazer defensora dessa diversificação, como condição mesma de manutenção da unidade nacional.
¹⁷⁷

O conceito de unidade na diversidade foi a pedra de toque do *Anteprojeto* da comissão Mariani em 1948. As suas raízes intelectuais, no entanto, estão no manifesto dos pioneiros, que defendia o entrelaçamento escola/comunidade. Centralizar o sistema educacional era entrar numa rota de choque com a doutrina que entendia a escola como instituição que deveria fortalecer e ser fortalecida pelo meio social ao qual pertencia.

O último dos renovadores a expor suas ideias foi Lourenço Filho, em 22 de julho. Fundador do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), que dirigiu até 1946, ele ocupou o cargo de diretor do Departamento Nacional de Educação junto aos ministros Gustavo Capanema e Clemente Mariani. Afastando-se do MES em 1951, em seguida, representou o Brasil no Conselho Cultural Interamericano, sediado no México. De volta ao país em 1952, estava na condição de presidente do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura quando se apresentou ao Congresso Nacional. Nas primeiras palavras dirigidas aos parlamentares, afirmou:

Para o vulgo, a legislação que a carta de 46 prevê, sob o título de diretrizes e bases da educação nacional, apresenta-se como mais uma “reforma do ensino”. Na verdade, o ensino será aí parte relevante. Mas o que os educadores e administradores escolares dela esperam representa muito mais: uma oportunidade, talvez, para que os assuntos da educação venham a lograr tratamento mais amplo e profundo, o tratamento que devem ter os problemas fundamentais de governo.¹⁷⁸

A referência ao vulgo e ao técnico, com visões distintas sobre a amplitude das transformações que poderiam advir da LDB, demarca o *lugar de fala* de Lourenço Filho: o de especialista em educação. A legislação do ensino remete à política, mas não a uma política qualquer, remete à política educacional. Esta, segundo o educador, começou a ser traçada na

¹⁷⁷ *Idem*, p. 73.

¹⁷⁸ Depoimento de Manoel B. Lourenço Filho na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, 09 de julho de 1952. *Diário da Câmara dos Deputados, suplemento*, 12/02/1957, p. 52. Disponível em http://imagem.camara.gov.br/dc_20b.asp [acesso em 05/11/2010].

Constituição de 1946, que determinou a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário: pois sem ele, em um regime representativo, em que votam apenas os alfabetizados, não pode haver cidadania.

O ensino primário garante a “homogeneização básica” da sociedade, permitindo prosperar a igualdade entre os cidadãos. Este precisa atingir não somente a gratuidade e a obrigatoriedade, mas a universalidade da oferta educativa. O momento seguinte, de complementação dos estudos para adolescentes e jovens em idade escolar, destaca-se não mais pela homogeneização do primário, mas pela diversificação, de acordo com os interesses e as aptidões dessa faixa etária. Esse movimento típico da educação básica deveria ser levado em conta na elaboração de toda a política educacional.

Na fala de Lourenço Filho não houve espaço para tratar de políticas específicas, as quais, deve-se ressaltar, foram produzidas durante a sua longa participação como intelectual-funcionário do Ministério da Educação. Em relação ao papel da cultura geral no ensino médio, vivamente criticado como sinônimo de seletividade social, ele se manifestou favorável à sua presença curricular, pelo poder que teria este tipo de conhecimento em integrar indivíduos que se diferenciam no correr dos estudos e da vida:

Sobre homogeneizar primeiro e diferenciar, depois, e ainda dentro dessa função diferenciadora, será necessário integrar os indivíduos em mais amplos quadros de cultura geral. A técnica ou as técnicas são métodos de alcançar determinados fins para as ocupações diferenciadas no trabalho. Antes de qualquer ocupação ou profissão, ou serviço, cada um dos homens e todos eles têm uma ocupação capital: a de serem homens, a de serem capazes de compreender o seu meio e o seu tempo, a sua comunidade, a fim de que nela possam sadiamente colaborar.

179

Com base em um relatório da Universidade de Harvard, Lourenço Filho procurou demonstrar que mesmo nos Estados Unidos a cultura geral era valorizada nos cursos de ensino médio e superior, principalmente na formação do magistério. Ultrapassando os limites da educação formal, a explanação feita aos parlamentares considerou a necessidade de aquisição de valores humanos diante do quadro de esvaziamento moral da vida moderna, patrocinado pelo mau uso dos meios de comunicação de massa, contra o qual deveria estar atento o Estado:

Quando assim examinamos o processo educativo, pelo aspecto de cultural geral, ou de formação de valores humanos, somos forçados a admitir, não que o Estado,

¹⁷⁹ *Idem*, p. 53.

em nome da cultura geral cerceie a liberdade de pensamento, ou que pretenda impor estreitos limites às manifestações da arte, da vida cívica ou da vida religiosa: mas sim que vigile pelas formas de degradação da cultura e de invalidação dos valores que formam o próprio substrato do caráter nacional. Punimos os que vendem alimentos deteriorados; punimos os que pretendem traficar com entorpecentes. Mas aos que, sob formas mais sutis e insidiosas solapam a formação do caráter nacional, ensinam o desrespeito a toda a autoridade, pregam a desagregação da família, estimulando a violência e o crime – a esses, antes de tudo pagamos, depois os aplaudimos como homens de êxito...

180

Deixando para trás o antagonismo centralização *versus* descentralização, até então utilizado como *móvil* do argumento renovador, Lourenço Filho discorreu sobre a importância da planificação e da racionalização dos serviços educacionais. Deste ângulo, o ponto cardeal da boa ação educativa não estaria em um dos extremos até então disputados, mas na disciplina a ser alcançada pelo prosseguir de ações objetivas e coordenadas, em que centralizar ou descentralizar tornam-se medidas a serem tomadas pelo critério do bom senso. O investimento em uma ação descentralizadora, porém, mostrava-se arriscado, visto o pouco já feito pelos estados até então. A fracassada experiência federalista da Primeira República, e as dificuldades contemporâneas, revelavam um pequeno número de administrações locais com plena capacidade de agir à altura das exigências da educação moderna. A ausência de um “espírito de plano” nessas administrações, que “há mais de um século” lidam com a educação primária, seria o maior responsável pelo displicente percentual de menos de 10% das sessenta mil escolas deste nível funcionando em prédios especialmente construídos com esta finalidade.¹⁸¹

A principal função da LDB seria inclinar as administrações públicas a um mínimo de organização, de previsão, ao menos da “previsão elementar da dona de casa, que concorra para a existência dos mais indispensáveis elementos de trabalho”.¹⁸² Sem que isso ocorresse ficaríamos apenas no idealismo da Constituição. Os números tabulados pelo INEP, com base nos levantamentos estatísticos do Serviço de Estatística do Ministério da Educação, apontavam grandes distorções, a começar pelo *déficit* superior a dois milhões de matrículas no ensino primário em 1945, ou 40% das crianças fora da escola. O tempo de permanência na escola primária também era bastante reduzido, em média um ano e quatro meses até a evasão, um dos menores índices do mundo, equivalente a regiões mais pobres da África. O ensino secundário que, segundo informou Lourenço Filho, cresceu mais de cinco vezes de 1933 até 1945, era

¹⁸⁰ *Ibidem*, p. 53.

¹⁸¹ *Ibidem*, p. 55.

¹⁸² *Ibidem*, p. 55.

dependente das escolas particulares, detentoras de 85% das matrículas. A superação desse quadro deveria estar entre as prioridades nacionais, pois:

O que parece verdade é que já hoje não podemos considerar os problemas de educação como os considerávamos, há vinte ou trinta anos, em pacífico e lento regime econômico de agricultura extensiva. Necessidade há de regular os sistemas de ensino, de modo a emitir-lhes a necessária flexibilidade, eficácia de produção e caráter realmente democrático, de oferecer ao maior número, e com a maior igualdade de oportunidades educacionais, procurando-se evitar a estratificação geográfica da ignorância e a estratificação da cultura pelas condições econômicas.¹⁸³

Lourenço Filho tratou da mudança provocada pela saída do regime econômico da agricultura extensiva e a entrada da economia industrial capitalista para recolocar o problema da educação. Esse ponto fez parte do debate sobre educação e sociedade nos anos 1950, animado pelas conquistas da política desenvolvimentista. Nesses anos, além da educação para disciplinar o cotidiano e orientar a alma, esteve em jogo a eficiência do ensino para prover a mão-de-obra qualificada da era tecnológica. O estilo de vida democrático que acompanha essa transição também foi considerado pelo educador. Neste sentido, a educação deveria servir como fator de integração, preparando os indivíduos para ganhar a vida, para conquistar ocupações produtivas que os afastariam das tentações fascistas e dos discursos de intelectuais insatisfeitos com o mundo em que vivem.

3.4 – Memória, ressentimento e veto:

O regime democrático é, na verdade, o regime que, contrariamente aos regimes autoritários ou absolutistas, possui vocação de ouvir os ecos dos ressentimentos, dar-lhes um certo direito de expressão, nos limites das leis, e favorecer a superação dos ódios pela discussão e pelas concessões (Pierre Ansart, 2001).

O sociólogo Pierre Ansart (2001, pp. 15-36) discutiu a história e a memória dos ressentimentos em um texto em que procurou analogias com os diferentes regimes políticos. Sobre a democracia, apesar de o regime democrático possuir a vocação de ouvir os ressentimentos, consentindo legalmente as oposições, na forma da organização política parlamentar, Ansart assinala que a concorrência pelo controle da opinião pública estimula

¹⁸³ *Ibidem*, p. 56.

conflitos, hostilidades, levando à construção de imagens memoriais conflitivas, significativas como formas de apropriação do poder simbólico.

O apelo aos ressentimentos pode, inclusive, envolver a tentativa de reverter situações em que os sujeitos políticos são caluniados, seja por motivos referentes aos seus atos individuais, ou então, por difamação relativa à participação em governos considerados ultrajantes pelos adversários. Uma das respostas encontradas é acusar os acusadores de estarem promovendo campanha sistemática, com objetivos pouco nobres, apenas para atingir seus fins. O debate sobre a LDB foi travado por Gustavo Capanema durante anos, porque aqueles que queriam reformar a educação, de um modo geral, consideravam incontornável a superação do modelo deixado por ele, provocando no ex-ministro um ódio incontido contra a ideia de reforma. Neste sentido, a seguinte observação é sintomática: “Somente a manutenção da Lei Orgânica do Ensino Secundário, como de tudo o mais que na evolução educacional do país representava contribuição sua, poderia satisfazer ao antigo ministro da Educação do Estado Novo” (Silva, 1969, p. 375).

O veto imposto por Gustavo Capanema à LDB não era, como vimos, apenas obra da sua determinação pessoal. O bloqueio no parlamento esteve respaldado na força numérica do PSD e na indisciplina partidária que permitia amainar a influência política da oposição. No entanto, o PSD, enquanto partido do governo, não se posicionou contra as diretrizes e bases. Não se pode esquecer que a maior contribuição à lei foi dada pelo governo Dutra em 1948, em aliança com a UDN. Isso mostra, mais uma vez, que na democracia do pós-Segunda Guerra Mundial, o poder Legislativo não esteve sempre à reboque do Executivo. A história política da LDB me parece um meio privilegiado para se entender isso.

A demora em aprovar a LDB levou a um período que Laerte Ramos de Carvalho chamou de a longa hibernação. Foram praticamente dez anos no labirinto das comissões parlamentares, compondo e recompondo a documentação necessária para discussão em plenário. Embora a historiografia não se dê conta, esse período pode nos ajudar a tirar muitas conclusões importantes para entender a fase em que a LDB ganha maior dramaticidade. A mais interessante é quanto à posição do deputado Carlos Lacerda, posteriormente visto como o “vilão da história” por aqueles que se mobilizaram na campanha pela escola pública em 1959 e 1960.

Depois da letargia do biênio 1953/54, o primeiro ano avançando pela aprovação da Lei de Equivalência do Ensino Médio, e o último, além de dificultado pela crise política e o suicídio do presidente Vargas, dedicado à discussão da nova Lei Orgânica do Ensino Secundário; durante o

governo Café Filho, Lacerda apresentou o projeto nº 419-55, que reproduzia o *Anteprojeto* do ministro Clemente Mariani. Para um historiador da LDB: “A iniciativa do deputado representou o início de um empenho mais intenso da oposição parlamentar pelo andamento da proposição” (Carvalho, *Op. Cit.* 1960, p. 207).

Café Filho assumiu o poder sem maiores vínculos com a política trabalhista, tendo rompido com Vargas pouco antes do suicídio.¹⁸⁴ Ele governou com figuras que se destacaram no movimento antigetulista, como o general Juarez Távora, nomeado para o Gabinete Militar da presidência da República. Apesar de ter chefiado um governo de coalizão, o presidente Café Filho reorientou a política econômica ao substituir Osvaldo Aranha por Eugênio Gudin no Ministério da Fazenda, aproximando-se do pensamento liberal udenista, de controle ortodoxo da inflação e abertura ao capital estrangeiro. A UDN ocupou o ministério das Relações Exteriores, o Gabinete Civil e, além disso, postos chave da área econômica foram entregues ao partido, com a ida de Clemente Mariani para a presidência do Banco do Brasil e de Octávio Gouveia de Bulhões para a Superintendência da Moeda e do Crédito (SUMOC).

Sendo assim, falar em oposição parlamentar nesse momento, talvez soe mais exato, se falarmos da oposição ao bloqueio mantido por Capanema à reforma educacional via LDB. Foi o que tentou o deputado udenista Lauro Cruz ao propor, em abril de 1955, um conjunto de normas para acelerar o exame do projeto na Comissão de Educação e Cultura.¹⁸⁵ Insatisfeito com o andamento do processo legislativo, no mês de junho, Carlos Lacerda pediu a palavra para dizer:

Em 1948, portanto, há sete anos, quase oito anos, o governo do presidente Dutra mandou à Câmara o projeto referente a Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Era então líder nesta Casa o eminente deputado Gustavo Capanema.

Acontece Sr. Presidente, que desde dessa época, ainda não deputado, tenho acompanhado a marcha, ou melhor, a não marcha da proposição na Câmara. Agora, já eleito, verifico que ela já não mais existe, isto é, nunca existiu, pois, ao que estou informado, o regime antigo era o de não tomarem número os projetos de origem presidencial, numerando-se apenas as mensagens.

¹⁸⁴ Café Filho pertencia ao PSP, partido liderado por Ademar de Barros, que nas eleições de 1950 incluiu seu nome na chapa trabalhista após uma aliança pessoal com Getúlio. SKIDMORE, 1975, p. 181.

¹⁸⁵ Lauro Cruz pediu que fosse estabelecido o prazo de um mês para a apresentação de emendas por parte dos membros da comissão, que fosse nomeada uma subcomissão de três membros para elaborar o Parecer sobre o projeto e as emendas, e que fosse reservada a primeira hora das reuniões da Comissão para discussão e votação do projeto. A subcomissão responsável pelo Parecer foi composta por Coelho Souza, Lauro Cruz e Nestor Jost. Ela encerrou suas funções em 14 de novembro de 1956, apresentando suas conclusões na reunião da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. CARVALHO, 1960, p. 207.

O que resta do substancial projeto que repõe em bases democráticas a educação e o ensino no Brasil é somente uma mensagem do presidente Dutra, uma vez que aquela proposição não existe como tal.

Nestas condições, Sr. Presidente, desejando que, após oito anos de inércia em matéria educacional no Brasil, a Câmara possa sobre educação e ensino realmente deliberar pediria a V. Excia. que me orientasse como devo fazer para que a mensagem do Sr. Presidente Dutra se converta realmente em projeto de lei nesta casa.¹⁸⁶

Carlos Lacerda foi o pivô da crise política de agosto de 1954. Desde o começo da década ele liderava a oposição da sociedade civil contra a volta de Getúlio Vargas à presidência, tendo fundado com este objetivo o *Clube da Lanterna* e a revista *Maquis*; além de contar com o proselitismo do jornal *Tribuna da Imprensa*. A retórica lacerdista batia firme contra a suposta corrupção do governo federal, acusando o presidente de “patriarca do roubo” e “gerente geral da corrupção no Brasil”. Na madrugada de 5 de agosto, depois de encerrar uma reunião política no Colégio São José, na Tijuca, Lacerda voltava para a sua residência na rua Toneleiro, em Copacabana, acompanhado do filho Sérgio e do major da Aeronáutica Rubem Vaz, que fazia a sua segurança pessoal, quando foi alvejado por tiros. O atentado o feriu sem gravidade, mas resultou na morte do militar. A abertura de um Inquérito Policial Militar (IPM) concluiu pelo envolvimento de Gregório Fortunato, chefe da guarda pessoal de Getúlio, como mandante do crime, intensificando a ação oposicionista e o isolamento do presidente.¹⁸⁷

Pouco depois do suicídio de Getúlio Vargas, as eleições de outubro de 1954 iriam testar a popularidade de Lacerda, acusado diariamente na imprensa de ter sido o responsável pela morte do presidente. Ele obteve a maior votação do Distrito Federal: 157.707 votos.¹⁸⁸ Em seu primeiro mandato, Lacerda dividiu o espaço da tribuna com Gustavo Capanema, reeleito deputado e reconduzido à liderança da maioria parlamentar. O deputado udenista se opôs à

¹⁸⁶ Discurso do deputado Carlos Lacerda, na sessão parlamentar de 31 de maio de 1955. *Diário da Câmara dos Deputados*, 04/06/1955, p. 3.069. Disponível em http://imagem.camara.gov.br/dc_20b.asp [acesso em 21/11/2010].

¹⁸⁷ Sobre a conjuntura política e os aspectos policiais da crise de agosto de 1954, tendo Lacerda por protagonista, ver DULLES, 1992, pp. 173-195.

¹⁸⁸ As eleições legislativas de 1954 não chegaram a recompor o quadro das forças políticas-partidárias na Câmara dos Deputados. A tendência de queda do PSD se manteve, resistindo inclusive. O partido chegou a 151 deputados em 1945 (52,8%), passou para 112 em 1950 (36,8%) e atingiu 114 em 1954 (35,0%). A UDN acentuou a sua trajetória de queda: 77 deputados em 1945 (26,9%), 81 em 1950 (26,6%) e 74 em 1954 (22,7%). O PTB continuou crescendo, porém menos do que nas eleições anteriores: 22 deputados em 1945 (7,7%), 51 em 1950 (16,8%) e 56 em 1954 (17,2%). O PSP também continuou ascendente: 2 deputados em 1945 (0,7%), 24 em 1950 (7,9%) e 32 em 1954 (9,8%). SANTOS, *Op. Cit.* 2003, p. 75.

herança getulista, tendo a pauta da LDB como oportunidade para fustigar parte dessa herança, protegida por Gustavo Capanema desde 1949.¹⁸⁹

No entanto, em 1956, ainda no primeiro ano de governo do presidente Juscelino Kubitschek, Capanema foi substituído na liderança da maioria pelo deputado Tarcilo Vieira de Melo, do PSD baiano, vice-líder do governo Café Filho na Câmara Federal e um dos principais articuladores da campanha de JK.¹⁹⁰

Embora a saída de Capanema da liderança da maioria não tenha abalado por completo o seu prestígio político, o certo é que o ano de 1956 conheceu pela primeira vez debates sobre a LDB fora da Comissão de Educação e Cultura. Esses debates foram puxados por deputados udenistas. O partido trocava a oposição por Getúlio pela oposição a Juscelino. Em agosto de 1956, próximo de completarem-se dez anos da Constituição que pôs fim ao Estado Novo, o deputado José Eduardo Prado Kelly apresentou um pedido de urgência para o encaminhamento da votação em plenário do projeto relativo às diretrizes e bases. Ao usar a palavra, o representante udenista do Estado do Rio de Janeiro afirmou que a discussão sobre esta pauta ainda se encontrava emperrada devido a “parcialidades” de alguns membros do parlamento, apegados à “competência da União para legislar sobre o ensino, esquecidos de que o estatuto de 1946 só estabeleceu que a União fixasse as bases e diretrizes dentro das quais se moveriam os sistemas educativos estaduais”.¹⁹¹ O discurso de Prado Kelly teve endereço certo e a resposta viria logo em seguida:

Esse projeto é realmente velho na Casa como lembra o nosso ilustre companheiro sr. Prado Kelly. E por outro lado, infeliz a proposição que começou com tremenda infelicidade. Não se iniciou ela com intenções pedagógicas, como era tão natural que a Nação desejasse e esperasse. É infeliz o projeto porque nele não

¹⁸⁹ Nos últimos dias do governo Vargas, Gustavo Capanema, como líder da maioria no parlamento, defendeu o presidente das acusações de corrupção e crime político, rebatendo as críticas do líder oposicionista Afonso Arinos, contra o “mar de lama” e o “mar de sangue” que escoavam do Palácio do Catete. Na legislatura iniciada em 1955, Lacerda e Capanema simbolizavam a mais veemente polarização parlamentar em torno da herança varguista.

¹⁹⁰ Vieira de Melo pertencia a “Ala Moça” do PSD, que surgiu em função do apoio à candidatura de Juscelino Kubitschek para a presidência da República em 1955. Os integrantes desta facção eram jovens deputados em primeira ou segunda legislatura. Eles questionavam a linha tradicional do partido e apoiavam teses consideradas nacionalistas e progressistas na percepção do meio político da época. A parceria entre o governo JK e este grupo parlamentar foi bastante intensa até 1958, ano eleitoral de renovação do Congresso e dos Executivos estaduais, quando o presidente se aproximou da velha guarda pessedista. Ver: HIPOLITO, 2001, pp. 62-63.

¹⁹¹ Requerimento de urgência do deputado Prado Kelly para encaminhamento da votação da LDB, na sessão parlamentar de 03/08/1956. *Diário da Câmara dos Deputados*, 12/02/1957, p. 127. Disponível em http://imagem.camara.gov.br/dc_20b.asp [21/11/2010].

se contém apenas matéria de educação, mas uma atitude política. Foi lançado num certo dia 29 de outubro quando o ministro da Educação, o eminente, o ilustre Clemente Marini, reuniu no Palácio do Catete os festejos do governo federal, com os aparelhos da propaganda, com os ruídos do civismo e da política de então, para comemorar com a apresentação desse projeto, a queda do presidente Getúlio Vargas.¹⁹²

O deputado Capanema afirmava que a rememoração desses acontecimentos expunha um jogo de ressentimentos contra aqueles que fizeram a política de educação do Estado Novo, pois a data de 29 de outubro coincidia com a queda de Getúlio Vargas. E essa escolha, segundo ele, não poderia ter sido aleatória. Repetindo o argumento colocado quando da apresentação do relatório da Comissão Mista de Leis Complementares, Capanema disse: era uma “tremenda infelicidade” um projeto de reforma educacional conter tão somente uma “atitude política”. Não apenas infeliz, mas também antigo e antiquado, o projeto não merecia urgência para chegar ao plenário. Essa estratégia de desqualificação, além de demonstrar a falta de disposição para discutir o tema, procurando emperrá-lo, até esquecê-lo, evidencia a maneira que a palavra política era tratada na retórica pública do parlamentar: como dissenso, conturbação, mácula. A política vista por Capanema poderia receber qualquer dessas palavras por sinônimo.

Rebatendo as críticas, o deputado udenista Lopo Coelho disse que o *Anteprojeto de 1948*, enviado à Câmara Federal com a aquiescência do presidente Dutra, não representava qualquer intenção de arruinar a imagem do regime deposto. Naquele momento, entretanto, respondia Capanema, o chefe do Poder Executivo não estava totalmente de acordo com o conteúdo do projeto, a tal ponto de tê-lo deixado livre para combatê-lo no Congresso. A essa altura entrevistou Aliomar Baleeiro, para dizer: “O nobre orador pintou o presidente Dutra com uma duplicidade inqualificável, ao mesmo tempo que mandava a mensagem do Ministério da Educação tinha conversa ou entrava em conciliábulo com o senhor para sabotar o projeto”.¹⁹³ Em resposta, disse Capanema: “Veja como esse projeto envenena a Casa. Não se pode falar nele sem que surja o problema político. E o problema político maior dos últimos vinte anos que é a ditadura Vargas”.¹⁹⁴ O contraponto à política vil seria aquela feita após longos e serenados estudos. Esse argumento foi utilizado por Gustavo Capanema para, mais uma vez, impedir o andamento da LDB:

¹⁹² *Idem*, p. 127.

¹⁹³ *Ibidem*, p. 128.

¹⁹⁴ *Ibidem*, p. 129.

Sr. Presidente é um absurdo, uma loucura, um desatino, uma falta de senso parlamentar colocar projeto como este, que demanda longos e particularizados estudos em regime de urgência. Esta é o motivo principal, a razão mais forte pela qual a urgência deve ser rejeitada. E deve ser rejeitada porque projeto desta envergadura, desta responsabilidade exige tantos estudos, tantas cogitações, ainda na dependência de tantas informações que aqui não se encontram. Projeto de tanta dificuldade não pode ser votado em regime de urgência.¹⁹⁵

Complementando o discurso contrário à reforma do ensino, Capanema afirmou que não seria correto emendar o *Anteprojeto de 1948*. Este deveria ser rejeitado, por inteiro:

Sr. Presidente, este projeto não pode ser emendado. Tem que ser pura e simplesmente rejeitado. Em lugar dele é preciso fazer novos estudos. O mundo está profundamente modificado. Só quem não sente as vibrações do mundo moderno, só quem não está observando as repercussões do mundo moderno no terreno da educação, desconhece a necessidade de uma profunda reforma educacional em todo o mundo.¹⁹⁶

O deputado baiano Nestor Duarte (PL/BA) questionou Capanema, perguntando por que ele próprio não permitia que essa renovação acontecesse, propondo alguma reforma alternativa às leis orgânicas da década de 40. Disse, em seguida:

A atitude de V. Excia. é contrária aos seus deveres de homem público. Há dez anos o nobre colega está impedindo a reforma do ensino em nosso país.¹⁹⁷

Nestor Duarte denunciava a posição de Gustavo Capanema como pivô da discussão educacional pós-Estado Novo. Durante dez anos, da Assembléia Nacional Constituinte de 1946 até aquele momento, era evidente que o ex-ministro da Educação e Saúde tinha feito um grande esforço para conservar seu próprio legado. Próximo do término da sessão, quando o presidente da mesa pediu que as falas não se alongassem devido ao tempo, Nestor Duarte ainda fez um breve e incitante comentário: “A hora pode estar esgotada, mas o despeito de V. excia, em face desta lei é inesgotável”.¹⁹⁸ Em mais um aparte, Capanema respondeu exaltado: “Despeito ? Tenho lá algum despeito ? Não tenho despeito algum. O que tenho é patriotismo nobre colega, único sentimento que me empolga. Estou contra o projeto porque ele não serve para o Brasil”.¹⁹⁹

¹⁹⁵ *Ibidem*, p. 129.

¹⁹⁶ *Ibidem*, p. 129.

¹⁹⁷ *Ibidem*, p. 130.

¹⁹⁸ *Ibidem*, p. 130.

¹⁹⁹ *Ibidem*, p. 130.

Não era a política dos partidos que empolgava Capanema. Os projetos de valor eram aqueles que podiam servir ao Brasil. E este não era o caso do *Anteprojeto* da LDB. Nem para ser votado e rejeitado, porque antes teria que ser discutido. Silêncio, esquecimento, abandono e, finalmente, a extinção por decurso de prazo eram o melhor caminho para excluí-lo da vida pública. Não deveria permanecer no Congresso Nacional o que fosse rejeitado pelo juízo patriótico. Mas, a quem caberia julgar? Capanema se considerava capaz, pois pertenceu ao Estado Nacional na condição de ministro, nos anos mais críticos da História do Brasil. Os homens de Estado, não os homens de partido, detinham a autoridade de julgar. A política é menor que a pátria. O Estado é o fiador da nação. Daí se entende as últimas e inflamadas palavras de Capanema na sessão parlamentar:

Gustavo Capanema: Poderia entrar pelo lado nacionalista, para mostrar o que seriam amanhã 21 sistemas de educação secundária no Brasil como se fossemos 21 nações neo-latinas, aqui dentro deste território: o que significaria amanhã, a secretaria de educação de São Paulo ou de Goiás a reconhecer estabelecimento de ensino secundário, a fazer programas e a fiscalizar o ensino secundário.

Nestor Duarte: V. Excia. se rebela !

Gustavo Capanema: (...) Se tivesse tempo iria mostrar todos os absurdos desse projeto. Mas quero ficar apenas na preliminar de que a matéria não pode ser discutida nem votada em regime de urgência pela sua dificuldade, pela sua importância e pela consequência que decorreriam para o sistema educacional do país, da votação rápida de um projeto tão infeliz.²⁰⁰

Dividir a educação nacional em “21 sistemas de educação secundária como se fossemos 21 nações neo-latinas”. Era esse o maior risco encontrado no projeto da LDB. Do que decorria romper a unidade nacional, ou melhor, com o mito da unidade nacional que serviu de alicerce ao estado autoritário nos anos 30.²⁰¹ A conspiração comunista, descoberta e destroçada em 35, depois rediviva pela fantasia do Plano Cohen, era outro fantasma que rondava o espírito da unidade nacional.²⁰² O discurso anticomunista ganharia espaço no Congresso Nacional e na sociedade no primeiro ano do governo JK, com a repercussão obtida pelo pronunciamento do padre e deputado Fonseca e Silva contra a ação de Anísio Teixeira no INEP, mais exatamente, contra a pregação cívica do intelectual pela escola pública, universal e gratuita. A tentativa de veto ao educador recolocava em cena uma disputa dos anos 30: Igreja Católica *versus* pioneiros da educação nova. Assim, se a saída de Capanema dos mecanismos institucionais do poder

²⁰⁰ *Ibidem*, p. 131.

²⁰¹ Sobre o mito da unidade e sua eficácia enquanto discurso político, ver GIRARDET, 1987.

²⁰² Sobre a intolerância política e a procura da ordem às vésperas do Estado Novo, ver DUTRA, 1997 e PARANHOS, 1999. Sobre anticomunismo na política brasileira: MOTTA, 2002.

comprometeu o poder de veto do parlamentar, o projeto da LDB teria que enfrentar o poder de veto da instituição que mais se beneficiou da política educacional da Era Vargas. Antes de voltar a estas questões no capítulo seguinte, irei me dedicar às interfaces entre a reforma do ensino secundário e a lenta evolução das diretrizes e bases da educação.

3.5 - O ensino secundário em movimento:

Era esse, portanto, o quadro do ensino médio, na década de 1950: diferenciação total entre os ramos secundário e técnicos, o primeiro, inflexível, acadêmico, ornamental, e os outros, utilitários; e predominância absoluta da rede de escolas particulares. A isso se acrescenta uma rigorosa centralização administrativa e pedagógica. Tudo era prefixado pelo governo federal. Currículo, instruções metodológicas, previstos na lei ou ditados pelo Ministério da Educação. Todo o processo escolar era regulado em detalhe: seriação das matérias, horários, serviços técnicos e administrativos, exames e provas, instalações, equipamento, etc. Havia modelos nacionais de aprovação em série, de conclusão do curso, de atas de exame, de fichas individuais, etc. (Gildásio Amado, 1973).

As leis de equivalência do ensino médio foram aprovadas paralelamente ao tímido andamento da LDB no Congresso Nacional, entre 1950 e 1953, ou seja, do final do governo Dutra (ministro Pedro Calmon) até o terceiro ano do segundo governo constitucional de Vargas. Elas tiveram o mérito de derrubar um dos alicerces das leis orgânicas de Gustavo Capanema, a divisão estanque entre os vários ramos deste nível de ensino, e alargar os caminhos de acesso ao ensino superior, retirando barreiras formais que limitavam as escolhas daqueles que iniciavam suas trajetórias no profissionalizante. Sintonizadas com a ideia de se criar mecanismos de intercomunicação entre o ensino profissionalizante e o secundário de formação geral, as leis de equivalência atendiam as demandas renovadoras do *Anteprojecto* de diretrizes e bases.

A primeira das equivalências promoveu o direito de matrícula nos cursos clássico e científico aos estudantes que cursaram o 1º ciclo na modalidade do ensino comercial, industrial e agrícola. Datada de março de 1950, a Lei nº 1.076 impunha, porém, certos limites ao acesso de transferência, obrigando os interessados a realizarem provas das disciplinas que não haviam estudado no ginásio. Em relação ao 2º ciclo, igualava os diplomados no profissionalizante aos que haviam cursado o secundário, tornando-os aptos a prestarem o exame de acesso para qualquer curso de nível superior. Completando o primeiro ato, a Lei nº 1.821, de março de 1953, permitiu os concluintes do 1º ciclo do ensino normal e dos cursos de formação de oficiais das polícias militares ingressarem no 2º ciclo do secundário. Luiz Antônio Cunha enfatizou, entretanto, que a regulamentação dessa lei, de acordo com o decreto nº 34.330, de outubro de

1953, retomava a linha das leis orgânicas ao determinar os cursos que os concluintes do ensino médio poderiam se matricular (Cunha, *Op. Cit.*, pp.78-81).

As equivalências procuravam limitar a estampa social distintiva do ensino secundário. Valorizavam os saberes práticos, não mais caracterizando o público que se diplomava nos cursos profissionalizantes como estudantes de segunda classe. Com base na variação dos percentuais de matrícula nos cinco ramos do ensino médio entre 1953 e 1964, Geraldo Bastos Silva concluiu, no entanto, que os resultados atingidos por essa política ficaram abaixo do esperado. Os objetivos de elevar o prestígio e aumentar a demanda pelos ramos profissionais não foram alcançados. O ensino secundário que em 1953 possuía 73,4% das matrículas, nove anos depois estava com 72,3%. Enquanto isso, o ensino comercial, que era o mais procurado dos ramos profissionalizantes, passou de 14,2 para 14,3% (Silva, *Op. Cit.*, p. 356).

Se as equivalências foram incapazes de alterar a preferência pelo curso de formação geral, mesmo entre aqueles que dificilmente teriam condições de chegar ao nível universitário, mas enxergavam nele um esteio de ascensão social, vislumbrava-se reformar o ensino secundário, cuja estrutura e o currículo ainda eram os da Lei Orgânica de 1942. Considerando o século XX uma época em que a cultura se apresentava predominantemente técnica e científica, rever a educação literária tornou-se uma das críticas permanentes dos renovadores da educação. O distanciamento entre a educação literária e a contemporaneidade foi acentuado por Anísio Teixeira em uma conferência de 1954, dizendo ele que, ao contrário do mundo até o século XVII, tempo em que a única forma de se educar consistia na apropriação da cultura clássica, obtida pela leitura das suas obras escritas, da sua literatura, “podemos dar na escola, uma educação literária, uma educação científica e uma educação técnica”.²⁰³

No mundo pré-industrial, o cultivo intelectual nas escolas secundárias, ainda poucas e ligadas ao clero, se dava pela aquisição do conhecimento da cultura da Antiguidade Clássica, da retórica, moral e princípios políticos aprendidos nos livros de autores consagrados pelo tempo. A França, país que consagrou o ensino secundário à seletividade social a partir das reformas do Primeiro Império, com as reformas de 1902 e 1937, dizia Anísio Teixeira, se viu coagida a considerar as humanidades modernas ao lado das humanidades clássicas. No entanto: “Era ainda um dualismo que haveria de evoluir para o pluralismo americano ou, melhor, para uma compreensão mais ampla e unitária da cultura, que pode ser transmitida “humanisticamente” em

²⁰³ TEIXEIRA, Anísio. A escola secundária em transformação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. XXI, nº 53, p. 4.

qualquer dos seus aspectos, seja literário, científico ou técnico”.²⁰⁴ O espelho norte-americano de Anísio se contrapunha ao “modelo napoleônico” que serviu de base à educação do Estado Novo:

Que está se dando presentemente? Está-se dando, não somente no Brasil, mas no mundo inteiro, a transformação da escola secundária, no sentido de perder o caráter de escola de “elite”, o caráter de escola intelectualista, e a de adotar a pedagogia e a psicologia da escola primária. Não se trata de uma luta de sistemas pedagógicos, mas de um desenvolvimento institucional, conseqüente a mudanças sociais. Primeiro, há a mudança da clientela da escola secundária, que já não é especificamente de pessoas que se destinem ao ensino superior. Já agora a clientela é mais de pessoas que, julgando o ensino primário insuficiente para sua formação, desejam de qualquer modo continuar, prolongar sua educação.²⁰⁵

O ensino secundário para a formação comum do homem era a insígnia dos renovadores. A escola secundária perdia assim o perfil elitista, ganhando novo significado. Pode-se perceber esta evolução compulsando os verbetes “educação” e “escola” no *Dicionário Moraes e Silva* da *Língua Portuguesa*, publicado em Lisboa no ano de 1813:

Educação: Criação, que se faz em alguém, ou se lhe dá; ensino das coisas, que aperfeiçoa o entendimento, ou servem de dirigir a vontade, e também do que respeita o decoro.

Escola: Casa onde se ensina a ler, escrever, dançar e esgrimir.²⁰⁶

Forma de aperfeiçoamento do caráter, a partir do ensino das coisas e da direção das vontades, a educação era vista como exercício de autocontrole, devendo-se respeitar os limites do decoro, ou seja, do respeito próprio, da dignidade e da conveniência. Pode-se avançar com Norbert Elias e dizer que a educação escolar integra o processo civilizador, na entrada do século XIX, quando veio a se tornar uma agência privilegiada da socialização, em maior ou menor medida, de acordo com os contextos nacionais.²⁰⁷

²⁰⁴ *Ibidem*, p. 10.

²⁰⁵ *Ibidem*, p. 9.

²⁰⁶ MORAIS E SILVA, Antônio. *Dicionário da Língua Portuguesa*, 2ª edição. Lisboa: Typographia Lacerdina, 1813. Utilizo a edição fac-símile de 1922, dirigida por Laurentino Freire.

²⁰⁷ O sociólogo alemão destaca a passagem do controle social ao autocontrole como sugestão para uma teoria dos processos civilizadores. O triunfo da civilização teve em contrapartida a formação de uma complexa “teia de ações”, que força os indivíduos ao automatismo, depois da introjeção dos hábitos sociais. A origem da escola enquanto instituição social contemporânea teve este sentido. ELIAS, 1993. Especialmente a parte II: Sinopse (pp. 193-297).

A mudança social provocada pela emergência da economia moderna – urbana, industrial e de serviços – exigia, antes de tudo, a democratização do ensino secundário. A escola secundária moderna, em contraposição a escola secundária tradicional, elitista e antidemocrática, precisava ser flexível. Haveria de deixar de reproduzir os hábitos das classes superiores, abrindo-se para a mais diversificada clientela. Portanto, a oposição aos cânones da educação dos tempos de Capanema se iniciava pela censura aos excessos centralizadores da legislação relativa a este segmento do ensino, que provocava, segundo os críticos, uma perigosa uniformidade na oferta deste bem público, impondo padrões muito distantes do que deveria ser a educação popular. O relato de Gildásio Amado,²⁰⁸ no livro *Educação Média e Fundamental*, apresenta alguns detalhes sobre a elaboração dos programas oficiais para o ensino secundário na década de 1950, que servem para elucidar o nível de interferência da União na esfera educacional:

Os programas do ensino secundário eram elaborados por comissões designadas pelo Ministro da Educação. Em 1951, a Congregação do Colégio Pedro II reivindicou que ela própria fizesse os programas das matérias ensinadas no Colégio. O Ministro Simões Filho foi além: determinou que os programas do Colégio Pedro II fossem oficiais para todos os estabelecimentos de ensino secundário do país (Amado, 1973, pp. 26-27).

Os programas elaborados pelo Colégio Pedro II embora fossem programas mínimos, a serem complementados pelos demais professores do ensino secundário, que desenvolveriam, no plano das localidades, programas analíticos complementares, acabavam por se repetir e se perpetuar em todo país. A orientação centralizadora do governo federal via-se apoiada não somente pelo poder de coerção legal, mas por uma cultura de submissão, ou então, pela displicência dos encarregados de adaptá-la às realidades do sistema de ensino em desempenhar seu papel. Para os renovadores, devido a este imobilismo, o ensino secundário brasileiro ainda apresentava características de seletividade social, necessitando de reformas para se adaptar às tendências do pós-guerra.

O relatório da viagem comissionada de Gildásio Amado à Europa em 1954, como observador do Ministério da Educação e Cultura, descreve a tendência modernizante do ensino

²⁰⁸ Gildásio Amado nasceu na cidade de Itaporanga (SE), em 30/08/1906. Estudou medicina no Rio de Janeiro e, ainda acadêmico, ingressou no magistério secundário do Colégio Pedro II, lecionando inglês. Foi professor de Química do Pedro II (catedrático) e da rede pública do Distrito Federal. No Ministério da Educação, de 1947 a 1955, presidiu a Comissão Nacional do Livro Didático, e de 1956 a 1968, exerceu a função de diretor do departamento de ensino secundário. PINTO, 2002, pp. 414-419.

secundário na França e na Inglaterra, servindo-nos para acompanhar a recepção do reformismo pedagógico desses países.

A primeira observação de Amado quanto à França destaca a extensão da obrigatoriedade escolar. Considerado um ícone da renovação educacional francesa, o projeto Langevin-Wallon (1949) previa a obrigatoriedade até os 18 anos, dividindo os anos de estudo pelos ciclos de orientação (de 11 aos 15 anos) e determinação (de 15 aos 18 anos). Esta reforma esteve focada nas fases do desenvolvimento psicológico dos adolescentes, oferecendo-os orientação escolar e vocacional no primeiro ciclo, com o intuito de destinar a cada aluno o tipo de formação mais adequada, de acordo com as aptidões individuais. No ciclo posterior, os alunos considerados aptos a receberem o ensino universitário teriam a formação teórica pertinente, dando-se aos demais a cultura geral ao lado da cultura especializada, dirigida a uma profissão. No entanto, todos chegariam ao secundário, automaticamente, sem exames de admissão, o que permitia retirar do primário o excesso de programas, marcando-o pela descoberta do meio natural e humano a partir da aplicação de métodos mais vivos, ancorados nos centros de interesse dos estudantes. Além disso, não haveria distinção entre escolas técnicas e secundárias durante o ciclo de orientação, aumentando assim o contato igualitário entre indivíduos de diferentes classes e regiões:

Na reforma Langevin, não há distinção entre colégios técnicos e colégios de ensino secundário propriamente dito, no ciclo de orientação. Ao contrário, nesse período de análises das aptidões, deveria haver a maior similitude possível de tratamento e oportunidades para os dois referidos ramos.

Aconselhava-se até a existência de “estabelecimentos comuns”, em que os alunos das mais diversas origens e tendências teriam os contatos necessários a uma suficiente unidade da nação. Era conveniente evitar a separação da juventude em categorias tais como futuros técnicos e futuros intelectuais. Os estabelecimentos comuns, reunindo sob o mesmo teto todos os ensinos e assegurando, pela identidade do corpo docente, a igualdade de valor cultural, destruiria pouco a pouco os preconceitos sociais que se opõem a uma sã orientação.²⁰⁹

Embora tenha sido abandonada, a reforma Langevin-Wallon marcou o imaginário pedagógico pelos ideais de renovação metodológica e integração social. Entretanto, se esta reforma geral do ensino básico francês não foi adiante, o pós-guerra conheceu o reformismo provocado pelas *classes nouvelles*, detalhadamente apresentadas no relatório de Gildásio Amado. O objetivo desta experiência era “dar aos professores melhores condições de trabalho, que

²⁰⁹ Relatório do professor Gildásio Amado sobre as reformas da educação na França e na Inglaterra. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. XXIV, nº 60, outubro-dezembro de 1955, p. 161.

permitissem desempenhar a sua tarefa de modo mais adequado às exigências da vida e da cultura moderna”.²¹⁰ Os seus princípios norteadores eram: 1) reduzir o número de alunos a 25 por classe; 2) reduzir o número de professores, na 1ª e na 2ª séries, integrando as disciplinas e possibilitando uma transição mais suave do primário ao secundário; 3) instituir uma hora de conselho de classe semanal, na 1ª e 2ª séries, e uma hora de conselho de classe quinzenal, na 3ª e 4ª séries; 4) ampliar o campo cultural oferecido aos alunos, a fim de sondar as variadas aptidões e 5) procurar métodos e exercícios que colocassem os alunos na posição de protagonistas do aprendizado.

A renovação pedagógica inglesa também investiu no ensino secundário. Até o *Education Act* (1944), menos de 10% da população entre 11 e 15 anos de idade havia superado a barreira do primário. Apesar da criação das *higher elementary schools* ter permitido a frequência escolar até os 14 anos, oferecendo instrução mais elevada àqueles que revelassem maior capacidade discente, não se abria as portas de um ensino eminentemente restrito na fase seguinte. Com a referida reforma, a educação secundária se torna um direito de todas as crianças na faixa etária adequada, sendo gratuita e obrigatória. Para atingir essa meta, os ingleses organizaram:

(...) um programa que se desenvolverá, é certo, durante vastos anos, mas que já está em pleno andamento. Novas escolas foram construídas, muitas outras se estão erguendo nos locais onde as necessidades são mais urgentes, e alguns milhares de edifícios provisórios, porém bem equipados, tem sido incorporados aos antigos colégios em todo país.²¹¹

Gildásio Amado ressaltou que o movimento de reforma e construção de novos prédios escolares foi acompanhado por um extenso e minucioso planejamento. As autoridades nacionais e locais cooperaram, ao lado da iniciativa particular, em um levantamento das necessidades de cada área geográfica. Esse entrelaçamento das esferas de governo, também do público e do privado, seria o principal atributo da administração escolar inglesa. A par da variedade pedagógica que a caracteriza, um conjunto de regulamentações foi aplicado, reunindo os padrões das dependências didáticas (salas de aula, auditório, ginásio, biblioteca, laboratórios, salas ambiente de educação artística, refeitório etc), do número de alunos em cada classe e do reconhecimento do pessoal docente (no que trata inclusive da qualificação e dos salários dos professores).

²¹⁰ *Idem*, 170.

²¹¹ *Ibidem*, p. 174.

Essa padronização, segundo o relatório de Gildásio Amado, não excluía “a flexibilidade do ensino, a variedade do currículo e dos métodos, fundados nas diferenças individuais”.²¹² Portanto, a partir de então, o ensino secundário inglês passou a estar dividido em três variantes: *Grammar School* (ensino secundário tradicional, de ensino literário), *Modern School* (ensino secundário moderno) e *Technical School* (ensino secundário técnico). A legislação permitia a transferência entre qualquer uma delas, sem exigências adicionais. Para o observador do MEC, as inovações pedagógicas processadas na Inglaterra seguiam, em linhas gerais, os objetivos buscados pela reforma da educação pública francesa:

É oportuno acentuar que, na lei inglesa, se encontram em linhas gerais, as mesmas diretrizes para as quais parece se inclinar a reforma que se prepara na França. Um dos aspectos mais expressivos dessa similitude de rumos é, digamos, a identificação dos vários tipos de ensino médio, no seu valor, na sua importância, pela mesma razão, que é a necessidade de destruir os preconceitos entre ensino técnico ou prático e ensino “humanístico”. Se entre eles há diferenças, devem ser somente as ditadas pelo interesse pedagógico, pela variedade de aptidões individuais. Os fins superiores do ensino, as categorias dos professores e as considerações que lhe devam ser atribuídas, a qualidade das instalações e do equipamento, as normas pedagógicas gerais (...) são as mesmas nos vários gêneros em que se divide o ensino secundário.²¹³

Após a reforma de 1944, a maior parte dos estudantes secundaristas ingleses se dirigiu para a escola moderna, a mais adequada a quebrar os resquícios aristocráticos da educação escolar pós-primária, nela encontrando uma formação abrangente e prática.²¹⁴ Esse tipo de formação era definida pela expressão *books and activities*. Oferecia-se um leque de atividades educativas capazes de permitir o pleno desenvolvimento dos estudantes, de acordo com as suas aptidões individuais, ou seja, estimulava-se o saber e o fazer, as disciplinas teóricas e as matérias utilitárias. O currículo básico dessas escolas incluía Inglês, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física, Desenho, Música, Trabalhos Manuais e Economia Doméstica. O ensino moderno caracterizava-se pela interdisciplinaridade: “Uma aula de história pode conduzir a uma proveitosa lição de geografia, e um trabalho prático pode envolver exercícios e conhecimentos matemáticos”.²¹⁵ A metodologia dos projetos era a mais recomendada, pois

²¹² *Ibidem*, p. 179.

²¹³ *Ibidem*, p. 179.

²¹⁴ O relatório de Gildásio Amado enfatiza que a nova legislação inglesa fez poucas modificações na *Grammar School*, destinada “aos alunos cuja inteligência tenda para as idéias abstratas, cujas aptidões são preferencialmente intelectuais”. *Ibidem*, p. 181. Exatamente por esta feição intelectualista, este gênero do ensino secundário não poderia atender a todos, mantendo-se para servir às propensões de uma determinada elite escolar, que visa prioritariamente à entrada nas escolas de ensino superior.

²¹⁵ *Ibidem*, p. 183.

valorizava a investigação e o espírito de iniciativa. As avaliações deveriam evitar o sistema de exames, preferindo-se acompanhar a evolução do aprendizado por meio de fichários individuais.

Os rumos tomados pela educação pública nos países visitados por Gildásio Amado implicaram numa forte mudança conceitual. A democratização das oportunidades educacionais incorporou o ensino secundário à educação fundamental, até então interrompida após a conclusão do curso primário. A educação como direito, não como privilégio, pressupunha ao mesmo tempo a mobilização de recursos didáticos muito além da exposição verbal. O professor moderno teria que considerar os códigos de conduta específicos ao período de vida dos que vinham aprender, pois eles também trazem os recursos do aprendizado, a serem decifrados e utilizados na sala de aula. A escola se torna um laboratório, um espaço de troca de experiências. A aceitação desses balizamentos na composição da escola de novo tipo fez com que se rotinizasse a “revolução copernicana” da Escola Nova. Feita anteriormente em espaços limitados, de âmbito privado, ou então com o apoio de instituições universitárias, a educação progressista, que nos Estados Unidos teve a *Laboratory School* (1896) de John Dewey e a *Hull House* de Jane Addams como exemplos de iniciativas em pequena escala, vulgarizou-se e conquistou a posição de “língua geral” – aberta a muitas interpretações e práticas – da escolarização de massas.²¹⁶

O movimento pela reconstrução educacional do Brasil, iniciado nas décadas de 1920 e 30, tomando para si os referenciais da Escola Nova, chegava até a década de 50 também como a “língua geral” da crítica ao passadismo do ensino secundário. Para acompanhar a visão dos renovadores no período em foco irei me deter no trabalho apresentado por Jayme Abreu ao Seminário Interamericano de Educação Secundária, organizado pela Divisão de Educação do Departamento de Assuntos Culturais da União Panamericana, em 1955, *Educação Secundária no Brasil (ensaio de identificação de suas características principais)*, posteriormente publicado na RBEP, e no livro de Geraldo Bastos Silva, *Introdução à crítica do ensino secundário* (1959).

Funcionário do INEP, responsável pela Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME), depois designado para chefiar a Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais do CBPE, Jayme Abreu fazia parte do círculo profissional de Anísio Teixeira desde a década de 1940, quando foi seu assessor na Secretaria de Educação do Estado

²¹⁶ Sobre a educação progressista nos Estados Unidos, sobretudo Dewey, ver: MUAMIS, 2010. Especialmente o capítulo 2.1 – As origens do interesse pela educação e a *Laboratory School*, pp. 83-102.

da Bahia.²¹⁷ No referido trabalho, esse pesquisador afirmava que “em tempos não muito remotos”, o conceito de escola secundária no Brasil “não era o de escola também dirigida às classes populares e sim de escola de classe dominante, preparatória para os estudos superiores de uma elite”. As mudanças na estrutura social do país, contribuindo para deteriorar o caráter do secundário como escola da classe dominante, chocavam-se com a manutenção “desse espírito em suas formas e funções”.²¹⁸ Essa contradição se unia à falta da obrigatoriedade do poder público em buscar a sua universalização, restringindo-se à obrigação de ofertá-lo apenas aos desfavorecidos economicamente, o que mesmo assim permanecia apenas no texto da lei.

A partir de amplo levantamento estatístico, Abreu demonstrou que, apesar de todo o crescimento dos últimos trinta anos, apenas 6% da população em idade escolar equivalente ao ensino secundário estava matriculada em alguma instituição de ensino. Dos que ingressavam no secundário, poucos avançavam do primeiro para o segundo ciclo. As matrículas escolares de 1954 registravam 168.009 alunos no 1º ano do ginásial e 35.559 no primeiro ano do colegial. As opções feitas pelos estudantes do ciclo colegial apontavam para a predominância do científico (65.406 matriculados) em relação ao clássico (10.880 matriculados), ratificando a rejeição do currículo erudito e a procura pela formação geral de maior proximidade com a vida prática.

O meio urbano, principalmente nos grandes centros, era compreendido por Jayme Abreu como possibilitador de novos estilos de vida e ideologias afeitas a uma classe média atuante, nele verificando-se o maior crescimento do ensino secundário. A mudança social, do arcaico ao moderno, porém, estava longe de se consumir. O arcaísmo do secundário via-se protegido por uma legislação que regia a sua administração, dirigida pela vontade de fiscalizar e manter a organização escolar segundo “um modelo pedagógico uniforme”.²¹⁹ Apesar do número insuficiente de inspetores, e da falta de preparo técnico dos mesmos – a maioria alçada ao posto por indicação política e critérios meramente pessoais –, tornar precária e fantasiosa a fiscalização do ensino: “o antigo estado-fiscal do período da colonização se substituiu na mesma linha por uma estado-cartorial que, ao invés de órgão da soberania nacional, é uma forma de alienação da

²¹⁷ Jayme Abreu nasceu na cidade de Salvador (BA), em 16/02/1909, concluiu o curso de medicina na Faculdade da Bahia em 1930, com doutorado em psiquiatria. Fez estágio no Hospital Estadual da Força Pública, depois exerceu a sua especialidade no Hospital de Alienados São João de Deus. Desde 1927, acumulou as atividades acadêmicas com a de inspetor de ensino. Em 1931, recebeu a nomeação para inspetor federal do Ministério da Educação e Saúde Pública, quando se afastou em definitivo da medicina para exercer a atividade pedagógica. Cf. BRITTO, 2002, pp. 524-529.

²¹⁸ ABREU, Jayme. Educação secundária no Brasil (ensaio de identificação de suas características principais). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 23, nº 58, abril/junho de 1955, p 30.

²¹⁹ *Idem*, p. 48.

elite dominante, manifestada, na esfera federal, pelo exercício do seu poder sobre os “nativos” estaduais e municipais”.²²⁰ A União substituiu a necessária assistência técnica-financeira por um pretensão monopólio pedagógico, incapaz de solucionar problemas como o da articulação com o primário, resultante da sujeição do secundário à finalidade propedêutica e do excessivo número de disciplinas curriculares, sem conexões entre si, à revelia de qualquer compreensão da psicologia adolescente.

O livro de Geraldo Bastos Silva, publicado com o selo da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES/MEC), debruçou-se sobre a contradição antes levantada por Jayme Abreu, e ainda mais gritante no final da década de 1950, entre a rápida expansão do secundário e a sua finalidade de formação intelectual das individualidades condutoras.²²¹ Com base em um inquérito realizado pelo sociólogo Juarez Brandão Lopes entre os ginasianos da cidade de São Paulo, publicado no Boletim do CBPE em agosto de 1956, Silva afirmou que a procura pelo secundário estava associada ao prestígio adquirido pelos que nele se matriculavam. Ao serem perguntados sobre a profissão ideal que gostariam de ter no futuro, 86,6% dos alunos pesquisados dividiu-se entre engenheiro (41,5%), médico (17,2%) e advogado (9,1%). A conclusão do autor foi que:

Os resultados dessa pesquisa deixariam perfeitamente confirmada, ao que parece, a suposição de que é o prestígio do ensino secundário a motivação básica da intensificação da sua procura. E esse prestígio, por sua vez, se relaciona com o prestígio de determinada situação de classe e de certas profissões. É o fato de que o ensino secundário apareça como instrumento não só de conservação da posição de classe daqueles que nascem na parte superior da pirâmide social, mas, também de melhoria e ascensão social que determina a sua crescente procura.²²²

A popularização do ensino secundário eliminava o seu aspecto seletivo, ao arrepio de uma legislação centrada na seletividade. Esse fato social foi objeto de estudo detalhado, ao qual se dedicou Geraldo Bastos Silva na primeira parte do livro. As consequências pedagógicas desta popularização incluíam a degradação do ensino primário e a seleção forçada por fatores sócio-

²²⁰ *Ibidem*, p. 51.

²²¹ Geraldo Bastos Silva nasceu na cidade de Maceió (AL), em 31/07/1920. Integrou a primeira turma do curso de Pedagogia da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Foi professor assistente desta faculdade, de 1948 a 1950. Ingressou no quadro de inspetores de ensino do Ministério da Educação, em 1946, permanecendo na burocracia federal até a aposentadoria na década de 1970. Cf. GIANINI, 2002, pp. 408-413.

²²² SILVA, Geraldo Bastos. *Introdução à crítica do ensino secundário*. Rio de Janeiro: CADES/MEC, 1959, pp. 24-25.

econômicos, que culminavam na evasão escolar no ginásio e, principalmente, no colégio. O problema estaria na falta de articulação entre o primário e secundário, a ser pensada na forma de um processo essencialmente contínuo, pressupondo uma revisão conceitual. Atento a estas questões, Silva enfatizou que o secundário não poderia cumprir seus objetivos enquanto não fosse visto em sua função distributiva, ou seja, a “de encaminhamento dos jovens para prosseguimento dos estudos ou para o trabalho, de acordo com suas condições sociais e capacidades psicológicas”.²²³

No entanto, apesar dessa mudança não ter se concretizado, a expansão do ensino secundário quebrava o padrão de uniformidade exigido pela legislação em vigor. Essa discussão retoma os argumentos de Anísio Teixeira, aliás, também incorporados ao artigo de Jayme Abreu, daí se observando a continuidade da narrativa crítica em relação à centralização do sistema nacional de ensino. Com efeito, escreve Silva, na reforma do ensino secundário dever-se-ia abandonar a “preocupação de uniformidade de todas as escolas que, ao longo de nossa evolução pedagógica, vem crescentemente marcando a legislação escolar brasileira”.²²⁴ O propósito de uniformização do governo federal vivia ainda mais dificuldades ao manter um único estabelecimento de ensino com feições modelares, na capital da República, e ter que normatizar a crescente rede escolar, majoritariamente formada por instituições particulares, no restante do país. A prática das equiparações movia e instrumentalizava a ação pedagógica das escolas, ainda mais as da iniciativa privada, que recebiam a atenção especial dos pais e responsáveis ao serem avaliadas positivamente pelo poder público.

A imposição do modelo único levava à falsificação, sancionada por uma fiscalização puramente formal. Na prática, poucas eram as instituições que conseguiam manter o padrão imaginado, a maioria vivendo das brechas do sistema, num emaranhado de situações díspares e pouco identificáveis. Ainda na chave interpretativa de Anísio Teixeira, o autor de *Introdução à crítica do ensino secundário* acreditava que a saída desse impasse implicava na substituição do conceito de uniformidade pelo de flexibilidade, permitindo-se “aos bons colégios e ginásios a experimentação de formas vivas e autênticas de trabalho escolar”.²²⁵ Síntese da rigidez que se queria dar ao sistema público de educação, a separação estanque entre os ramos do ensino médio, anterior às leis de equivalência (1950-53), beneficiava o secundário em detrimento dos demais.

²²³ *Idem*, p. 46.

²²⁴ *Ibidem*, p. 47.

²²⁵ *Ibidem*, p. 53.

Para se atingir a flexibilidade desejada por Geraldo Bastos Silva era necessário implodir qualquer barreira entre a formação geral e profissional, o que passava por uma “mutação semântica”, representada pela “passagem de um conceito limitado de *ensino secundário* para um conceito orgânico e global de *educação secundária*”.²²⁶

A utilização do conceito de educação secundária visava não somente identificar as possíveis variantes que, no conjunto, formam o chamado ensino médio, mas designar a fase dos estudos voltada para os adolescentes, imediatamente após a conclusão do primário, que seria, em regra, o tempo do aprendizado infantil. A origem da expressão remonta à Revolução Francesa, servindo para indicar os dois graus sucessivos da vida escolar:

Historicamente, de outra parte, nessa função de qualificativo de dois graus do processo escolar, ou melhor, das escolas que realizam esses dois graus ou níveis sucessivos da educação, foi que se usaram inicialmente os termos primário e secundário. Veremos que isso ocorreu na França, ao tempo da Revolução, bem como verificaremos que foi também na França, onde se deu a mutação terminológica inicial, de sentido restritivo, em vista da qual esses termos se associaram à idéia de tipos de ensino e deixaram de significar meros graus da educação.²²⁷

A seletividade do ensino secundário seria fruto de uma ruptura semântica, ocorrida no contexto francês, durante o Império Napoleônico, com o fechamento das *écoles centrales*: a “primeira tentativa de sistemática de um tipo de ensino flexível de escola para adolescentes”.²²⁸ Ficaria no lugar desta experiência original a noção do secundário enquanto um tipo especial de ensino, para poucos e intelectualmente bem dotados, restando aos Estados Unidos avançar pela opção democrática da *High School*:

A *high school*, desse modo, pode ser considerada a primeira tentativa ininterrupta de enfrentar o problema da educação secundária, entendida esta designação, simplesmente como um nível de educação. Com ela a educação secundária, nos Estados Unidos, passou a ser a educação comum do adolescente, ou o prolongamento daquela educação geral, no sentido de uma educação básica ou integrativa, que a escola primária inicia e que, na adolescência, deve prosseguir com a educação diversificadora e distribuidora.²²⁹

²²⁶ *Ibidem*, p. 65.

²²⁷ *Ibidem*, p. 66.

²²⁸ *Ibidem*, p. 70.

²²⁹ *Ibidem*, p. 70.

No Brasil, seguindo o modelo napoleônico, mais importante que o grau ou o nível seria o tipo de ensino. Cada um deles recebeu uma lei orgânica e uma legislação complementar, conferindo-lhes os objetivos, a organização e o funcionamento: “As escolas que, satisfeitos os requisitos legais, se propõem a dar um dos tipos de ensino, são consideradas todas iguais”.²³⁰

A revisão encontrada nos estudos de Jayme Abreu e Geraldo Bastos Silva coloca-nos frente à polissemia do conceito de ensino secundário, que pode ser acompanhada tanto na história das ideias como na história política.

Contrariamente à lentidão das diretrizes e bases, que após as conferências dos renovadores na Comissão de Educação e Cultura teriam ainda que aguardar por maior celeridade até 1957, algumas medidas de aprimoramento do secundário passaram pelo Congresso Nacional, destacando-se o Fundo Nacional do Ensino Médio (FNEM), aprovado em novembro de 1954.²³¹ Para Luiz Antônio Cunha, o fundo destinava-se a transferir recursos públicos para as escolas particulares, evitando assim a queda da taxa de lucros em um momento de crise financeira enfrentado por estas instituições.²³² A criação do FNEM inseriu uma questão que depois irá se revelar presente nos debates da LDB: a liberdade de ensino e os meios para efetivá-la. Viviam-se um contexto em que a educação começava a ser vista consensualmente como um direito, devendo-se reduzir os custos muitas vezes excessivos das mensalidades e ampliar o número das unidades escolares. Diante desse quadro, em que o número de escolas públicas secundárias começou a aumentar com certa velocidade, os representantes das escolas católicas lutaram para que os seus serviços fossem compreendidos como serviços públicos, passíveis de receberem os

²³⁰ *Ibidem*, p. 72.

²³¹ O FNEM foi aprovado na gestão do ministro Cândido Mota Filho, na forma da Lei 2.342 de 25/11/1954, depois regulamentado pelo decreto nº 34.494, de 14 de junho de 1955. Reuniram-se em torno da comissão elaboradora do projeto: Carlos Pasquale (Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação), Armando Hildebrand (Diretor do Departamento Nacional do Ensino Secundário), Lafayette Belford Garcia (Diretor do Departamento Nacional do Ensino Comercial), Flávio Penteado Sampaio (Diretor do Departamento Nacional do Ensino Industrial), Padre Arthur Alonso S. J. (representante dos estabelecimentos particulares de ensino), Domingos Marmo (representante dos professores) e Pedro Paulo Pais de Carvalho (representante dos pais e responsáveis). Os recursos do FNEM, decorrentes do orçamento de 0,01% da renda da União, deveriam ser aplicados em: 1) bolsas de estudo em benefício de adolescentes aptos, através de provas de seleção, e materialmente necessitados, 2) auxílio para a manutenção dos estabelecimentos de ensino e 3) contribuições para a ampliação e a melhoria da rede escolar. Embora destinado ao ensino médio como um todo, o FNEM atingiu principalmente o ensino secundário, que era o setor mais abrangente e contava com o *lobby* dos proprietários e diretores, na maioria representantes das congregações católicas.

²³² É interessante registrar a observação feita por Luiz Antônio Cunha, sobre a concorrência do público e do privado pelas verbas do ensino médio, que diz: “(...) pressionados pela demanda que determinou, reativamente, a criação do FNEM, os governos estaduais e municipais, assim como a Campanha Nacional de Educandários Gratuitos reivindicaram, com sucesso, participar dos seus benefícios que, então, se diluíram sem cumprir aquelas finalidades primeiras”. CUNHA, 1983, p. 120.

incentivos públicos estatais. Elas contaram com o apoio do próprio MEC, uma vez que o diretor do Departamento Nacional de Ensino Secundário, Carlos Pasquale, pertencia aos quadros da Associação Educacional Católica (AEC).²³³

A atenção dada ao ensino secundário acabou por dispersar os esforços em torno das diretrizes e bases. O projeto da nova lei orgânica do ensino secundário, relatado na CECCD por Nestor Jost, ocupou a atenção dos parlamentares nos anos de 1954 e 1955, retardando ainda mais a aprovação da LDB. As limitações do projeto foram apontadas por diversos autores. Gildásio Amado afirmou que havia nele apenas uma alteração parcial do legado de Capanema, pois se “misturava elementos de simplificação e flexibilidade curricular com os princípios centralizadores da lei orgânica de 1942” (Amado, *Op. Cit.*, p. 56). José Eduardo Villalobos notou, além disso, que a reforma do secundário favorecia:

(...) uma política de centralização que não condizia com a orientação do projeto de 1948, e por isso se impunha, conforme palavras da própria comissão, que fosse aguardada a tramitação daquele para que, depois de sancionado, fosse o outro considerado segundo as modificações acarretadas pela nova lei. O projeto 4.132, entretanto, teve sua redação final aprovada pela Câmara Federal apenas em dezembro de 1955 e foi retido até novembro do ano seguinte, embaraçando assim, no dizer da comissão, o pronunciamento final sobre o projeto de diretrizes e bases (Villalobos, *Op. Cit.*, p. 67).

O projeto Jost pouco se afastou da Lei Orgânica de 1942, mantendo o conceito elitista e centralizador do ensino secundário. Ao tratar das finalidades deste tipo de ensino, reafirmava a preocupação com a consciência patriótica e humanística dos adolescentes. A preparação intelectual geral era considerada a base dos estudos mais elevados, de formação especial. Desta forma, o secundário continuava a ser tratado como um curso preparatório ao ápice dos estudos acadêmicos. O projeto de lei 4.123/54 abria, por outro lado, a perspectiva das classes experimentais, que fugiam a preparação por meio de provas e avaliações rígidas, buscando alternativas pedagógicas mais diversificadas. No entanto, vedava as denominações ginásio e colégio aos estabelecimentos que não oferecessem o secundário, além de conservar o regime de fiscalização e controle da União sobre as escolas particulares, mediante as regras de reconhecimento e equiparação. Com isso, ficou inalterada a posição de estabelecimento padrão dada ao Colégio Pedro II.

²³³ A AEC desempenhou o papel de articuladora do grupo de pressão católico sobre a LDB. Fundada em 1945, a associação conseguiu reunir 1.400 instituições de ensino no primeiro ano de atividades. BRUNEAU, 1974, p. 125-127.

A antiga estrutura do curso secundário permanecia na reforma: sete anos de curso, divididos entre o ginásial com quatro e o colegial com três.²³⁴ A maior inovação estava na redução do número de disciplinas constantes do currículo anual: de seis a oito por série, no ginásio, enquanto o colegial deveria ter de cinco a nove.²³⁵

Quadro IV:
Disciplinas do ensino secundário, conforme o projeto de lei 4.123/54:

Curso ginásial:
1- Português
2- Latim
3- Francês ou inglês
4- Matemática
5- Ciências Naturais
6- História Geral
7- História do Brasil
8- Geografia Geral
9- Geografia do Brasil
10- Desenho.
Curso colegial:
1- Português
2- Latim
3- Francês ou inglês
4- Matemática
5- Física
6- Química
5- História Natural
6- História
7- Geografia
8- Filosofia ou literatura
9- Desenho.

Fonte: *Diário da Câmara dos Deputados*, 12/02/1957, p. 131 (suplemento).

A separação dos alunos em classes divididas por gênero para a realização das práticas educativas, mesmo em escolas que adotavam o regime de coeducação, guardava afinidades com

²³⁴ No capítulo II, parágrafo único, o colegial ficava dividido entre o clássico e o científico: “No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual acentuado estudo de uma ou duas línguas antigas, ao passo que, no científico, será essa formação marcada pela intensidade maior do estudo das ciências”.

²³⁵ O currículo do ensino secundário era complementado pelas “práticas educativas” de educação física e musical, obrigatórias no ginásio, retirando-se a obrigatoriedade da educação musical no colégio, enquanto a educação física constituía prática educativa indispensável até os vinte e um anos de idade. O artigo 17 afirmava: “As práticas educativas serão ensinadas às mulheres por programas diferentes dos destinados aos homens, e nos estabelecimentos de ensino misto, em classes separadas, sempre que tais diferenciações forem exigidas pelas condições da personalidade humana”.

os projetos do Estado Novo. Depois de se buscar uma educação específica para as mulheres, a Lei Orgânica de 1942, embora adotasse a coeducação, trazia recomendações específicas para o tratamento diferenciado dos sexos (Schwartzman; Bomeny e Costa, *Op. Cit.*, p. 108). Além desses resquícios, o projeto Jost mantinha a centralização pedagógica. No primeiro artigo do capítulo referente aos programas de ensino, encontra-se:

Art. 18: Para cada disciplina, seja estrutural ou complementar, assim como para cada prática educativa, consideradas esta e aquelas na sua integridade dentro do ciclo, será expedido por ato ministerial, programa de ensino que deverá conter, além do sumário da matéria, as instruções relativas ao seu ensino.

As medidas de ordem econômica foram tratadas no final do projeto, referindo-se a contribuição financeira do governo federal para melhoria e ampliação do ensino secundário, por via do FNEM. A alta concentração de escolas particulares neste segmento e a gratuidade das escolas públicas apenas para aqueles provassem falta ou insuficiência de recursos, levaram o texto relatado pelo deputado Nestor Jost a determinar que a contribuição exigida aos alunos fosse mínima e cobrada de acordo com as tabelas de custos remetidas ao MEC antes do início de cada ano escolar. Estavam sendo colocados os parâmetros do que seria, mais tarde, a disputa pelos recursos públicos para expandir o ensino secundário, o principal ponto de atrito político-ideológico da LDB.

Embora a intenção declarada de Nestor Jost fosse desembaraçar um dos pontos mais significativos da educação nacional, deslocando a reforma do ensino secundário da discussão da LDB, obstruída na Câmara por Gustavo Capanema, as vicissitudes do projeto não passaram despercebidas pelos parlamentares udenistas. Na sessão de 28 de outubro de 1955, o deputado Ruy Santos (UDN/BA), após tratar das falhas inerentes à expansão desordenada do ensino secundário, principalmente nas regiões do interior do país, discursou para dizer:

Vimos – e aqui há de me perdoar o eminente amigo deputado Gustavo Capanema – vimos de um sistema excessivamente centralizador. “Vimos”, digo mal; estamos ainda – num sistema excessivamente centralizador. Houve benefício para o Brasil em tal sistema? Não; só tem havido mal. E se pegarmos e lermos com cuidado os depoimentos de homens da responsabilidade de Anísio Teixeira, de Almeida Júnior e de Lourenço Filho, depoimentos prestados perante a Comissão de Educação e Cultura desta casa, vamos verificar que este sistema excessivamente centralizador tem sido o maior fator, o elemento de responsabilidade maior nas deficiências do ensino nacional. Chegou, porém, aqui, mandado no fim do governo do Marechal Eurico Dutra, um projeto de diretrizes e bases da Educação. Já lá vão uns seis ou sete anos pelo menos e esta casa até agora não se pronunciou sobre tal projeto (...).

Há, no projeto, muitas coisas de regulamento que não podem nem devem estar em nenhuma lei outra sobre o ensino. Mas o que fez a Câmara ? Em vez de começar por uma lei de diretrizes e bases, em que ficasse fixada, firmada uma filosofia da educação, uma conduta educacional, para somente depois disso fazer as leis orgânicas de ensino superior, de ensino médio e de ensino primário, começou por fazer um projeto de ensino secundário.²³⁶

O udenista denunciava a inversão provocada pela aprovação da reforma do secundário antes da reforma geral da educação conduzida pela LDB. Participante ativo da CECCD desde o primeiro mandato parlamentar, iniciado em 1951, Nestor Jost dizia-se favorável às teses da comissão Mariani e à descentralização do sistema nacional de ensino. A sua iniciativa em levar adiante uma reforma do ensino secundário independente, no entanto, acabou contribuindo, mais uma vez, para o bloqueio de Gustavo Capanema no Congresso Nacional.

²³⁶ Discurso do deputado Ruy Santos, na sessão parlamentar de 28 de outubro de 1955. *Diário do Congresso Nacional*, 01/11/1955, p. 8065. Disponível em http://imagem.camara.gov.br/dc_20b.asp [acesso em 12/08/2010].

Capítulo 4:

As diretrizes e bases, entre o liberalismo e a democracia.

O que entre nós existe não é nenhuma escola estatal totalitária mas sim a escola pública de ampla franquia democrática, sem imposições proselitistas nem discriminações seletivistas à base de crenças, côr, raças, posição social, convicção política e esta escola é a que urge ser expandida prioritariamente com os recursos públicos (quicá com o auxílio privado) pois é ela o nosso grande instrumento de coesão social, o grande cadinho comum de formação democrática da nacionalidade. (Jayme Abreu, 1961).

Nós defendemos o ensino público, seja ou não oficial, para todos. Defendemos a escola livre não apenas como privilégio dos ricos, mas como direito de todos, através da multiplicação das bolsas de estudo (...). Defendemos a escola por todos os meios e por todas as direções, em respeito ao direito da família e ao princípio democrático de não separar as crianças pela capacidade que tem de pagar, além dos impostos, a mensalidade do colégio para os seus filhos. (Carlos Lacerda, 1961).



Anísio Teixeira discursa no 1º Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, Universidade de São Paulo, fevereiro de 1961.



Flexa Ribeiro discursa durante a campanha de Carlos Lacerda ao governo do Estado da Guanabara; no palanque, alunos da Escola Pública.

A primeira LDB brasileira foi aprovada pela Câmara dos Deputados durante a legislatura 1959-1963. Para melhor situarmos essa história, cabe lembrar que, nesse momento, o predomínio absoluto do PSD na Câmara dos Deputados começava a ser substituído por uma maior divisão das instâncias de representação e afirmação do poder político. Seguindo as indicações de Lúcia Hippolito, podemos observar esse movimento pelo número de comissões técnicas detidas por cada partido. Em 1958, das doze existentes, o PSD presidia sete. No ano seguinte, o primeiro da legislatura em foco, este número iria baixar para três. Estiveram entre as comissões perdidas, as de Educação e Cultura, Legislação Social, Redação, Relações Exteriores. Em claro contraponto à relativa decadência do PSD, a UDN, maior partido de oposição, passava, entre 1958 e 1959, de zero para duas comissões. Por outro lado, as duas mais importantes comissões técnicas da Câmara (Constituição e Justiça; Orçamento e Fiscalização Financeira) permaneceram nas mãos do PSD. Nos anos que coincidiram com o maior andamento da LDB nos espaços institucionais do Poder Legislativo, essa divisão foi preservada, como demonstra o quadro abaixo:

Quadro I:

Presidência das comissões técnicas da Câmara dos Deputados, por partidos políticos (1958-1961).

Partidos/Anos	1958	1959	1960	1961
PSD	7	3	3	3
PTB	2	4	4	4
UDN	0	2	1	2
PSP	1	1	1	1
PL	0	1	1	1
PR	1	1	0	1

Fonte: Hippolito (1985).

Os dados nos auxiliam a compreender as possibilidades de tramitação da LDB em um território que começava a se ver livre do seu maior algoz: o deputado Capanema. A partir de 1959, a LDB teria maiores condições de aprovação, não apenas pela saída do PSD da presidência da CECCD, mas também devido à saída de Gustavo Capanema do parlamento. Reeleito deputado federal em outubro de 1958, no ano seguinte, o deputado mineiro foi nomeado ministro do Tribunal de Contas da União (TCU) pelo presidente Kubitschek (Brandi, 2001, p. 1062). Esses deslocamentos no jogo político reanimaram a discussão da LDB no Congresso Nacional, que discutiu o projeto 2.222/57, e depois, o substitutivo do ministro Clóvis Salgado (novembro

de 1957) e os substitutivos do deputado Carlos Lacerda (novembro de 1958 e janeiro de 1959), levando-a da morte anunciada de 1949 à vida, dez anos depois.

A hipótese até aqui defendida foi a de que a força de Gustavo Capanema coincidiu com a do PSD, partido que presidiu a CECCD por nove dos onze anos entre 1947 e 1958. A partir deste ano, a comissão passou para presidência de Coelho de Souza, histórico defensor da aprovação das diretrizes e bases pelo viés descentralizador, eleito pelo PL, pequena agremiação partidária cuja trajetória de alianças políticas coincidiu com o apoio dado a UDN, e que ficaria no cargo até a aprovação da lei na Câmara Federal, em janeiro de 1960. Com estas referências, cabe a pergunta. É possível estabelecer uma relação programática entre os pontos defendidos pelo grupo de educadores escolanovistas e os parlamentares favoráveis ao *Anteprojeto* de 1948? Uma intervenção do deputado Carlos Lacerda no plenário da Câmara dos Deputados, em 4 de junho de 1957, definia desta forma as aspirações udenistas em relação ao assunto:

Nós consideramos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação não deve, de modo algum confundir-se com uma reforma do ensino. Achamos que esta lei visa, em primeiro lugar, o arcabouço, a estrutura do sistema educacional brasileiro; em segundo lugar; a definição de uma filosofia educacional no Brasil. E, em matéria de filosofia educacional, pugnamos pelo planejamento centralizado, e pela descentralização na execução. É por isso que apoiamos a idéia de que se faça do Conselho Nacional de Educação, o órgão colegiado de orientação suprema da política educacional brasileira.²³⁷

As palavras de Carlos Lacerda coincidiam com as perspectivas dos renovadores: a LDB como estrutura do sistema educacional, o planejamento centralizado e a descentralização da execução, o CNE como colegiado de orientação da política educacional, eram palavras de ordem do grupo liderado por Anísio Teixeira. Ao que parece, até então, a UDN queria utilizar esses meios na revisão do legado educacional da Era Vargas.²³⁸ Pode-se então arriscar a seguinte

²³⁷ Discurso do deputado Carlos Lacerda na sessão da Câmara dos Deputados, 04 de junho de 1957. *Diário do Congresso Nacional*, 06/06/1957, p. 3619. Disponível em http://imagem.camara.gov.br/dc_20b.asp [acesso em 18/12/2010].

²³⁸ O deputado Alfredo Palermo (PDC/SP) ressaltou ainda outro aspecto que pode ser considerado uma afinidade entre udenistas e renovadores da educação: “O nobre líder da UDN, sr. Carlos Lacerda antecipou o ponto de vista da sua bancada a respeito de um dos pontos que me parecem fundamentais. É o seguinte. Este projeto deverá ser uma lei que traduza os princípios filosóficos de nossa educação ou deverá ser um código nacional de ensino ? S. Excia. optou pela primeira, isto é, que a lei de diretrizes e bases deverá ser uma espécie de Constituição, uma lei de princípios gerais”. Discurso do deputado Alfredo Palermo na sessão da Câmara dos Deputados, 04 de junho de 1957. *Diário do Congresso Nacional*, 06/06/1957, p. 3619. Disponível em http://imagem.camara.gov.br/dc_20b.asp [acesso em 18/12/2010].

hipótese: quanto aos princípios gerais, ou então, quanto ao conceito de LDB, prevaleceram as propostas dos pioneiros da educação nova; mas este mesmo arcabouço conceitual poderia acabar servindo a outros objetivos.

Este capítulo dedicar-se-á a compreender as diferentes propostas que ocuparam o Poder Legislativo nos anos de arrancada do debate parlamentar das diretrizes e bases, procurando ressaltar as suas ligações com as tradições políticas e pedagógicas concorrentes.

4.1 – Planejamento, desenvolvimentismo e conciliação: o substitutivo de Clóvis Salgado.

Inicialmente quero acentuar que julgo a promulgação da lei de diretrizes e bases da educação não somente uma imposição constitucional, mas também de alta conveniência à promoção da obra educacional dentro de linhas gerais disciplinadoras do seu crescimento articulado e harmônico. Deverá dar unidade ao esforço educacional brasileiro para atingir o alto objetivo de abrir a todos os jovens, as portas de uma escola que seja bastante extensa para cultivar as inteligências até os limites das possibilidades individuais (Clóvis Salgado, na reunião de CECCD, em 6 novembro de 1957).

Em conferência proferida na Universidade do Paraná, no dia 19 de dezembro de 1957, o professor Almeida Júnior referia-se positivamente ao substitutivo do ministro Clóvis Salgado ao projeto da LDB.²³⁹ O documento visava acelerar o processo de tramitação da lei de diretrizes e bases na Câmara dos Deputados, após o projeto oriundo da Comissão de Educação e Cultura ter caído no desinteresse dos partidos e dos parlamentares. Encerrada a “longa hibernação”, a LDB chegava à primeira discussão em plenário, depois da sua inclusão na Ordem do Dia ter sido cobrada por parlamentares da UDN: Segismundo de Andrade (em 09/04/1957) e Carlos Lacerda (em 23/04/1957). Sobre esse momento, José Eduardo Villalobos escreveu:

A 29 de maio de 1957 iniciou-se na Câmara dos Deputados a primeira discussão do projeto de diretrizes e bases da educação nacional, identificado pelo número 2.222. Os trabalhos foram tranquilos e os participantes poucos. Seriam necessários outros acontecimentos e o agravamento da crise que já se vinha

²³⁹ A conferência foi depois publicada na RBEP: ALMEIDA JÚNIOR, Antônio. A propósito da atualização do projeto de diretrizes e bases. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. XXIX, nº 70, abril-junho de 1958, pp 4-26.

anunciando para que os parlamentares, principalmente alguns dos mais atuantes nos debates da Câmara, viessem a interessar-se mais de perto pelos rumos do ensino no Brasil. Nessa ocasião, contudo, a situação educacional ainda devia parecer-lhes suficientemente calma para exigir-lhes o desvio da atenção dos assuntos do dia, quase todos relativos ao problema político desencadeado pelos movimentos de novembro de 1955 e pelas circunstâncias da posse do novo presidente da República (Villalobos, *Op. Cit.*, p. 75).²⁴⁰

O deputado Abguar Bastos (PTB/SP) foi o parlamentar que se dispôs a analisar com maior detalhe o projeto da LDB. Ele, no entanto, fez uma crítica contundente, sugerindo a volta do projeto para a CECCD: “(...) apesar dos nossos esforços, e principalmente daqueles que trabalharam durante meses e, talvez anos, na conceituação do projeto de Diretrizes e Bases, todo esse trabalho não alcançará o salutar objetivo visado pelo legislador, porquanto teremos um projeto entre o lírico e o parnasiano, no sentido daquilo que ele deseja normatizar”.²⁴¹ A observação do deputado trabalhista tomava como referência a falta de providências sócio-econômicas (entrega de uniformes, material didático e transporte) para validar a obrigatoriedade do ensino primário, evitando a evasão escolar entre os alunos mais pobres.

O projeto da LDB voltou a ser abordado na sessão da Câmara dos Deputados de 04 de junho, ocasião em que Coelho de Souza (PL/RS) traçou um histórico da tramitação das diretrizes e bases apontando Gustavo Capanema, líder da maioria durante dez anos, como o maior responsável pelo esquecimento da lei. Em um dos apartes à exposição de Coelho de Souza, o deputado Rui Santos (UDN/BA) afirmou que a saída de Capanema da liderança parlamentar naquele ano era o momento ideal para levar adiante o projeto. No entanto, ponderou o representante do Rio Grande do Sul:

A educação é coisa muito alta, que deve ser tratada com excepcional pureza e elevação de intenções. Por esta razão não quero evocar aqui os acontecimentos políticos que tem determinado choques nesta casa, mas reafirmar que enquanto o Poder Executivo não revelar pela aprovação do projeto de Diretrizes e Bases o

²⁴⁰ Laerte Ramos de Carvalho já havia feito um comentário semelhante no artigo publicado na coletânea *Diretrizes e Bases da Educação*: “Depois de sua demorada e acidentada tramitação – desde o seu desarquivamento até a sua restauração pela Comissão de Educação e Cultura – e depois de amplamente debatido no seio da mesma comissão por educadores e deputados o projeto foi, finalmente posto na ordem do dia em abril de 1957. A discussão cujo início fora previsto para o dia 16 de maio, efetivamente só se abriu no dia 29 do mesmo mês. Diante de um plenário desinteressado passam pela tribuna oito oradores”. CARVALHO, 1960, p. 211.

²⁴¹ Discurso do deputado Abguar Bastos na sessão parlamentar de 31 de maio de 1957. *Diário do Congresso Nacional*, 01/06/1957, p. 3495. Disponível em http://imagem.camara.gov.br/dc_20b.asp [acesso em 18/12/2010].

mesmo interesse que tem revelado por outros projetos aprovados, este há de viver no regime de plenário à comissão e de comissão a plenário.²⁴²

O apoio de Almeida Júnior ao substitutivo do MEC esteve cercado da expectativa do Poder Executivo abraçar a causa da LDB. Entendendo a ação ministerial como parte de uma necessária atualização do texto de 1948, o educador considerava importante a manutenção das “normas que lhe caracterizam a modernidade, tais como: variedade dos cursos, flexibilidade dos currículos, descentralização administrativa, equivalência entre cursos de grau médio para o fim de ingresso nas escolas superiores, autonomia universitária, e muitas outras”.²⁴³ Referindo-se aos pontos inegociáveis do projeto, Almeida Júnior remete-nos à cultura política do grupo de educadores a que pertencia, daqueles que associavam um projeto de ciência da educação à intervenção planejada e racionalizada no âmbito das esferas executivas do Estado. Na década de 1950, esse tipo de atuação teve espaço em diferentes organismos patrocinados pelo governo federal. Viviam-se a era do planejamento e, desde o segundo governo constitucional de Vargas, os intelectuais ganhavam espaço nas recém-criadas assessorias especializadas.²⁴⁴

Depois de o governo Dutra ter reduzido os parâmetros de intervenção estatal na economia, a eleição de Getúlio Vargas representou a chegada ao poder da opção pelo planejamento com vistas ao desenvolvimento industrial capitalista. Conforme salientou Sônia Draibe (1985, p. 183) esta opção implicava na “industrialização concebida como um processo rápido, concentrado no tempo, a partir de um bloco de inversões públicas e privadas em infraestrutura e indústria de base, reservando à empresa estatal um papel estratégico e dinâmico”.

²⁴² Discurso do deputado Coelho de Souza na sessão parlamentar de 04 de junho de 1957. *Diário do Congresso Nacional*, 06/06/1957, p.3.617. Disponível em http://imagem.camara.gov.br/dc_20b.asp [acesso em 19/12/2010].

²⁴³ ALMEIDA JÚNIOR, 1958, p. 4. Em uma entrevista concedida ao jornal *Diário de São Paulo*, publicada posteriormente na RBEP, Fernando de Azevedo disse que o projeto de 1948, ao trazer para o campo legislativo o referencial teórico dos renovadores, deveria ser encarado como o ponto de partida de toda a discussão parlamentar acerca da LDB: “Quanto ao projeto de lei, em discussão na Câmara, penso que foi tão criteriosamente planejado e estruturado (o principal trabalho é o do prof. Almeida Júnior) que, se tivesse que discuti-lo naquela Assembléia, pensaria muito antes de propor quaisquer alterações. Está claro que decorridos já dez anos de sua elaboração, o projeto deve ser reexaminado, para ajustá-lo às condições atuais. Mas as modificações que comporta, por convenientes ou necessárias, poderão muito bem ser introduzidas, sem lhe desfigurarem a estrutura e, particularmente, - o que prevalece a tudo - sem o desviarem do espírito e dos princípios que o inspiraram. AZEVEDO, Fernando de. Criteriosamente planejado o projeto de lei em andamento na Câmara. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. XXVIII, nº 57, julho-setembro de 1957, p. 241.

²⁴⁴ O papel dos educadores na construção de políticas públicas foi discutido na dissertação de SILVA, 2002. A autora enfatiza a importância da educação na construção do campo de pesquisa sociológica no Brasil, mostrando as afinidades entre as duas disciplinas desde as primeiras décadas do século XX. Neste caso, o Brasil teria seguido a tradição francesa, durkheimiana, enquanto em um país vizinho, a Argentina, a pesquisa e a tradição sociológica começaram a partir das faculdades de Direito.

Estava a se constituir a matriz nacional-desenvolvimentista, depois retomada em outros termos por Juscelino Kubitschek, na política dos “cinquenta anos em cinco”. Até a crise de agosto, foram criadas instituições financeiras e empresas públicas voltadas para o desenvolvimento nacional, como o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE) e a Petrobrás. Com isso, redefiniam-se o conceito de nacionalismo e a participação dos intelectuais na esfera do Estado, que passava a exigir mais especialistas no domínio econômico e na administração dos recursos humanos. Em tempos de euforia com os ganhos do desenvolvimento econômico e da estabilidade política, as rápidas transformações trazidas pela intervenção estatal, apesar de não terem sido capazes de romper com o atraso social em que vivíamos, nem superar as crises institucionais da República, levavam a imaginação sociológica a acreditar no poder do planejamento das políticas públicas.

Nesse contexto, a atuação de muitos intelectuais, técnicos e especialistas, não se limitou apenas ao cumprimento de suas tarefas específicas, cabendo-lhes uma aspiração mais ampla no espaço público. Gláucia Villas Boas (2006) adjetivou essa geração dos anos 50 de “geração de manheimianos”, para tratar de intelectuais “mais apaixonados pelo seu objeto de estudo do que pelos seus fundamentos cognitivos”.²⁴⁵ Os intelectuais envolvidos na construção de uma imagem renovadora da sociedade brasileira, a entendiam como uma sociedade em movimento, em transição, que lutava para derrubar os obstáculos do passado. Um dos livros de Florestan Fernandes – *A sociologia numa era de revolução social* – em que o autor reuniu estudos e reflexões sobre o papel do sociólogo diante dos problemas colocados pela mudança (e as resistências à mudança) de uma ordem tradicional/agrária para uma ordem moderna/industrial e tecnológica, ajuda a elucidar a percepção da nova intelectualidade sobre o Brasil. No capítulo 7, ao tratar do entrelaçamento das mudanças sociais com a democracia, o professor da Universidade de São Paulo (USP) escreveu que para alcançar-se a forma de convivência democrática, muito teria que ser feito no sentido do rompimento com a ideia das mudanças dependerem do poder das elites e da sua capacidade de visão. Em vez disso, dever-se-ia buscar estratégias para fortalecer “valores sociais que fazem parte da “consciência comum” numa democracia”, dentre as quais a democratização da educação e da cultura (Fernandes, 1963, p. 225). Os intelectuais da educação já haviam revelado anteriormente tal aspiração ao assinarem o

²⁴⁵ A preferência por Mannheim não atingiu apenas a comunidade sociológica brasileira, mas influenciou na constituição da sociologia em todo o cone sul do continente americano. O que me parece mais relevante na formação da comunidade de manheimianos é terem seus filiados compartilhado a ideia da compatibilidade entre planejamento e liberdade. Proposição que, aliás, coincide com as ações de reorganização econômica e social do Ocidente após a Segunda Guerra Mundial. Para conhecer a extensão da influência de Mannheim em intelectuais como José Medina Echavarría e Gino Germani, assim como a presença da sua concepção da ciência social como “saber de orientação” das sociedades industriais na institucionalização da ciência social no Chile e na Argentina, ver BLANCO, 2007.

Manifesto de 1932, mais conhecido como *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, documento no qual se posicionavam pela ascensão, a partir da política educacional, de uma sociedade liberal-democrática. Em linhas gerais, o sentido de modernidade educacional defendido por Almeida Júnior em 1957 ainda se situava nos marcos deste manifesto.

O plano de metas de Juscelino Kubitschek, empenhado em acelerar o desenvolvimento econômico nacional, pouco havia deixado para a educação, restando a este setor apenas 4,3 % dos investimentos previstos e uma única meta, relativa ao ensino técnico.²⁴⁶ O empenho do MEC em relação à LDB vinha de certa forma compensar o descaso do Poder Executivo em integrar a educação à política desenvolvimentista. Entretanto, nos anos JK (1956-1961), a crença no poder transformador da ciência, que tanto atraiu a intelectualidade nos anos 20, encontrava uma nova geração de adeptos, disposta a delinear a brasilidade pelas suas contradições, desencontros, permanências e rupturas.²⁴⁷ Mais do que isso, nesse momento, Anísio Teixeira empenhava-se em constituir uma rede de pesquisas e ações institucionais. O INEP seria a agência captadora de recursos utilizados para o pagamento de bolsas, salários e comissões que iriam atrair profissionais em formação e intelectuais de renome nas áreas de educação e ciências sociais. O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) teve muitos colaboradores estrangeiros, entre eles Andrew Pearse, Bertram Hutchinson, Charles Wagley, Jacques Lambert e Otto Klinenberg. Além desses nomes, figuras representativas do meio intelectual brasileiro participaram do projeto. O centro regional de São Paulo foi dirigido por Fernando de Azevedo, o de Pernambuco por Gilberto Freyre. Jovens pesquisadores completaram os quadros da instituição, que contou com Darcy Ribeiro, Fernando Henrique Cardoso, Florestan Fernandes, João Roberto Moreira e Josildeth da Silva Gomes entre os seus colaboradores fixos e eventuais.

A orientação anisiana fez o INEP incentivar a pesquisa sociológica e o planejamento educacional, integrando-o ao compasso do nacional-desenvolvimentismo. Criado pelo decreto-lei 580, de 30 de julho de 1938, o instituto foi administrado por Manoel Lourenço Filho até 1945, tendo incentivado nesse período a pesquisa na área da psicologia educacional (processos de ensino-aprendizado, estudo da linguagem infantil e da literatura destinada à infância e à adolescência). No período seguinte, durante a administração Murilo Braga, o INEP passou a administrar o Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), responsabilizando-se pela destinação de verbas e o planejamento da construção de prédios escolares nas zonas rurais, de fronteira e de colonização estrangeira. Além dessa assistência técnica, parte dos recursos empenhados no

²⁴⁶ A meta 30 (Educação) não constava inicialmente do Plano de Metas, ver LAFER, 2002, pp. 145-147.

²⁴⁷ Sobre o impacto da ciência sobre os intelectuais da educação dos anos 20, ver BOMENY, 1993.

FNEP foi utilizada em projetos de aperfeiçoamento do magistério, que trouxeram professores do interior do país para estudar no Rio de Janeiro.²⁴⁸ Com a morte de Murilo Braga e a sua substituição por Anísio Teixeira, o INEP iria continuar administrando os recursos do fundo e realizando os cursos de aperfeiçoamento citados, tendo, porém, um projeto bem mais ambicioso a cumprir.

No discurso de posse, Anísio Teixeira afirmou a vinculação do instituto ao objetivo de lançar “as bases da nossa ciência da educação”. O pronunciamento de Anísio naquela data resgatava a ideologia da reconstrução educacional dos pioneiros da educação nova. No *Manifesto de 32*, escreveu Fernando de Azevedo que para superar a fase de fragmentação e desarticulação, até então vivida pela educação brasileira, era preciso se dar conta que:

Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins da educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas da educação.
²⁴⁹

Pouco depois da sua posse, Anísio Teixeira iniciou os projetos das campanhas extraordinárias de educação, recurso utilizado para contornar as restrições orçamentárias do órgão que dirigia, mas que demonstra, por outro lado, a prioridade em realizar pesquisas e apontar caminhos para orientar o professorado a mudar a realidade educacional. Em 14 de junho de 1952 foi criada a Campanha do Livro Didático e Material de Ensino (CALMEDE) e, em 1º de abril de 1953, a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME). A primeira delas visava a elaboração de manuais para os professores do ensino secundário, em oito disciplinas: Biologia Geral, Botânica, Francês, História Geral, História do Brasil, Química e Zoologia. A segunda desenvolveu projetos de pesquisa sobre 1) os aspectos gerais da educação média e elementar, 2) os sistemas estaduais de educação, 3) os alunos do curso médio (suas condições sociais, capacidades, ideais e conflitos), 4) o professor do ensino médio (condições sócio-econômicas, formação, capacidades e condições de trabalho), 5) a escola de grau médio (avaliação, objetivos e condições de funcionamento), 6) o ensino das disciplinas de grau médio, 7) a análise fatorial da habilidades verbais (verificação experimental da teoria de

²⁴⁸ Os estudos e as pesquisas educacionais no Ministério da Educação e Cultura. *Educação e Ciências Sociais*, ano 1, vol. 1, nº 1, março de 1956. Sobre as atividades desenvolvidas no INEP durante a administração de Anísio Teixeira, deve-se consultar MARIANI, 1982 e XAVIER, 1999. A articulação entre o INEP e a política desenvolvimentista de JK foi feita por CUNHA, 1991, pp. 175-195.

²⁴⁹ A reconstrução educacional do Brasil. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In. GONDRA e MAGALDI, *Op. Cit.*, p. 125.

Claparède sobre a estrutura da inteligência segundo os aspectos da compreensão, invenção e crítica), 8) a análise dos concursos de habilitação para as escolas superiores. Contudo, o projeto de maior envergadura da CILEME, depois repassado ao CBPE, foi a elaboração de um mapa cultural do Brasil, que deveria servir como orientação às políticas educacionais nas diversas regiões do país.

Eram grandes as afinidades entre o pensamento pedagógico do grupo liderado por Anísio Teixeira e o momento sociológico dos anos 50. Ambos tomaram partido do moderno, pensando a modernidade brasileira como a afirmação da nacionalidade por meio da democracia. Os anos JK coincidiram com o pique da produção editorial das Ciências Sociais em livro. O levantamento feito por Gláucia Villas Boas (2007, p. 51) no acervo da Biblioteca Nacional indica que dos 872 títulos (incluindo Antropologia, Ciência Política, Demografia, Economia, Geografia, História e Sociologia) publicados no mercado editorial brasileiro durante o intervalo entre 1946 e 1966, 64 obras saíram do prelo em 1958 e mais 62 em 1959. A conclusão da autora aposta na tese clássica da afirmação deste campo correlacionada à afirmação da sociedade industrial:

A produção das ciências sociais se expande, portanto, no período histórico em que a industrialização toma seu rumo definitivo no país. Viu-se que a partir de meados da década de 1950, as mudanças na infra-estrutura socioeconômica relativas à consolidação e integração do setor industrial levaram à modificação de outros setores da vida nacional que vinham esboçando sinais de transformação, mas somente naqueles anos apresentaram mudanças efetivas. Tais modificações se evidenciaram no aumento da população, na expansão das camadas médias, na importância da classe operária no cenário econômico e social, nas modificações havidas na estrutura burocrática do Estado, nos movimentos políticos no campo e na cidade, na radiodifusão, no cinema, na publicidade. A experiência dessas mudanças gerava um novo horizonte de expectativas com relação aos destinos do país, que decerto favorecia duplamente a produção e recepção do conhecimento, criando assim um terreno fértil para a expansão das ciências sociais (*Idem*, p. 186).

Villas Boas ainda notou que, ao se constituir enquanto disciplina acadêmica, a sociologia construiu para si própria a imagem de orientadora da sociedade industrial moderna. O estudo das mudanças sociais esteve, portanto, na origem deste conhecimento, servindo de inspiração às obras dos “pais fundadores”: Marx, Weber e Durkheim. Na década de 1950, depois dos livros sobre os fundamentos teórico-metodológicos da disciplina, o eixo “mudança social, industrialização e desenvolvimento” ocupou a maior parte da atenção dos sociólogos brasileiros. A sociologia da educação participou deste movimento de estudos sobre a mudança social,

tornando-se rapidamente uma área respeitada, inclusive pela perspectiva do controle de verbas satisfatórias para o andamento das pesquisas.²⁵⁰

Além das ações institucionais destacadas cabe lembrar que, nesse período, Anísio Teixeira ocupou o espaço público como intelectual engajado na causa da universalização da escola pública. No entanto, o reconhecimento do intelectual perante o público ocorreu principalmente após as críticas da Igreja Católica ao livro *Educação não é privilégio* (1957), que reuniu na primeira edição duas conferências: a primeira, que daria título ao livro, proferida na Escola de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas (EBAPE/FGV) em 1953, e a segunda, *A Escola pública, universal e gratuita*, apresentada no encerramento I Congresso Estadual de Educação Primária do Estado de São Paulo, em 1956. O pronunciamento do educador, no encontro de Ribeirão Preto, organizado por Antônio de Almeida Júnior, apontava para a principal questão da LDB: a democratização do ensino. Nesta conferência, após percorrer a história da educação desde a Primeira República, Anísio Teixeira tratou do período de 1930 a 1945, dividindo-o em duas fases, revolução e contrarrevolução:

A revolução de 30, nascida das inquietações políticas e democráticas de 20, fez-se depois de 1937, reacionária e representou nos seus últimos oito anos uma reação contra a democracia. Apagou-se no país toda a ideologia popular e mesmo o próprio senso de República, cabendo por desgraça nossa, à geração formada nesse período conduzir a experiência democrática renascente em 1946.²⁵¹

Com essa observação, Anísio tentava mostrar as dificuldades de se chegar à democracia partindo-se de uma experiência totalitária, que “nada mais é do que o propósito de manter, pela violência, a estrutura dualista das sociedades antidemocráticas, antes mantida por um consentimento tácito” (*Idem*, p. 93). Nota-se por esta definição que o dualismo se opõe à democracia. E sendo este um elemento formador da estrutura social brasileira, a democracia seria uma planta rara em um solo difícil. No entanto, a experiência recente, representada como a experiência do progresso material, e de suas consequências no despertar das consciências individuais para novas formas de vida coletiva, possibilitava entender a educação como:

²⁵⁰ Muitos sociólogos em início de carreira flertaram com a sociologia da educação, relacionando educação e desenvolvimento econômico, depois não voltando mais ao tema, como foi o caso de Fernando Henrique Cardoso e Octávio Ianni. Alguns outros, porém, tornar-se-iam especialistas na área: Luiz Pereira e Marialice Foracchi. Sobre o desenvolvimento da sociologia da educação no CBPE, ver: BRANDÃO; MENDONÇA; HENRIQUES; XAVIER, MOREIRA, e SANTOS, 1996, pp. 18-30. Neste artigo, os autores tratam de um dos livros de interpretação sociológica de maior destaque nos anos 50/60: *Educação e desenvolvimento no Brasil*, de José Roberto Moreira.

²⁵¹ TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*, 5ª edição. Rio de Janeiro: Ed. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1994 [1957], p. 93.

(...) um processo de cultivo e de amadurecimento individual, insuscetível de ser burlado, pois corresponde a um crescimento orgânico, humano, governado por normas científicas e técnicas, e não jurídicas, e a ser julgado sempre *a posteriori* e não pelo cumprimento formal de condições estabelecidas *a priori*.²⁵²

Compreender a educação desta forma seria uma vitória contra a herança antidemocrática do Estado Novo, que concebia a legislação com o poder de determinar a qualidade da educação escolar, pelos critérios do reconhecimento estatal. Essa mudança conceitual iria fortalecer “o desejo de oportunidades educacionais, facultando a organização de escolas na medida das forças locais, a serem julgadas pelo seu mérito”.²⁵³ O desejo de Anísio Teixeira era o de ver a organização escolar livre dos entraves burocráticos, pois somente assim ela poderia contribuir de forma efetiva para a democracia. Determinadas normas de estruturação, entretanto, precisavam ser respeitadas. Nas escolas primárias principalmente, a extensão do horário escolar ao longo do dia letivo, compreendendo o turno integral, era a regra de ouro da democratização do ensino. Como projeto de educação primária, previa-se:

A escola primária de seis anos, em dois ciclos, o elementar de quatro anos e o complementar de dois, com seis horas mínimas de dia escolar, 240 dias letivos por ano e professores e alunos em tempo integral, isto é, proibidos os professores de acumular qualquer outra ocupação, que não fosse estritamente correlativa com o seu mister de professores primários, estes seriam os alvos a atingir, digamos, dentro de cinco anos.²⁵⁴

No contraponto das concepções do diretor do INEP, intelectuais católicos e membros do clero enfocaram o alto custo da escola pública-estatal, a importância do investimento de recursos públicos em projetos educacionais privados de expressivo alcance social e a correlação entre os anseios das famílias e o papel da escola como os principais problemas da democratização do ensino. Na revista *Vozes*, frei Evaristo Arns assinou vários artigos questionando as ideias de Anísio Teixeira para acabar com os privilégios da educação, em especial a extensão do dia letivo para dois turnos. Na edição de setembro de 1957, o religioso escreveu que essa medida teria um efeito inverso ao esperado. Se até aquele momento, com o regime de meio turno, 50% das crianças não eram assistidas pela escola primária, o salto para o regime de seis anos de estudo,

²⁵² *Idem*, p. 96.

²⁵³ *Ibidem*, p. 101.

²⁵⁴ *Ibidem*, p. 106.

com seis ou oito horas diárias de atividades escolares, acabaria por privilegiar apenas uma minoria assistida por esse tipo de escola.²⁵⁵

O efeito perverso de uma ideia aparentemente positiva nos leva de volta ao estudo de Albert Hirschman sobre a retórica reacionária. Ele afirma que os críticos das intervenções progressistas apostam na falha de previsão dos seus oponentes, no inesperado que produz resultados opostos às intenções originais.²⁵⁶ Esta, porém, não seria a única crítica de Arns, que também criticava a sanha expansionista da escola pública e laica. Privilegiando essa escola, mas principalmente defendendo uma interpretação científica da educação, Anísio Teixeira difundia uma perspectiva anticristã de ensino, ofendia a boa sociedade católica, não se sabe com quais intenções. É o que se depreende da seguinte leitura:

O que mais impressiona, porém, é que um homem cujas teses principais são totalitárias e cuja atividade é anticristã, se faça ouvir em todos os quadrantes do Brasil, embora convenha realçar igualmente, a bem da verdade, que dentro do próprio ministério as idéias do diretor do INEP encontram viva oposição.²⁵⁷

O substitutivo de Clóvis Salgado chegou à CECCD, em meio a este clima de enfrentamento, na reunião realizada em 6 novembro de 1957. Nesse momento, faziam parte da comissão os seguintes parlamentares: Meneses Pimentel (PSD/CE – presidente), Portugal Tavares (PR/PR – vice-presidente), Airton Teles (PSD/SE), Antônio Dino (PSD/MA), Badaró Júnior (PSD/MG), Campos Vergal (PSP/SP), Cardoso de Meneses (UDN/DF), Coelho de Souza (PL/RS), Deodoro de Mendonça (PSP/PA), Firman Neto (PSD/PR), Frota Moreira (PTB/CE), Ilacir Lima (PTB/MG), Lauro Cruz (UDN/SP), Nestor Jost (PSD/RS), Nita Costa (PTB/BA), Oceano Carleial (UDN/CE) e Perilo Teixeira (UDN/CE).

Em comparação à legislatura anterior, encerrada em 1955, a CECCD foi bastante renovada. Apenas três deputados prosseguiram nela: Coelho de Souza, Lauro Cruz e Nestor Jost. Além disso, a diferença entre a soma dos representantes do PSD e da UDN diminuiu em relação a dos demais partidos: passando de 13 contra 4, para 10 contra 7. A participação de pessedistas e

²⁵⁵ ARNS, Frei Evaristo (O.F.M.). Educação não é privilégio. *Revista Vozes*, ano 51, nº 8, setembro de 1957.

²⁵⁶ Hirschman discute a retórica da perversidade nas críticas lançadas à revolução francesa por Edmund Burke, o primeiro autor a mostrar que a liberdade, a igualdade e a fraternidade se transformaram na terrível ditadura dos Comitês de Salvação Pública, ou então, como a democracia se transformou em tirania. Especialmente o capítulo 2: A tese da perversidade, pp. 18-42.

²⁵⁷ ARNS, Frei Evaristo (O.F.M.). A escolha de Educação não é privilégio. *Revista Vozes*, ano 52, nº 6, junho de 1958, p. 461.

udenistas encolheu, enquanto triplicou o número de deputados trabalhistas (de 1 para 3 integrantes). Os partidos pequenos também ocuparam um espaço maior na comissão, em especial o PSP, que dobrou a representação (passando de 1 para 2 deputados).

Escrito por uma comissão de educadores da qual participaram Almeida Júnior (relator), Anísio Teixeira, Joaquim Faria de Góis, Lourenço Filho e Pedro Calmon, o substitutivo do Poder Executivo procurava amenizar alguns pontos geradores de entraves no andamento da LDB, preservando os fundamentos conceituais definidos em 1948. Era, portanto, um texto de conciliação entre as diversas tendências em confronto. Na exposição de motivos, o ministro Clóvis Salgado destacou, entre outros pontos, a necessidade de rever os títulos II (Dos fins da educação), III e IV (Da administração da educação) e VIII (Da educação de grau médio).

No título II, o substitutivo de 1957 procurava “acentuar os objetivos humanos da educação, e o direito primordial da família de promovê-la e acompanhá-la de perto”. Nos títulos III e IV, aceitava-se a competência dos estados e do Distrito Federal para organizar os seus sistemas de ensino, mas ficava firmado que “a União poderá limitá-los com os freios da Lei de Diretrizes e Bases”. Quanto ao título VIII, afirmou Clóvis Salgado, o projeto se propunha a “diversificar os cursos de grau médio, pois há muito deixou de ser uma simples passagem para o desempenho de numerosas funções mais ou menos especializadas, que a economia industrial moderna vai diversificando”.²⁵⁸ Buscava-se atender, em parte, aos anseios da Igreja Católica, ao tratar da importância da família no processo educativo, e os anseios do deputado Gustavo Capanema, ao tratar dos freios e dos limites disponíveis à União na administração do ensino. Rememorado o próprio esforço em fazer avançar a lei, Clóvis Salgado disse em uma entrevista publicada em 2007:

O substitutivo foi bem aceito e ia ser aprovado em 1958. Ele chegou em segunda discussão ao plenário para ser aprovado. Mas nesse momento, Carlos Lacerda se levantou contra o projeto, alegando razões de ordem geral na parte doutrinária da lei, sobretudo na questão do ensino particular e do ensino público. A lei tinha maior inclinação para o serviço público, enquanto Carlos Lacerda defendia uma orientação que era da Igreja, de que o ensino devia ser particular. Quer dizer, democraticamente, a educação só se poderia realizar através dos particulares e não através do poder público, que teria uma tendência a colocar a administração a seus serviços etc. O que se pretendia era o sistema da Holanda, em que o governo dá dinheiro para as escolas particulares realizarem o ensino, inclusive gratuito, para toda a população.²⁵⁹

²⁵⁸ *Idem*, p. 9.412.

²⁵⁹ MONTEIRO, 2007, p.148.

O acompanhamento das publicações do *Diário do Congresso Nacional* confirma a fala do ministro. Em 22 de novembro de 1957, ao destacar os projetos de maior importância e possibilidade de aprovação no próximo ano, o deputado Fernando Ferrari (PTB/RS) incluiu o da LDB.²⁶⁰ Meses depois, em maio de 1958, o deputado Portugal Tavares (UDN/PR) anunciava que os trabalhos da Comissão de Educação e Cultura estavam em fase de conclusão e, no dia 28, a subcomissão especial formada para analisar a mensagem do MEC (Lauro Cruz, Nestor Jost e Alfredo Palermo) encerrava as suas atividades apresentando o projeto 2.222-57/A. As diretrizes e bases podiam ir à votação em plenário.

Quadro II:

Substitutivo da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados (2.222-57/A).

	Projeto 2.222-57/A (29/05/1958).
Direito à educação:	Idêntico ao <i>Anteprojeto</i> de 1948.
Fins da educação:	A educação nacional, inspirada na concepção cristã de vida, funda-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.
Administração do ensino:	O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelo poderes públicos e é livre a iniciativa particular, respeitadas as leis que a regulem. Compete aos poderes públicos assegurar o direito à educação nos termos desta lei, promovendo, estimulando e auxiliando o desenvolvimento do ensino e da cultura. Ao Ministério da Educação e Cultura incumbe velar pela observância das leis do ensino e promover a realização dos seus objetivos, coadjuvado pelo CNE e pelos órgãos e serviços instituídos para este fim.
Conselho Nacional de Educação:	O CNE terá 21 membros, nomeados por quatro anos, pelo presidente da República e

²⁶⁰ Os demais projetos listados foram: a oficialização dos cartórios, a reforma agrária, a lei eleitoral, o regime de financiamento à pequena propriedade rural, a extinção dos automóveis oficiais e a reforma administrativa. Discurso do deputado Fernando Ferrari, na sessão parlamentar de 22 de novembro de 1957. *Diário do Congresso Nacional*, 22/11/1957. Disponível em http://imagem.camara.gov.br/dc_20b.asp [acesso em 19/12/2010].

	<p>escolhidos dentre pessoas de notório saber e experiência em matéria de educação.</p> <p>De dois em dois anos cessará o mandato, ora de dez, ora de onze membros do conselho, permitida a recondução por uma vez.</p> <p>Além de outras atribuições que a lei lhe conferir, cabe ao CNE zelar pela integral observância desta lei, sugerir as modificações que lhe pareçam convenientes, propor medidas necessárias à organização do sistema federal de ensino, aprovar os sistemas estaduais e elaborar planos de educação em geral.</p> <p>O CNE poderá, a qualquer tempo, cassar, por inobservância dos preceitos desta lei, o registro ou reconhecimento concedido, pelos Estados ou pelo Distrito Federal, a escolas de grau médio.</p>
Sistemas de ensino:	Idêntico ao <i>Anteprojeto</i> de 1948.
Competência da União:	Idêntico ao <i>Anteprojeto</i> de 1948.
Competência dos Estados e do Distrito Federal	É de competência dos Estados e do Distrito Federal reconhecer, orientar e inspecionar os estabelecimentos de ensino primário e médio, quando não mantidos pela União.
Educação de grau médio:	<p>A educação de grau médio se destina à formação do adolescente pela cultura geral e preparação profissional. Far-se-á:</p> <p>no curso secundário,</p> <p>em cursos profissionais agrícolas, comerciais e industriais e</p> <p>nos cursos de formação de professores para o ensino primário.</p> <p>O ensino de grau médio será ministrado em dois ciclos: o primeiro, com quatro séries de estudo, denominado ginásial, e o segundo com três séries, denominado colegial.</p>

	<p>As duas primeiras séries do ginásial serão comuns a todos os ramos de grau médio e organizadas de modo a oferecer oportunidade a que igualmente se revelem e se desenvolvam as aptidões para os estudos práticos e para os estudos teóricos.</p> <p>O ensino secundário será ministrado em ginásios e colégios secundários e tem por objetivo, dentro do processo educacional, a formação da personalidade do adolescente, proporcionando-lhe preparação intelectual geral que lhe possa servir de base a estudos mais elevados.</p> <p>No ciclo ginásial serão ministradas nove disciplinas, dando-se particular relevo ao estudo do vernáculo.</p> <p>Além das práticas educativas, não poderão ser ministradas menos de 5 nem mais de 7 disciplinas em cada série, das quais uma ou duas serão escolhidas pelo estabelecimento.</p> <p>O ciclo colegial compreenderá dois cursos paralelos, o clássico e o científico; este procurará dar mais detalhe ao estudo da matemática e das ciências experimentais, ao passo que aquele acentuará o estudo das línguas e das ciências sociais.</p>
Recursos para educação:	<p>Anualmente a educação aplicará nunca menos de 10% e os Estado, o Distrito Federal e os municípios nunca menos de 20% da renda resultante dos impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino.</p> <p>O Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), de que trata o parágrafo único do artigo 171 da Constituição federal, será constituído de dotações orçamentárias correspondentes a 2% no mínimo, da renda dos impostos, as quais serão aplicadas nas unidades federativas.</p> <p>O Fundo Nacional do Ensino Médio (FNEM) será constituído de dotações orçamentárias correspondentes a 3%, no mínimo, da renda dos impostos, as quais serão aplicadas nas unidades federativas.</p>

Fonte: RBEP, abril/junho de 1959, pp. 96-112.

4.2 – Liberdade de ensino *versus* totalitarismo: os substitutivos de Carlos Lacerda.

A educação escolar estava quase toda nas mãos da Igreja. Havia relativamente poucas escolas públicas. A sociedade vivia quase em regime de cristandade. Não havendo a televisão, as famílias podiam educar seus filhos nos valores cristãos dentro dos seus lares, nos colégios e comunidades paroquiais católicas. No Colégio Santo Inácio, tínhamos a missa dominical obrigatória assistida pelos alunos, com farda branca. Quase ninguém frequentava casas de campo nos finais de semana. (D. Aloysio Penna, 1996, apud SENRA, 2007, p. 86).

Esse trecho da homilia proferida na missa comemorativa dos cinquenta anos da Associação Educacional Católica (AEC) é uma peça da memória que pode nos ajudar a escrever a história do período ao qual dedicamos esta parte do capítulo. A comunidade católica se autorrepresentava, na década de 1950, como a detentora dos valores morais e espirituais da nação. A hierarquia eclesiástica, portanto, se via na missão de enfrentar os perigos e as ameaças colocadas diante desse destino manifesto. Neste sentido, a educação escolar consistia no exercício continuado dos valores pregados no culto dominical, no catecismo e demais encontros paroquiais, originando elites de formação católica que poderiam influenciar a convivência política e ideológica, e enfrentar os efeitos perversos da modernização e da secularização da cultura, em curso na metade do século XX.

A escolarização católica atingia principalmente a classe média e alta, vinculando-se a colégios de ensino secundário que ofereciam uma sólida formação humanística e preparatória ao ensino superior. A ampliação do quantitativo de escolas públicas de grau médio era visto com desconfiança pelos responsáveis destas instituições de ensino e suas associações de classe. Nos encontros e seminários patrocinados por eles, predominaram manifestações contra o monopólio do ensino pelo Estado e pela liberdade dos particulares ministrarem a educação escolar sem maiores interferências do poder público.

A liberdade de ensino mobilizou os católicos em todo o mundo, pois garantia a participação da família na educação dos filhos e a pluralidade da oferta escolar. O Seminário Interamericano dedicado a este tema, realizado em Montevideu, de 23 a 27 de setembro de 1957, definiu a liberdade de ensino como parte do direito fundamental dos homens buscarem a verdade e se expressarem livremente.²⁶¹ As conclusões finais do encontro indicavam que o processo educativo decorre do meio familiar, entendido como “o meio natural para o exercício do direito do homem a ser ensinado, instruído e educado”. À família caberia escolher a orientação e os

²⁶¹ Este seminário pertenceu a um amplo conjunto de encontros dedicados ao tema, organizados por associações católicas desde a década de 1940, com a criação da Conferência Interamericana de Educação Católica (1946). Ver SENRA, *Op. Cit.*, pp. 186-187.

métodos de ensino recebidos pelos filhos na escola. O Estado democrático teria, por conseguinte, a obrigação de assegurar a todos iguais direitos em relação à educação. Para atingir as metas pregadas no seminário, as lideranças católicas defenderam que os textos constitucionais e as leis complementares deveriam garantir a liberdade de ensino e os direitos dos pais. Os orçamentos públicos, por sua vez, deveriam consignar recursos para facilitar aos cidadãos o acesso à educação e à cultura, utilizando métodos como a distribuição de bônus de família e bolsas de estudo. O controle e a fiscalização desses benefícios caberiam a conselhos e comissões formadas por integrantes das associações dos pais de família.²⁶²

O ano de 1958 conheceu uma intensa campanha pela liberdade de ensino no Brasil, que culminou no mês de novembro com a apresentação do substitutivo do deputado Carlos Lacerda ao projeto 2.222-A/57, cujas teses repetiam muitos preceitos do encontro uruguaio e de outros pronunciamentos da Igreja.²⁶³ A historiografia indica, no entanto, que a origem e a motivação da campanha pela liberdade de ensino podem ser encontradas nos idos de 1956, na querela entre o deputado Fonseca e Silva e o diretor do INEP, Anísio Teixeira, representantes da oposição público/privado na educação.²⁶⁴ Pouco conhecido no cenário político nacional, o padre José Trindade da Fonseca e Silva estreou na Câmara dos Deputados em 1955, após ter sido Secretário de Educação e Cultura de Goiás, no governo de Pedro Ludovico Teixeira (1951-1954). Exercendo o seu único mandato parlamentar até 1959, em seguida ele iria ocupar a presidência do Banco de Estado de Goiás e a do Serviço Social Rural daquele estado. No discurso de 5 novembro de 1956, o deputado goiano expôs um memorial a ser entregue ao ministro Clóvis Salgado, contendo uma “solene advertência” à participação de Anísio Teixeira no I Congresso de Educação do Estado de São Paulo. O combate do parlamentar católico era “contra as influências

²⁶² Conclusões do Seminário Interamericano de liberdade de ensino. Montevideú, 23 a 28 de setembro de 1957. *Servir* (Boletim da AEC), agosto de 1958, pp. 16-18.

²⁶³ A historiografia da LDB sustenta que a posição de Lacerda repetiu quase inteiramente as teses do III Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, realizado em janeiro de 1948. Este enfoque deixa pouco espaço para que se perceba que, desde os debates da Constituinte de 1946, encontram-se registros da posição da Igreja Católica na formação do campo político-pedagógico pós-Estado Novo. No que toca ao direito das famílias sobre a educação dos filhos, o substitutivo Lacerda foi um continuador das posições políticas assumidas pela subcomissão VIII (A educação é dever e direito natural dos pais, competindo supletiva e subsidiariamente aos poderes públicos), conforme se tentou mostrar no segundo capítulo desta tese.

²⁶⁴ É o que defende Ester Buffa ao tratar do “episódio Anísio Teixeira”. Ela afirma que: “Em novembro de 1956 ocorrem dois acontecimentos que marcam o início do embate. No dia 5 desse mês, o padre deputado Fonseca e Silva pronuncia um primeiro discurso na Câmara Federal, atacando Anísio Teixeira, diretor do INEP, e Almeida Júnior Jr., relator-geral do anteprojeto original (o de 1948), de se insurgirem contra os interesses das escolas confessionais. E no dia 14, pressionada por reiteradas reclamações do plenário da Câmara, a Comissão de Educação e Cultura apresenta finalmente o seu parecer. Com isso, os debates sobre o projeto passam a se desenvolver predominantemente no plenário da Câmara, o que confere às discussões em torno das diretrizes e bases da educação uma feição nitidamente política. O discurso de Fonseca e Silva teve exatamente esse mérito: obrigar os interesses conflitantes a se manifestarem num jogo político aberto”. BUFFA, 1979, p. 21.

do pragmatismo columbiano, do materialismo dialético, ancoradas na direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, órgão eminentemente de pesquisas e orientação pedagógica”.

²⁶⁵ Este conhecido episódio da história política precisa ser visto numa escala que considere não apenas os acontecimentos do tempo curto, mas os confrontos enredados na cultura política.

A revista de cultura *Vozes* foi a mídia escrita católica que mais repercutiu o evento. Pesquisando as edições dos anos de 1957 e 1958, podemos acompanhar o trajeto da cultura política católica em suas páginas. Após o levantamento feito na seção de periódicos da Biblioteca Nacional, o primeiro ponto a ser ressaltado é o apelo ao engajamento dos intelectuais católicos nas questões do tempo presente. De acordo com a alocação do Papa Pio XII:

O cristão não pode ficar indiferente diante da evolução do mundo. Vendo esboçar-se, sob pressão dos acontecimentos, uma comunidade cada vez mais ligada, sabe que essa unificação, querida pelo criador, deve ter por fim a união dos espíritos e dos corações na mesma fé e no mesmo amor.²⁶⁶

O pontífice tratava o catolicismo como um movimento mundial que, naquele momento, enfrentava outro movimento de iguais proporções: o materialismo ateu e suas conexões políticas com o comunismo internacional. O anticomunismo também ocupou um grande espaço na revista, seja nas páginas de opinião ou nas resenhas de livros, podendo ser considerado mais um pilar da cultura política católica na década de 1950. Na elogiosa resenha do livro *Doutrina contra doutrina*, de Plínio Salgado, o militante católico Agenor Brandão concluiu:

É tristemente verdadeiro o que de todo esse livro se depreende: por efeito de uma formação inadequada, da qual foi retirada qualquer ensinamento doutrinário básico e positivo, vivemos cercados pelo comunismo sem divisar as suas

²⁶⁵ Discurso do deputado Fonseca e Silva na sessão parlamentar de 5 de novembro de 1956. *Diário do Congresso Nacional*, 06/11/1956, p. 10.561. Disponível em http://imagem.camara.gov.br/dc_20b.asp [acesso em 20/12/2010]. O memorial entregue ao ministro da Educação foi publicado no *Diário do Congresso Nacional* de 07/11/1956, páginas 10.666-10.670. Neste documento, depois de elogiar Anísio Teixeira pela operosidade com que administrava as verbas do FNEP, Fonseca e Silva o criticou por levar para o MEC “o filosofismo pragmatista de John Dewey, que desde 1932 vem sendo a retaguarda contra o apostolado da Igreja Católica no campo do ensino” (p. 10.667). As ideias de Dewey, com o seu “naturalismo pedagógico, deformador de nossa mocidade, ainda orientada pelos sadios princípios da educação cristã”, segundo o deputado, levariam, mesmo que por caminhos diversos, ao totalitarismo de Hitler e Mussolini (p. 10.667). Por estas razões, a crescente influência do educador baiano sobre a política de educação do governo federal deveria ser contida, tendo esta se manifestado de forma megalomaníaca pela ocupação concomitante dos cargos de diretor do INEP, da CAPES, da CALMEDE, da CILEME e do CBPE (p. 10.670).

²⁶⁶ Alocação de Pio XII ao Movimento “Pax Romana” sobre a função do intelectual católico no mundo moderno. *Revista Vozes*, ano 51, nº 7, julho de 1957, p. 547.

manifestações e sem pensar, sequer, em nos precavermos contra suas eventuais e inevitáveis investidas.²⁶⁷

O último ponto a ser enfatizado na composição da cultura política católica dos anos 50 é a condenação do mundo moderno. Esse elemento sintetiza os demais, pois o engajamento político dos intelectuais e a luta dos fiéis contra o comunismo só fazem sentido a partir desse viés restaurador. O articulista Mesquita Pimentel lembrou aos leitores da *Revista Vozes* que a luta da Igreja contra o modernismo teve início ainda no século XIX, adentrando o século seguinte. O papa Leão XIII, em 1893, denunciava “as manobras dos racionalistas que, inspirados em uma nova ciência livre, desprezam os métodos empregados pelos pesquisadores católicos, para conhecer, explicar e esclarecer os ensinamentos das sagradas escrituras”.²⁶⁸ Se a nova ciência livre era aquela que não encontrava limites, que investigava e punha em dúvida todos os postulados e ensinamentos cristãos sobre a criação do mundo e a origem do homem, a escola pública, nascida das revoluções burguesas e adepta do ensino laico, permitia a expansão dessas ideias. A representação dessa escola na revista, portanto, só poderia ser negativa. O depoimento de uma jovem espanhola sobre a escola pública de seu país, no período republicano, publicada na edição de março de 1958, mostrava a repressão sofrida por aqueles que acreditavam na concepção religiosa de vida:

Estou nos bancos da escola pública. A professora é uma mulher cínica. Bem poucas figuras femininas conseguem me despertar tanta e tão viva repugnância como aquela mulher monstro que, com o que havia bebido nas fontes do liberalismo do seu tempo, me envenenava a alma. Não quis eu que minha mãe me mudasse de escola, algo me dizia que todas as do governo eram iguais e do mesmo estilo.

O clima de toda a escola leiga é mau e torna-se pior em épocas de revoluções, de erros sociais que se desejam corrigir mediante leis, sem preparar moralmente os espíritos para um regime de vida sem manchas, baseado no amor de Deus e ao próximo.²⁶⁹

A imagem aterrorizante da escola pública trazida por este depoimento destaca que, além de repugnantes, essas escolas eram todas iguais. Os católicos acreditavam que a padronização cultural imposta pelo laicismo escolar aniquilava a liberdade individual. Com a expansão

²⁶⁷ BRANDÃO, Agenor. Resenha do livro *Doutrina contra doutrina*, de Plínio Salgado. *Revista Vozes*, ano 51, nº 7, julho de 1957, p. 547, p. 603.

²⁶⁸ PIMENTEL, Menezes. A condenação do modernismo. *Revista Vozes*, ano 51, nº 8, agosto de 1957, p. 567.

²⁶⁹ Depoimento de uma jovem espanhola sobre a escola pública. *Revista Vozes*, ano 52, nº 3, março de 1958, p. 610.

inadequada do Estado sobre a educação liquidando a liberdade de ensino, a padronização seria completa e a sociedade entraria em um processo de amorfismo sem volta. Em suas intervenções, os intelectuais católicos opuseram a liberdade das famílias regerem a educação da prole à interferência estatal, sempre negativa, no sentido de impor uma escolarização sem o menor sentido religioso. A *Encíclica Divini Illius Magistri* sobre a educação cristã da juventude afirmou que a escola neutra ou laica, ao excluir a religião, contrariava os princípios pedagógicos tradicionais.²⁷⁰ O texto de 1929 se constituiu em um longo discurso sobre a autoridade da Igreja e da família para exercerem a educação no mundo moderno. Nele, o Papa Pio XI rejeitava o modernismo pedagógico, elegendo como inimigos a serem combatidos: o naturalismo que menospreza a formação sobrenatural cristã, a filosofia educacional voltada para autonomia da criança, a limitação da autoridade do professor, a educação sexual e o método da coeducação.

Com base na *Encíclica* de Pio XI, intelectuais conservadores com acesso à imprensa deflagraram, nas páginas dos grandes jornais, e nas revistas em circulação nos meios católicos, uma campanha de opinião favorável à liberdade de ensino.

Gustavo Corção foi o primeiro a escrever sobre o tema, em 19 e 25 de janeiro e 2 de fevereiro de 1958 n`*O Estado de São Paulo*²⁷¹. Poucos dias depois, Anísio Teixeira enviou-lhe uma correspondência em que comentava os textos do pensador católico. O diretor do INEP dirigiu-se a Corção dizendo acompanhar com “extrema curiosidade” a sua luta entre a independência intelectual e o dogma. Ele afirmou defender uma posição “essencialmente idêntica” aos escritos do articulista: “A educação – não só a privada como a pública – não deve ser sujeita ao Estado, mas à sociedade”.²⁷² A solução desse impasse, porém, afastava-o radicalmente do clero. Anísio dizia-se favorável a um governo independente para a educação,

²⁷⁰ Uma crítica muito interessante dos católicos defendia a inexistência da escola neutra. O liberalismo, ao tornar a religião um assunto evidentemente do âmbito privado, evocava para si a responsabilidade da orientação política da sociedade. Declarando que todo o poder emana do povo, os liberais excluam Deus da política, entendendo a ação política como ação racional, com uma ética própria. Os católicos militantes eram partidários de uma democracia em que o Bem Comum (e não a busca da felicidade do indivíduo) fosse a razão de ser do bom governo. A escola, portanto, ao ter a responsabilidade de formar os cidadãos nunca poderia deixar de se posicionar em relação a questões como estas. A neutralidade liberal existia apenas para anular a presença da religião na formação para a cidadania. Sobre a oposição entre a democracia liberal e a democracia integral cristã, tomando como referência os artigos de Gustavo Corção na imprensa diária, ver PAULA, 2007. Especialmente o capítulo 3.3 – Democracia *versus* totalitarismo, pp. 113-124.

²⁷¹ Os artigos de Corção foram, respectivamente: A liberdade de ensino, A quem compete educar e Uma afronta pessoal. LIRA, 2000, p. 102.

²⁷² Carta de Anísio Teixeira a Gustavo Corção expondo suas ideias acerca da educação religiosa. Arquivo Anísio Teixeira, CPDOC/FGV, ATc1958.02.23. Disponível em http://docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=\\Acervo01\drive_S\Trbs\FGV_AT_Corresp\AT_Corresp.Doc Pro&pasta=AT%20c%201958.02.23 [acesso em 10/02/2011].

conquistado pelos conselhos locais, a serem formados por pais e professores, enquanto Corção, embora fosse favorável à participação da sociedade civil na escola, a entendia como a associação dos crentes do catolicismo. Daí a seguinte colocação:

A educação pertence aos pais: muito bem. Como eles vão organizá-la? Entregando à Igreja. Ótimo. Mas há várias Igrejas ... E há os que não tem Igreja ... Daí a necessidade de uma escola imparcial.²⁷³

A liberdade de ensino não deveria impedir a atuação do poder público na abertura de escolas. Estas poderiam pertenciam a todos, ainda mais se administradas com a participação dos representantes da sociedade. Os católicos, entretanto, não entendiam que o Estado tivesse o direito de atuar com tanta força na educação. Alceu Amoroso Lima explicitou a posição da Igreja em um artigo publicado no boletim da AEC, em abril de 1959:

A função educativa não está contida na natureza do Estado, justamente porque não é uma função pública e política e sim biológica, cultural e moral, e só as funções políticas pertencem ao Estado, como representante da sociedade civil. Sendo assim o direito de educar, precede no Estado, ao dever de educar. Ao passo que na família ocorre o contrário. É o dever aqui que precede ao direito. Antes de ter o direito de educar, tem a família o dever de educar.²⁷⁴

O articulista atribuía direitos e deveres aos atores coletivos que formam a sociedade civil. A educação da prole, considerada um assunto da alçada do privado, deveria ser orientada pelos pais, que são aqueles que possuem a responsabilidade da criação. O direito da família educar procede do dever dela pela educação dos filhos. Essa responsabilidade deveria ser inteiramente compreendida pela família cristã, conduzida e orientada pelo clero. O Estado possui o dever de organizar e proteger a sociedade, mas não é de sua natureza intervir na educação. Se o faz é pela aquisição de um direito, não pelo cumprimento de um dever. Entretanto, não conseguindo dar conta de toda a educação, as famílias têm a sua função complementada pela escola, ainda mais no que se refere à instrução. A escola é, portanto, uma instituição auxiliar da família, cumpre uma função delegada por ela, que é uma função pública, mas que não pode ser assumida inteiramente pelo público-estatal.

Enquanto as autoridades católicas manifestavam o descontentamento com os rumos da LDB, após a sua apresentação, em maio de 1958, o substitutivo da Comissão de Educação e

²⁷³ *Idem.*

²⁷⁴ LIMA, Alceu Amoroso. O Estado e a educação. *Servir* (Boletim da AEC), abril de 1959, p. 10.

Cultura esteve praticamente parado na Câmara Federal. Até o mês de novembro, poucos deputados haviam se posicionado pela ida do projeto à votação em plenário, entre eles, Fonseca e Silva e Mário Martins (UDN/RJ). Na sessão parlamentar do dia 3, o deputado Carlos Lacerda pediu a palavra para criticar o projeto 2.222-A/57, considerando-o desatualizado depois dos dez anos em que foi remontado pela comissão técnica pertinente, prometendo enviar um substitutivo próprio. Além disso, dissera Lacerda, ainda faltaria ao projeto a unidade filosófica necessária a uma lei de tal abrangência, restando a ele uma orientação que mantinha o centralismo do MEC, principal responsável pela péssima situação da escola no quadro nacional:

A escola no Brasil tornou-se um artifício, tornou-se uma superfetação, tornou-se uma espécie de preparação para a anulação das qualidades e das vocações, das tendências e das potencialidades da inteligência do povo brasileiro, principalmente porque é organizada, é dirigida, é teleguiada, se assim me posso exprimir, por uma burocracia federal que prefixa os programas desde o Território do Rio Branco até as margens do Chuí, de tal modo que a imensa diversidade brasileira ainda não foi levada na devida conta pelo sufocante aparelho burocrático desse inútil e pernicioso Ministério da Educação e Cultura. Esse ministério, Sr. Presidente, criado pela Revolução de 1930, entre as esperanças de uma nação carente de escolas, mas carente sobretudo de um sentido de dar à educação do seu povo, falhou, faliu, traiu as esperanças, que na sua criação o povo brasileiro depositara. Converteu-se num órgão de brutalização da consciência e da inteligência da criança brasileira.²⁷⁵

Retomando o fio da crítica lançada pelos renovadores ao modelo napoleônico do Estado Novo, o deputado udenista demonstra que o debate centralização *versus* descentralização não tinha sido desativado. O ponto que se deve salientar, entretanto, é a mudança na atuação do ministério da Educação nos anos JK, em muitos aspectos tentando se desvencilhar da tradição centralizadora, inclusive pelas ações dos pioneiros da educação nova (e seus sucessores) no aparato burocrático. O argumento de Lacerda apoiava-se nos renovadores para criticar a incapacidade desse grupo em agir sem a interferência opressora do Estado Nacional. A proximidade do deputado com o pensamento pedagógico renovador não se esgotou, porém, na condenação ao centralismo da política educacional, estendendo-se ao dualismo sustentado na Era Vargas entre a educação das elites e a educação popular. Essa divisão autoritária, segundo Lacerda, era assistida pela preferência dada ao ensino de viés literário e clássico, oferecida aos alunos do curso secundário, que deixava os matriculados no ensino técnico numa condição de

²⁷⁵ Discurso do deputado Carlos Lacerda na sessão parlamentar de 3 de novembro de 1958. *Diário do Congresso Nacional*, 04/11/1958, pp. 6.457-6.458. Disponível em http://imagem.camara.gov.br/dc_20b.asp [acesso 10/12/2010]. O deputado udenista criticou os projetos de 1948 e 1957 por serem contraditórios em suas orientações, o primeiro devido ao ecletismo da comissão que lhe deu origem, e o último, às vaidades dos parlamentares e dos “mandarins” do MEC, que lutam a todo o custo “para não deixar cair das suas mãos o controle federal da educação”.

inferioridade. A raiz do dualismo educacional estaria no monopólio conferido ao Estado sobre a educação, a mais perniciosa consequência da concepção totalitária:

(...) a escola no Brasil, desde a ditadura, procurou dividir os brasileiros entre trabalhadores manuais e trabalhadores intelectuais. E ainda mais: procurou dividir brasileiros entre os que têm a vocação da técnica e os que têm a vocação da cultura.

Essa é uma concepção tipicamente aristocrática, para não dizer autocrática, para não dizer oligárquica, para não dizer reacionária, para não dizer afinal totalitária da cultura e da escola.²⁷⁶

Em toda a citação é nítida a coincidência entre o discurso lacerdista e o que diziam os renovadores. Na definição monopolística, ou totalitária, do Estado em relação à educação, no entanto, Lacerda afasta-se decisivamente das posições de Anísio Teixeira e Almeida Júnior. Eles entendiam que a educação brasileira ainda estava dominada por um viés privatista, protegido pela legislação centralizadora que impedia a expansão da rede escolar pública, principalmente no ensino médio. Portanto, era o excesso burocrático e não a participação do Estado na educação que deveria sair de cena. Carlos Lacerda igualava os dois termos: centralismo burocrático = monopólio estatal da educação.

A partir desse diagnóstico, o enfrentamento proposto por Lacerda aos resquícios dos “tempos de Capanema” iria seguir um caminho oposto aquele dos educadores liberais, responsáveis pelo substitutivo do MEC de 1957. A fim de romper com o centralismo e o dualismo totalitários, Lacerda propôs a liberdade de ensino e a ação da iniciativa privada para aumentar o número de vagas no ensino fundamental. A inclusão dos alunos carentes na rede de escolas particulares deveria ocorrer por via das bolsas de estudo pagas com o dinheiro dos impostos. A maior parte da responsabilidade pelos serviços educativos ficaria com as escolas confessionais, cabendo às associações de pais fiscalizarem a aplicação dos recursos.²⁷⁷ Parte da

²⁷⁶ *Idem*, p. 6.457. É muito interessante o jogo de palavras feito por Lacerda para colocar no mesmo “saco de gatos” os conceitos sabidamente díspares de concepção aristocrática, oligárquica, reacionária e totalitária de educação. Se vista enquanto experiência totalitária, a ditadura do Estado Novo de fato incorporou a concepção aristocrática de educação à sua experiência política. Aliás, depois de reduzida a influência de Francisco Campos no Ministério da Educação, Gustavo Capanema conduziu uma reforma aristocrática do ensino, que optou em formar uma elite de condutores das massas, de administradores do Estado, com uma formação humanística e clássica, adquirida no primeiro ciclo do ensino secundário. O que Lacerda não percebeu (ou não quis perceber) foi essa ruptura. No lugar de uma concepção totalitária que, no limite, implicaria no monopólio estatal, o Estado Novo fomentou uma concepção aristocrática da educação, aplaudida pela Igreja Católica que, em seus colégios, passaria adiante essa prática de ensino.

²⁷⁷ Embora não se encontre uma referência direta e ele, é provável que a inspiração de Carlos Lacerda viesse do “modelo holandês”, em circulação na mídia católica dos anos 50. Na Holanda, toda a educação, pública ou privada, era subsidiada pelo Estado. Os estudantes holandeses podiam se matricular em três sistemas paralelos: o de

doutrinação católica, a liberdade de ensino passou a fazer parte da intervenção de Carlos Lacerda no campo político-pedagógico. Ele a utilizou como peça-chave de um discurso sobre a democratização das oportunidades educacionais:

Se há uma lei eminentemente política, no alto e nobre sentido da expressão, é esta. Esta lei visa, em última análise, o que? A dizer se queremos preparar as novas gerações brasileiras para a democracia ou para a ignorância, que é a condenação da democracia, a desordem demagógica. Esta lei visa a dizer que democracia queremos fazer no Brasil, se aquela que nasce da informação, na escola primária, e da educação moral e cívica do cidadão, no ginásio e na universidade, assim como da sua capacitação profissional e técnica, ou se, ao contrário, queremos continuar nessa imensa mentira, neste colossal embuste, que é o sistema de educação vigente no Brasil. Digo com esta ênfase – colossal, embuste e imensa mentira – porque a educação em nosso país ainda não é democrática, do ponto de vista financeiro. Só alcança a educação em nossa terra quem tem dinheiro para comprá-la. Ainda não é democrática do ponto de vista doutrinário, pois a escola, no Brasil ainda não foi penetrada das idéias e princípios que regem a formação democrática de uma comunidade civilizada.²⁷⁸

O líder da UDN, até então empenhado em recolocar em pauta o projeto da comissão Mariani, passou a representar daí adiante um novo papel na história da tramitação da lei. Reeleito em outubro de 1958 para mais um mandato na Câmara Federal, com uma grande quantidade de votos, tal como ocorrera na eleição anterior, Lacerda aspirava à presidência da República, apoiado pela classe média da cidade do Rio de Janeiro, que iria elegê-lo governador do Estado da Guanabara em 1960.²⁷⁹ E é com vistas a este eleitorado, predominantemente conservador, que ele patrocina os interesses do setor privado da educação. Além disso, mas não menos importante, não podemos nos esquecer de que Lacerda não era apenas um político que detinha a simpatia do eleitorado católico. Ele havia se convertido ao catolicismo militante no final da década de 1940.

O círculo da militância católica carioca convergia com o de muitos políticos e intelectuais da UDN. Do grupo católico fizeram parte o advogado Sobral Pinto, o professor Alceu Amoroso Lima e o escritor/jornalista Gustavo Corção. Eles foram os responsáveis pela conversão de

educação católica, o de educação protestante e o de educação laica. Juan Carlos Tedesco observou que nesse sistema: “O Estado oferece um subsídio (*voucher*) e limita severamente a possibilidade de estabelecer outros pagamentos adicionais. Ademais o governo paga todos os salários dos docentes diretamente, tanto do setor público como do privado”. O modelo holandês era o que melhor atendia as aspirações das escolas católicas brasileiras, que desejavam ser vistas como entidades privadas prestadoras de serviços públicos. TEDESCO, 1991, p. 34.

²⁷⁸ Discurso do deputado Carlos Lacerda na sessão parlamentar de 3 de novembro de 1958. *Op. Cit.*, p. 6.458.

²⁷⁹ A participação de Carlos Lacerda nas eleições para o governo da Guanabara e a estratificação social do eleitorado lacerdista foram estudados por MOTTA, 2000, especialmente no capítulo 1: Do Distrito Federal ao estado da Guanabara, pp. 19-53.

Carlos Lacerda, pela sua participação nas atividades do Mosteiro de São Bento e do Centro D. Vital, pelo contato que ele tivera com as ideias tomistas e neotomistas de autores como Chesterton e Maritain.²⁸⁰ Corção foi também colaborador da *Tribuna da Imprensa* desde a sua fundação em 1949, tendo contribuído inclusive com pedidos de empréstimo financeiro para criação do jornal. Ele atuou como responsável pelas páginas de opinião (fez parte do Conselho Consultivo) e pela coluna *Idéias e fatos* do vespertino, até 1952, quando passou a escrever para o *Diário Carioca* (Paula, 2007, pp. 62-63). O rompimento profissional entre Corção e Lacerda, em meio a acusações de que não se dava ouvidos ao grupo católico na orientação ideológica da *Tribuna*, não resultou em um rompimento do jornalista e político udenista com o catolicismo, apesar de que não se possa dizer que a sua relação com a Igreja tenha sido isenta de atritos.²⁸¹

A proximidade de Carlos Lacerda com os quadros da Igreja Católica não se limitava aos leigos. Ele manteve, por exemplo, uma longa relação de amizade com o arcebispo da cidade do Rio de Janeiro, D. Jayme de Barros Câmara (Bruneau, 1974, p. 131). O prelado católico sucedeu o Cardeal Sebastião Leme na representação do Distrito Federal, após a morte deste em 1942, e pertencia à ala conservadora do clero, comprometida com o projeto restaurador da Neocristandade, que reconduziu a Igreja às esferas de influência do poder, nos anos de 1930, após a separação entre Estado e religião na Primeira República, recorrendo à estratégia de conversão de muitos empresários, políticos e intelectuais. Além disso, a conversão de Lacerda ocorreu em meio ao apogeu da Guerra Fria, momento em que a luta anticomunista atingia os pontos máximos de tensão e histeria. Neófito no movimento católico leigo, depois de um passado esquerdista, Lacerda tornou-se um inimigo ferrenho de muitas causas que ele próprio havia defendido publicamente no jornalismo, como o divórcio. O seu conservadorismo se viu ainda mais reforçado após a viagem que fizera aos Estados Unidos, em outubro de 1948, quando conheceu o Monsenhor Fulton Sheen, um arquétipo do macarthismo religioso, que o deixou extremamente empolgado com a doutrina de contenção do inimigo interno (Paiva, 2010, 163).

²⁸⁰ Nascido em uma família de políticos à esquerda, do interior do Estado do Rio de Janeiro – seu pai, o deputado federal Maurício de Lacerda destacou-se na defesa de causas trabalhistas, participou do ciclo revolucionário dos anos 20 e, depois da Revolução de 1930; e seu tio, Fernando de Lacerda, pertenceu aos quadros do Partido Comunista –, Carlos Lacerda militou na ANL e na juventude comunista. A publicação de um artigo no *Observador econômico financeiro* sobre a história do comunismo no Brasil, em que Lacerda teria aceitado a visão do DIP sobre o assunto, levou à sua expulsão do PCB. O rompimento de Lacerda com o comunismo e a opção pelo catolicismo fazem parte da tese de doutorado de Adriana Gomes de Paiva (2010), especialmente o capítulo 4: O comunismo como passado e o catolicismo como alternativa, pp. 136-172. Ver também: LACERDA, 1987, p. 51.

²⁸¹ No Rio de Janeiro, os primeiros ensaios de intervenção social do clero, no sentido de uma “mudança provocada” vieram acompanhados da ação de D. Helder Câmara. Ele protagonizou o projeto da Cruzada São Sebastião – condomínio popular construído no bairro carioca do Leblon para receber antigas populações faveladas, em geral transferidas para a periferia da cidade –, pelo qual foi criticado por Carlos Lacerda que o acusou de manipulação política. Sobre a polêmica, ver: RODRIGUES, s/d, p. 7.

Os conservadores da Igreja, no entanto, viviam em um momento de maior fragilidade no enfrentamento com o mundo moderno ao final da década de 1950. Nesses anos, a hierarquia católica começava a se dividir com a chegada de novas abordagens, progressistas, que enfatizavam um papel ativo da instituição para promover a mudança social. Os substitutivos defendidos por Lacerda podem ser vistos como uma tentativa de salvar as tradicionais escolas confessionais de uma conjuntura crítica, em que mais pessoas atingiam o ensino médio, mas cada vez menos eram aqueles que tinham recursos ou até mesmo vontade de estudar nelas. Por outro lado, eles representaram o apoio político do deputado ao setor mais conservador do clero nacional, com o qual se relacionava. Apenas como ilustração, podemos lembrar que no início da década de 1960, nos anos do governo Goulart, quando parte do catolicismo se interessou pela educação de base, o então governador da Guanabara mandou a polícia apreender material considerado subversivo nas mãos de religiosos e leigos envolvidos na alfabetização de adultos, acusando-os de divulgarem mensagens comunistas e de exaltação à luta de classes pelo uso da cartilha *Viver é lutar* (Bruneau, *Op. Cit.* p, 161).

A historiografia da LDB costuma tratar a entrada de Lacerda nessa discussão, vendo-o como intermediário dos interesses da escola privada. A marca de “coveiro da escola pública” lhe foi dada por Darcy Ribeiro, ao escrever para o jornal carioca *Última Hora* que a defesa da liberdade de ensino das famílias restringia-se a uma fração muito limitada da sociedade – a “boa sociedade” ou as “famílias de bem” – que não quer dividir a escola com as classes populares (Bomeny, *Op. Cit.* 2001, p. 107). Os substitutivos de Carlos Lacerda motivaram o manifesto *Mais uma vez convocados* e a *Campanha em Defesa da Escola Pública*, dois ícones da cultura política liberal-democrática na história da educação.²⁸² O problema da tese do interesse não é o

²⁸² É difícil separar essa historiografia das causas defendidas pelos seus criadores. Eles fizeram parte das manifestações apresentadas, que apesar de mobilizarem a intelectualidade progressista no final dos anos 50 não produziram os efeitos esperados. A derrota política sempre costuma provocar grandes respostas literárias. As diretrizes e bases não ficaram isentas disso. O primeiro livro dedicado à história da LDB foi resultado da tese defendida por José Eduardo Rodrigues Villalobos na Faculdade de Educação da USP, em 1965. O jovem participante do manifesto e da campanha pela escola pública deixou uma obra de referência incontornável no assunto. Nela, o discurso e as propostas legislativas de Carlos Lacerda são tratados como formas de acobertar os interesses do setor privado da educação: “A unidade doutrinária do substitutivo, entretanto, apesar da legião de assessores de que se socorreu seu autor, já estava inteiramente configurada nas conclusões do Terceiro Congresso Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (...). Grande número de dispositivos do texto subscrito por Carlos Lacerda, e precisamente os que se referiam às partes mais substantivas, ou eram transcrições literais das conclusões do Terceiro Congresso, ou se apresentavam com pequenas modificações de redação apenas. Este fato, acreditamos, é suficiente para indicar a que vinha o substitutivo e que interesses representava, não obstante ter Lacerda insistido, em várias oportunidades, que não visara às conveniências dos particulares, que não pretendia dificultar a iniciativa pública em matéria de ensino e que fora apenas movido, isto sim, por princípios que em seu entender eram os mais compatíveis com o regime democrático e com o ideal de liberdade. *Consideramos por isso, daqui por diante, não ser necessário dar maior ênfase, porque inequívocos, aos vínculos existentes entre o documento subscrito por Lacerda e os interesses do ensino privado, acobertados estes pelas teses da liberdade do ensino, segundo a maneira*

que ela expõe, mas o que deixa de dizer. Não há dúvida de que Lacerda patrocinou o interesse privatista, mas isso não encerra a questão. A pergunta que se pode fazer é o que haveria de específico, do ponto de vista político-pedagógico, nesse discurso.

O deputado udenista se colocava publicamente como um defensor da “sociedade aberta” (democracia liberal) contra os seus inimigos (ditadores, demagogos, populistas), enfrentando-os com extrema virulência e métodos muitas vezes equivocados, que lhe valeram a fama de “demolidor de presidentes”.²⁸³ O liberalismo de Carlos Lacerda era francamente conservador, antidemocrático no sentido de não acreditar na vontade das massas. Ele estava de acordo com os bacharéis da UDN, que conduziam o partido como uma agremiação política de classe média conservadora. A cultura política udenista ficou conhecida pelo moralismo, o combate à corrupção e o zelo pelos bons costumes da vida pública. Lacerda entendia que o Brasil precisava de elites virtuosas, de boa índole moral para conduzir os destinos do país.²⁸⁴ Não era a escola pública, no seu ponto de vista, que iria formar essa elite, nem mesmo o eleitorado capaz de votar nela. Como assinalou Maria Victória Benevides:

O liberalismo udenista permanece, sem dúvida, marcado por um profundo elitismo. Um dos aspectos mais interessantes desse elitismo se refere à crença inabalável na presciência das elites. O corolário dessa tese se enraíza na convicção de que o povo jamais será politicamente responsável, no máximo poderá ser “politicamente educado” ou guiado (Benevides, *Op. Cit.*, p. 252).

Nada mais distante daquilo que pensavam os renovadores da educação, críticos da divisão elite/massa na sociedade democrática contemporânea. Se logo depois da queda do Estado Novo eles tiveram uma série de afinidades com a UDN, servindo-a e integrando-se a ela em diversas

que sempre foi entendida no Brasil e em outros países igualmente submetidos à influência católica, isto é, como a idéia capaz de justificar, em larga medida, a presença da Igreja nas escolas. Esta foi a “corajosa” e ao mesmo tempo simples guinada a que se referiu Lacerda na justificação, depois de ter afirmado que o projeto primitivo padecia já de “anacronismos inevitáveis”, sobretudo quanto aos “fundamentos doutrinários que o informaram” (VILLALOBOS, 1969, pp. 101-102). Daí em diante, a partir da linhagem aberta por Villalobos, mas antes já colocada nos escritos de Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes, instituiu-se uma corrente historiográfica que contou com Demerval Saviani, Luiz Antônio Cunha e, mais recentemente, foi retomada por Alexandre Lira.

²⁸³ A tentativa de impedir a posse de Juscelino e João Goulart, em novembro de 1955, consolidou a imagem de Lacerda como “demolidor de presidentes”. Ele já havia recebido a alcunha de “O Corvo”, durante as investidas contra o jornal *Última Hora*, quando denunciou as ligações deste com um esquema de favorecimentos do governo federal, no segundo mandato constitucional de Getúlio Vargas (o caso do empréstimo do Banco do Brasil). Ver MOTTA, 2005.

²⁸⁴ Político emblemático da UDN, Afonso Arinos acreditava que a democracia brasileira dependia mais da qualidade dos representantes do povo do que da capacidade de escolha dos cidadãos. Ele era, portanto, um democrata com ares aristocráticos, um democrata que desconfiava da democracia quando esta era conduzida pelos aproveitadores das massas. O estudo de Fernando Lattman-Weltman sobre a sua retórica parlamentar destaca a figura do “estadista” enquanto tipo ideal de liderança política. O quase desaparecimento desses “homens-farol” era um indicativo da degenerescência das elites no mundo contemporâneo. LATTMAN-WELTMAN, 2005. Especialmente o capítulo 2: De príncipes, estadistas e homens farol, ou: quando as elites degeneram, pp. 34-59.

ocasiões e por motivações distintas – Anísio Teixeira enquanto colaborador do governo udenista da Bahia, Lourenço Filho auxiliar do ministro Clemente, e Almeida Júnior, filiado ao partido, responsável pelo diretório da capital paulista – não era com essa UDN de Carlos Lacerda (Corção, e mesmo Arinos) que eles estavam dialogando. Pelo contrário, os intelectuais da educação haviam se aproximado do governo JK, conquistando novas posições no aparelho de Estado, reorientando-o no sentido da sua política sociológica. Por conta disso, o presidente Juscelino teve que enfrentar a militância católica, que se mobilizou pela saída de Anísio Teixeira da direção do INEP: memorial de Fonseca e Silva no Congresso Nacional, declaração de D. Vicente Scherer em Porto Alegre, dos bispos de Minas Gerais e o posicionamento da CNBB em Goiânia. Na arena do Legislativo, políticos udenistas como Lacerda foram grandes opositores do desenvolvimentismo. Ele denunciou os riscos inflacionários da política econômica e a roubalheira que estaria por trás da construção de Brasília, meta-síntese dos “cinquenta anos em cinco”. Poucos dias antes da inauguração da nova capital, o editorial da *Tribuna da Imprensa* era publicado com o sugestivo título de *O começo do fim e o fim do começo*:

A inauguração de Brasília marca o começo de um processo de corrupção e ruína do Brasil. O cigano que governa este país com os pés – e digo isso sem ofensa aos bons ciganos – desencadeou um processo de corrupção como não houve outro em nossa história. Nas fases mais graves do “mar de lama” havia no governo um homem que não se corrompia, embora corrompesse muita gente. Hoje não. O sr. Juscelino Kubitschek de Oliveira não é somente o grande corruptor, é também o grande corrupto.²⁸⁵

Lacerda descrevia Juscelino como o maior corrupto da história do Brasil, um político ainda mais destruidor que Getúlio, principalmente por estar situado à frente de um bem-sucedido projeto de poder. O combate aos excessos da máquina pública incluía os gastos com o planejamento educacional. Os renovadores, por sua vez, estiveram envolvidos de corpo a alma no projeto da Novacap, comprometendo-se com a organização do sistema escolar público de Brasília e, depois, com a criação da UNB.²⁸⁶ A experiência de planejar o futuro educacional do

²⁸⁵ LACERDA, Carlos. O começo do fim e o fim do começo. *Tribuna da Imprensa*, 18/04/1960.

²⁸⁶ O projeto do sistema escolar público para a nova capital foi elaborado pelos técnicos do INEP/CBPE, em outubro de 1957. A síntese redigida pelo professor Paulo de Almeida Campos, publicada na RBEP, dá a dimensão do planejamento educacional projetado a partir do “marco-zero” brasileiro. A Educação Elementar deveria ser oferecida nos Centros de Educação Elementar, que deveriam contar com um conjunto integrado por quatro jardins-de infância, quatro escolas-classe e uma escola-parque (com biblioteca infantil e museu; pavilhão para atividades de artes industriais; um conjunto para atividades de recreação; um conjunto para atividades sociais – música, dança, teatro, clube de exposições –; pequenos conjuntos residenciais para menores de 7 a 14 anos, sujeitos às mesmas atividades educativas dos alunos externos; dependências para refeitório e administração. O espaço urbano de

país, a partir da fundação de um conjunto de escolas públicas, da educação infantil ao ensino médio, enchia os olhos daqueles que acreditavam na promessa da escolarização de massas como fundamento das sociedades democráticas. Os substitutos de Carlos Lacerda, apresentados antes da revisão feita pela Igreja em relação do mundo moderno, ocorrida a partir do Concílio Vaticano II (1962-1965), foram uma resposta do conservadorismo católico (muito próximo do conservadorismo udenista) às possíveis conquistas desse tipo de planejamento estatal.²⁸⁷ Os documentos de 26 de novembro de 1958 e 15 de janeiro de 1959, muito bem recebidos pela AEC, voltavam-se ideologicamente para proteção da família cristã, chefiada pelo homem da casa e alicerçada na propriedade privada. A instituição familiar era considerada a base permanente de uma sociedade ordeira, voltada para o trabalho e a justiça de todos. A continuidade desta “boa sociedade” dependia da educação de seus filhos; educação que não poderia se desvincular da evangelização.

Em pleno contexto da modernização econômica vivida pelo Brasil dos anos JK, esses substitutivos procuravam orientar os rumos da educação nacional evitando que a mudança social dissolvesse a posição das escolas confessionais católicas e, sobretudo, a presença da Igreja na formação para a cidadania. Enquanto na Primeira República viveu-se um movimento de recuperar o Brasil para a grande nação católica, no final dos anos 1950, queria-se evitar que a nação católica se perdesse frente às imposições do mundo moderno. E isso dependia de um freio na expansão da escola pública, principalmente de nível secundário: a ameaça totalitária que iria acabar com a liberdade de ensino. Portanto, além de representar o interesse do setor privado da educação, a posição de Lacerda representava uma posição política e filosófica, muitas vezes pouco considerada, que contém um discurso sobre a democratização do ensino, alternativo ao que era defendido pelos renovadores da educação. Para melhor esclarecer esse ponto, procede a seguinte citação:

O problema da alocação de fundos públicos para a escola particular, confessional, em mais de 90% não é financeiro: as crianças da escola particular, se fossem

Brasília deveria receber: a) para cada quadra: um jardim-de-infância (com quatro salas, em dois turnos de funcionamento: 8 turmas de 20 crianças) e uma escola-classe para cada quadra (com oito salas, em dois turnos: 16 turmas de 30 alunos). b) para cada quatro quadras: uma escola-parque (para atender dois mil alunos de quatro escolas-classe, em dois turnos). Os alunos frequentariam diariamente a “escola-parque” em regime de revezamento com a “escola-classe”. A Educação Média iria contar com os Centros de Educação Média (que poderiam oferecer cursos acadêmicos, técnicos e científicos). O aparelhamento destes centros deveria incluir: Centro de Educação Física, Centro Cultural, biblioteca, museu, administração e restaurante. Ver: O planejamento do sistema escolar público de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. XXXII, nº 75, junho/setembro de 1959, pp. 109-111.

²⁸⁷ Os principais colaboradores de Lacerda na redação dos substitutivos foram Carlos Flexa Ribeiro, proprietário do Colégio Andrews, na Praia de Botafogo, e Sandra Cavalcanti, jovem militante católica e política da UDN.

escolarizadas pela escola pública, custariam mais caro ao Estado, e por outro lado, o Estado subvenciona uma quantidade de organizações, religiosas ou não. A disputa é filosófica e política, pondo em questão a concepção da verdade, do pluralismo da sociedade, dos deveres respectivos do Estado e dos pais. (Coutrot, 1996, p. 355).

O primeiro substitutivo do deputado Carlos Lacerda foi apresentado por Perilo Teixeira (UDN/CE) na 13ª reunião ordinária da CECCD, em 26 de novembro de 1958. Os artigos que melhor definiam sua posição política e filosófica encontravam-se nos títulos II (Direito de educar), III (A liberdade de ensino) e IV (O Estado em relação ao ensino):

Título II, art. 2º: A educação é direito inalienável e imprescindível da família.

Título III, art. 6º: É vedado ao Estado exercer ou de qualquer modo favorecer o monopólio do ensino, assegurado o direito paterno de prover, com prioridade absoluta a educação dos filhos e o dos particulares comunicarem aos outros os seus conhecimentos.

Título IV, art. 10º: Competem ao Estado as seguintes funções: 1) dar, quando solicitado, assistência técnica e material às escolas, afim de lhes assegurar em benefício da comunidade, o mais extenso e intenso rendimento de trabalho; 2) fundar e manter, em caráter supletivo, escolas oficiais, quando e onde o ensino não puder atender plenamente à população escolar.²⁸⁸

A orientação ideológica do documento seguia a doutrina católica dos direitos e deveres das instituições sociais face à educação, ou seja: 1) o direito da família educar é consequência do dever que ela possui em relação ao criador, responsável maior pela vida que lhe foi atribuída para cuidar desde o nascimento até a idade adulta; enquanto 2) o Estado possui o dever de amparar as famílias e o direito de fazer funcionar escolas, onde e quando não puderem atendê-las os particulares. Certamente teve razão Darcy Ribeiro ao dizer que Lacerda, desta forma, apoiava as famílias de bem, as famílias estruturadas, que formam a boa sociedade.²⁸⁹ O sentido atemporal da “boa sociedade” católica e a defesa da educação voltada para a sua continuidade foram questionados por Anísio Teixeira durante o final da tramitação da LDB na Câmara dos

²⁸⁸ Ata da 13ª reunião ordinária da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, 26 de novembro de 1958. *Diário do Congresso Nacional*, p. 7.623. Disponível em http://imagem.camara.gov.br/dc_20b.asp [acesso em 15/01/2010].

²⁸⁹ A hegemonia social das famílias da “boa sociedade”, num contexto em que se representava a casa como o lugar da liberdade, o Estado como o lugar da autoridade e a rua como o lugar da revolução, foi apresentada por Ilmar de Mattos para caracterizar a sociedade conservadora do Império: o tempo saquarema. Este historiador ressalta a ideia do espaço privado enquanto garantia de liberdade, e mesmo da cidadania, na cultura política daquele tempo. A defesa da liberdade, e da descentralização administrativa, coincida com os interesses dos senhores-cidadãos. Ver MATTOS, 1990, pp. 133-135.

Deputados. O diretor do INEP considerou-os um “anacronismo educacional”. A palavra anacronismo era empregada pelo educador para ressaltar a permanência, completamente desvinculada das necessidades do presente, de ações que visavam apropriar recursos públicos para uso privado. Essa prática vinha dos tempos coloniais e era bem caracterizada pelas capitânicas hereditárias. Comparando a colonização portuguesa à colonização inglesa da América do Norte, Anísio Teixeira afirmou que “com os ingleses, o privado tendia a se fazer público; com os portugueses, o público tendia a se fazer privado”.²⁹⁰

Com o retorno à democracia após o término do Estado Novo, esperava Anísio Teixeira que o dualismo educacional brasileiro fosse superado, por via de uma maior presença do Estado. Criado um sistema nacional de educação, instituição primordial à formação de uma sociedade democrática, não seria mais possível “a subordinação hierárquica que o controle das escolas pelas famílias exigiria”.²⁹¹ Vê-se nessas palavras o desacordo em que se encontravam as concepções político-pedagógicas de Carlos Lacerda e Anísio Teixeira. Embora ambos tratassem da afirmação da educação democrática, o conceito de democracia de cada um deles era extraído de culturas políticas muito diferentes. Lacerda definia as sociedades democráticas como sociedades livres, em que a liberdade deveria permitir às famílias conduzirem seus destinos de acordo com a orientação espiritual cristã. Teixeira definia as sociedades democráticas como sociedades igualitárias, em que a igualdade deveria permitir o rompimento com as hierarquias presentes entre as famílias da “boa sociedade” e as provenientes das classes populares.

O interesse da escola particular, no entanto, não era apenas de receber recursos públicos, era também de ver desregulamentada ao máximo a sua atuação.²⁹²

Esses foram os pontos de maior polêmica na apresentação do substitutivo Lacerda. E talvez por isso, mesmo no final da legislatura 1955-1959, as diretrizes e bases da educação

²⁹⁰ TEIXEIRA, Anísio. A nova lei de diretrizes e bases: um anacronismo educacional? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. XXXIII, vol. 76, outubro/dezembro, 1959, p. 27.

²⁹¹ *Idem*, p. 32.

²⁹² Foi o que ficou demonstrado na reação das escolas confessionais católicas à portaria nº 1.509 da Comissão Federal de Abastecimento e Preços (COFAP), de 27 de dezembro de 1957, que decidiu manter para o ano de 1958, o valor das contribuições cobradas aos alunos dos estabelecimentos particulares de ensino no ano anterior. Em resposta, a AEC enviou um telegrama de protesto ao presidente da República, afirmando que a decisão da COFAP: “sem estudo prévio e consencioso da realidade nacional feriu profundamente os diretores, mestres e funcionários das escolas particulares”. No entanto, a portaria nº 27 do órgão controlador, publicada em 15 de janeiro de 1958, obrigou a colocação, nas secretarias e tesourarias dos estabelecimentos particulares de ensino, de cartazes “em letras e algarismos de 1 cm”, reiterando o que havia ficado decidido antes. Ver: A AEC condena a resolução precipitada e injusta da COFAP. *Servir* (Boletim da AEC do Brasil), abril de 1958, pp. 19-23.

tenham prendido tanto a atenção dos parlamentares.²⁹³ A sessão de 11 de dezembro foi a mais concorrida, pois nela foi apresentado o novo substitutivo da CECCD, depois de apreciada a contribuição de Carlos Lacerda e Perilo Teixeira. Sobre os acontecimentos parlamentares desta data, escreveu José Eduardo Rodrigues Villalobos:

Os debates nas referidas sessões foram animados desta vez, e deles participaram as mais expressivas figuras dos partidos representados naquela casa do Congresso. Travaram-se principalmente entre Carlos Lacerda, de um lado, e Nestor Jost e Lauro Cruz, de outro. Não se contentou o primeiro com o que fora aproveitado do seu substitutivo pelo novo texto da Comissão, pois nenhuma das medidas que inovara, foi o que disse em plenário, havia de fato sido nele incluída, principalmente as que visavam a “garantir a economia da educação” (Villalobos, *Op. Cit.*, 1969).

Muito diferente do marasmo que tomou conta da primeira apresentação do projeto 2.222/57 da LDB, em maio de 1957, nesse momento o assunto ganhava uma notoriedade política até então desconhecida, devido principalmente à polarização provocada pelo discurso do deputado Carlos Lacerda. Defendendo o projeto da CECCD das acusações de que ainda manteria a centralização do sistema de ensino, disse Nestor Jost na tribuna da Câmara Federal:

A crítica que se tem feito intensamente nesta última semana ao substitutivo aprovado em primeira discussão é de que ele reserva excessivos poderes ao Ministério da Educação. Sr. Presidente, podemos dizer com ufania que, ser infundado o reparo. Só aqueles que não leram suficientemente o substitutivo, aqueles que não se enfronharam no que nele se contém poderão afirmar que permite a detenção nas mãos do Ministério da Educação de poderes excessivos. A comissão teve em vista a descentralização do ensino.²⁹⁴

Durante o encaminhamento da votação, discursou Carlos Lacerda, mais uma vez, para dizer que os objetivos da LDB deveriam garantir a descentralização e a liberdade de ensino. Ele deixava claro, afinal, a posição coincidente entre essas duas partes da trama. Em favor da escola particular, afirmou:

²⁹³ No balanço do ano político de 1958 na Câmara dos Deputados, o jornal *Última Hora* deixou registrado: “As divergências políticas de maior importância, no ano de 1958, foram assinaladas na Câmara Federal por manifestações por vezes exaltadas dos seus contendores. A luta Brizzola-Perachi no Rio Grande dos Sul, o estouro do banco do senhor Carmelo Agostinho, as críticas da oposição à gestão do ministro Alkmin, o projeto de diretrizes e bases e outros acontecimentos fizeram subir à cabeça, o sangue dos acusadores e acusados. Estouro bancário, Brizzola, educação e café vibram a Câmara dos Deputados em 1958”. *Última Hora*, 02/01/1959, p. 2.

²⁹⁴ Discurso do deputado Nestor Jost na sessão parlamentar de 11 de dezembro de 1958. Diário do Congresso Nacional, 12/12/1958, p. 8.136. Disponível em http://imagem.camara.gov.br/dc_20b.asp [acesso em 12/12/2010].

Parece que o grande temor é que haja mais escolas no Brasil. Parece que o que apavora o Ministério é que se multipliquem as escolas, é que se retome a velha tradição brasileira pela qual o mestre-escola se improvisava na sua comuna, na sua cidade, no seu povoado, reunindo à sua volta a fome de saber das crianças e o desejo de saciá-la dos pais; criava a pequena escola particular, que ia até onde não chegou a escola pública, e, em concorrência com ela, e complementando-a, começava a formar uma consciência educacional no país²⁹⁵

O papel democratizante ação privada era o de chegar a todos os cantos do país, até regiões não alcançadas pela escola pública: eliminando assim a quantidade absurda de crianças sem escola.²⁹⁶ No apelo à iniciativa particular, muito sintomaticamente, Lacerda mencionou a velha tradição brasileira do mestre-escola, deixando transparecer que a emulação necessária à melhoria da educação não seria alcançada por meio das ações racionalizadas do planejamento, mas através do personalismo e da dedicação, mesmo a partir de poucos recursos e do imprevisto daqueles que desejavam alcançar este objetivo. Se o Estado viesse a ajuda-los nesta missão, melhor para todos. Esse argumento, acusado de ideológico pelos seus opositores, teve dificuldades em atrair apoio parlamentar, obrigando Carlos Lacerda a uma tática que culminou na apresentação de um novo substitutivo em janeiro seguinte. A LDB entrava na fase de maior confronto. Devido ao próprio andamento da Câmara, o assunto, porém, só voltaria à agenda em junho de 1959. Mas como fato político de grandes proporções.

4.3 – Mais uma vez convocados: os intelectuais da educação entre a ética da convicção e a ética da responsabilidade.

Se nem todo o momento será julgado oportuno para dizer a verdade, sobretudo se amarga e dura, não se poderá esperar ocasião para restabelecê-la, que é dever de todos, quando desfigurada, proclamá-la sem reboços e meias palavras. Mas também sem veemência e brutalidade, que desses recursos homens de espírito não seriam capazes de utilizar-se, nem necessitam as verdades para serem sentidas ou restauradas na plenitude de sua força (Mais uma vez convocados, 1959).

O manifesto de julho de 1959 foi a maior resposta da intelectualidade liberal contra a movimentação da Igreja Católica, e dos proprietários de escolas particulares, pela liberdade de ensino. Foi escrito por Fernando de Azevedo e assinado por 189 manifestantes, um grupo muito

²⁹⁵ Sessão parlamentar de 11 de dezembro de 1958. In. LACERDA, 1982, p. 719.

²⁹⁶ Pesquisando a campanha em prol do interesse privado na imprensa, Alexandre Lira encontra na *Tribuna da Imprensa* a foto de uma menina (edição de 05/12/1958, caderno 2, p.1), acompanhada pelo seguinte texto: “[...] ela faz parte de uma legião de crianças brasileiras, até hoje vítimas de uma das mais tristes heranças da ditadura: um sistema educacional em moldes totalitários e ineficientes. Da aprovação do projeto substitutivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação depende a sua integração numa escola livre e democrática”. LIRA, 2009, p. 10.

maior do que aquele reunido em torno do *Manifesto de 1932*. A principal motivação de *Mais uma vez convocados* foi restabelecer a verdade no debate público. A acusação feita por Carlos Lacerda em seus pronunciamentos, de que haveria nas intenções do MEC (ao menos, nas intenções dos dirigentes e funcionários dos órgãos de orientação técnica do ministério) a vontade de instituir o monopólio estatal do ensino, uniu-os em torno de uma questão ética.

Defender a escola pública era, naquele momento, lutar do lado da verdade. Lutar contra interesses mascarados de diversas formas, mas que, cedo ou tarde, iriam transparecer publicamente. O texto de Fernando Azevedo foi habilmente construído para criar a imagem do intelectual que não suja as suas mãos no jogo político. A entrada em cena deste grupo, portanto, não poderia ter sido motivada por disputas partidárias, ou pela representação de qualquer setor ou classe social. A luta era tão somente por princípios:

É, pois, num estado de espírito limpo de paixões e de interesse, que lançamos este novo Manifesto ao Povo e ao Governo. Os que porventura pensam ou pensarem de maneira diferente hão de reconhecer-nos, por amor ao princípio da liberdade, que são os primeiros a invocar, o direito que nos assiste e temos, antes por um dever indeclinável, de apresentar e submeter ao julgamento público os nossos pontos de vista sobre problemas da gravidade e da complexidade com que se apresentam os da educação.²⁹⁷

A forma escolhida por Fernando de Azevedo é um indício da cultura política que o envolvia. Antes de nos aproximarmos dela, iremos, no entanto, tratar do que é um intelectual.

O artigo de Jean-François Sirinelli (1996, pp. 234-236), publicado na coletânea *Por uma história política*, organizada por René Remond, teve o mérito de mostrar que, assim como outras temáticas, a dos intelectuais conheceu situações de ostracismo e prestígio no ateliê do historiador. Considerado um grupo social muito reduzido, e por isso mesmo irrelevante, eles foram esquecidos ao tempo em que a pesquisa histórica valorizava as “massas” e renegava o estudo das “elites” a um segundo plano. O intelectual como homem de ideias ou ator político pertencia a uma história tradicional. Aprisionado aos grandes sistemas abstratos de pensamento, ou ao tempo curto dos acontecimentos cívicos, não merecia crédito da historiografia renovada.

O renascimento da história política foi, segundo Sirinelli, o principal fator de legitimação de uma história dos intelectuais. Esse grupo social precisou, entretanto, de uma melhor delimitação para que pudesse se tornar objeto da pesquisa histórica. Neste sentido, a principal contribuição do artigo citado foi a de nos colocar diante de duas possibilidades, duas noções do

²⁹⁷ Manifesto dos educadores. *Mais uma vez convocados*. *Op. Cit.*, p. 157.

que é o intelectual, que pode ser definido como criador ou mediador cultural, ou então, como sujeito engajado a determinadas causas que o qualificam enquanto tal. A polissemia do conceito permite uma definição mais abrangente e outra mais restrita, que determinam caminhos e estratégias de análise. Deve-se acrescentar a essa dupla acepção, a importância dos meios em que circulam as ideias: revistas, jornais e manifestos. Os impressos revelam “espaços de sociabilidade” que estruturam o campo intelectual, mediando relações de amizade e antagonismo, a formação de grupos cooperativos e rivais.

Estudando as dúvidas e opções dos homens de cultura, o filósofo Norberto Bobbio (1997, p. 73) escreveu que se pode definir o intelectual como o ideólogo que “fornece princípios-guia” e como o experto que “fornece conhecimentos-meio”. A partir desses tipos ideais, e baseado na distinção weberiana que divide as ações racionais segundo os valores e segundo o fins, Bobbio afirma que os ideólogos “elaboram os princípios com base nos quais uma ação é justificada”, enquanto os expertos “[indicam] os conhecimentos mais adequados para o alcance de um determinado fim” (*Idem*, pp. 73-74). Os ideólogos são movidos pela ética da convicção e os expertos pela ética da responsabilidade.²⁹⁸ Em *Representações do intelectual*, o crítico literário Edward Said (2005) retoma a questão dos intelectuais na sociedade contemporânea, tomando por referência dois estudos que se destacam pelo distanciamento político-ideológico: os *Cadernos do cárcere*, de Antônio Gramsci, e *A traição dos clérigos*, de Julien Benda. As descrições feitas por esses dois teóricos completam o esquema dualista proposto por Bobbio.

A conhecida tese gramsciana da disseminação do trabalho intelectual no mundo capitalista do século XX mostra o papel e a importância do conhecimento para provocar o surgimento de novas funções e especializações. O pensador italiano dividiu os intelectuais em dois grupos: tradicionais (que fazem uso da inteligência como rotina) e orgânicos (que fazem uso da inteligência como transformação). Os intelectuais orgânicos trabalham em favor dos grupos de interesse pertencentes a uma classe social: “Nos dias de hoje, o especialista em publicidade ou relações públicas, que inventa técnicas para obter uma maior fatia do mercado para um detergente ou uma companhia de aviação, seria considerado, segundo Gramsci, um intelectual orgânico” (*Idem*, p. 20). Esses intelectuais são organizadores da cultura, são capacitados a exercer influência em larga escala, ainda mais se contarem com o apoio dos meios de comunicação.

²⁹⁸ A ética da convicção e da responsabilidade são conceitos originalmente encontrados na conferência pronunciada por Max Weber em 1919, na Universidade de Munique, publicada com o título de *A política como vocação*. Ver a edição brasileira de 1978, citada na bibliografia geral da tese.

A tese de Benda se afasta do que foi colocado por Gramsci em dois pontos: os intelectuais representam um pequeno número de indivíduos e não atendem a interesses alheios a suas próprias ideias. Eles formam “um grupo minúsculo de reis-filósofos superdotados e com grande sentido moral, que constituem a consciência da humanidade” (*Ibidem*, p. 20). Esses homens de espírito elevado, para continuarem pertencendo ao seu próprio mundo, não podem se integrar às atividades rotineiras de trabalho, nem servir a interesses materiais. A função do intelectual é se colocar em algum ponto equidistante para falar a verdade ao poder (*Ibidem*, p. 23).

Além dessas definições contrastantes, Said afirma que o intelectual é sempre uma figura representativa, alguém que se coloca diante do público – ele diz que não existem intelectuais privados – seja falando, escrevendo ou aparecendo nos meios audiovisuais. O intelectual tem o poder de representar as ideias, dando forma, expressão e visibilidade a conceitos e abstrações que se perderiam sem a sua presença catalizadora (*Ibidem*, p.27). Esta última observação me parece a mais fecunda, dando-nos suporte para pensar a história do manifesto dos educadores.

Nossos intelectuais-manifestantes queriam mostrar-se ao público como cidadãos engajados na causa da escola pública, gratuita e universal. Eles eram professores, funcionários públicos e colaboradores constantes ou eventuais da imprensa escrita. Embora não seja nossa proposta fazer um estudo prosopográfico daqueles que assinaram o manifesto, não podemos deixar de lado algumas observações interessantes que pendem para esse tipo de pesquisa.

A primeira é quanto aos antigos participantes do *Manifesto de 1932*, que formaram a geração dos pioneiros da educação nova. Estiveram na empreitada do segundo manifesto não apenas Fernando de Azevedo, mas também Armanda Álvaro Alberto, Anísio Teixeira, Antônio de Almeida Júnior, Carlos Delgado de Carvalho, Cecília Meireles, Hermes Lima, Mário Casassanta, Nóbrega da Cunha e Paschoal Leme. Além desse grupo, que simboliza a tradição de quase três décadas de lutas no campo da educação, o *Manifesto de 1959* foi assinado por professores e ex-alunos das faculdades de pedagogia, história, filosofia e ciências sociais da USP (Antônio Cândido de Melo e Souza, Azis Simão, Carlos Correa Mascaro, Celso Beisegel, Egon Schaden, Eurípedes Simões de Paula, Fernando Henrique Cardoso, Florestan Fernandes, João Cruz Costa, José Arthur Gianotti, José Eduardo Rodrigues Villalobos, Laerte Ramos de Carvalho, Maria Isaura Pereira de Queiroz, Maria José Werebe, Octávio Ianni, Oracy Nogueira, Roque S. Maciel de Barros, Ruy Galvão de Andrada Coelho, Ruth Correia Leite Cardoso, Sérgio Buarque de Holanda), funcionários do INEP/CBPE (Darcy Ribeiro, Jayme Abreu e Geraldo

Bastos Silva), professores da Faculdade Nacional de Filosofia (Maria Yedda Linhares, Mário Barata), do ISEB (Álvaro Vieira Pinto, Nelson Werneck Sodré) e do IERJ (Celso Kelly, Ismael França Campos). Fora da área de ciências humanas e sociais cabe destacar a participação dos físicos César Lattes e José Leite Lopes.

No grupo de manifestantes, porém, destacaram-se alguns nomes que não poderíamos enquadrar como intelectuais no sentido de desenvolvedores de ideias (sistemas de pensamento, teorias ou teses) ou de lideranças institucionais no campo acadêmico, mas que cumpriram o papel gramsciano de organizadores da cultura: o empresário Júlio de Mesquita Filho, diretor de redação do jornal *O Estado de São Paulo*, e o jornalista Paulo Duarte, antigo funcionário do *Estadão* e proprietário da *Revista Anhembi*.²⁹⁹ Os editoriais destes órgãos de imprensa anteciparam muitos argumentos do texto de Fernando de Azevedo. Em *Liberdade de ensino remunerada* (7 de janeiro de 1959), o tradicional diário paulistano assim se posicionava contra o substitutivo de Carlos Lacerda:

O substitutivo que pretendeu deslocar, na Câmara Federal, o projeto da Comissão de Educação e Cultura sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apresenta como linhas mestras de sua estrutura estes três princípios fundamentais: 1º) o ensino será ministrado sobretudo pelas entidades privadas e, supletivamente, pelo poder público; 2º) o ensino particular não será fiscalizado pelo Estado; 3º) o Estado subvencionará as escolas privadas, a fim de que estas possam igualar os vencimentos dos seus professores aos vencimentos dos professores oficiais. É como se vê, a instituição, no Brasil, do reinado do ensino livre: livre da fiscalização do Estado, mas remunerados pelos cofres públicos. Em vez de “pagar para ver”, o Estado “pagará sem ver”.³⁰⁰

Fundado no século XIX com o nome de *A Província de São Paulo*, o jornal da família Mesquita era uma conhecida expressão do liberalismo paulista. Foi nele que saiu publicado pela primeira vez o *Manifesto dos Educadores*, em 1º de julho de 1959. Os seus dirigentes estiveram constantemente envolvidos na causa da educação pública, entendendo-a como alicerce da

²⁹⁹ Caio Prado Júnior, apesar de consagrado historiador e intérprete do Brasil, pode ser incluído neste grupo devido às suas atividades como proprietário da Editora e *Revista Brasiliense*, esta última se destacando pela publicação de muitos artigos dos professores de Sociologia e Filosofia da USP, que faziam parte do grupo de estudos de *O Capital*. Sobre a participação dessa revista, e também de *Anhembi* e OESP, na campanha contra a LDB de Carlos Lacerda, ver CARVALHO, 2003. Especialmente o capítulo 4: A campanha de defesa da escola pública e a participação de importantes sujeitos históricos, pp. 188-227.

³⁰⁰ *Liberdade de ensino remunerada*, *O Estado de São Paulo*, 07 de janeiro de 1959. In. BARROS (Org.), *Op. Cit.*, p. 22.

sociedade liberal-democrática.³⁰¹ O jornal foi responsável, entre outras ações, pelo inquérito sobre a Instrução Nacional, dirigido por Fernando de Azevedo (1926), e pela campanha a favor da criação da USP; inclusive financiando a missão de professores franceses que inaugurou o corpo docente da universidade. Os irmãos Mesquita, portanto, conviveram com muitos intelectuais progressistas, apoiando-os a escrever no jornal, apesar do apreço por uma posição ideologicamente conservadora no trato da política nacional.

A tese de João do Prado Ferraz de Carvalho (2003) sobre a campanha de defesa da escola pública em São Paulo mostra que, no final da década de 1950, os editoriais sobre educação d`*O Estado de São Paulo* eram escritos pelos professores da cadeira de História e Filosofia da Educação da USP: Laerte Ramos de Carvalho e Roque Spencer Maciel de Barros. Eles convergiam com o jornal de Júlio de Mesquita Filho numa mesma consideração sobre um projeto liberal para o Brasil (*Idem*, p. 197). O liberalismo do *Estadão* pregava a igualdade de condições entre os cidadãos de uma comunidade nacional, tendo a educação escolar um lugar estratégico na conquista de uma civilização integrada e capaz de alcançar paulatinamente o progresso. O jornal, no entanto, desconfiava da política de massas e acreditava na missão da elite intelectual e técnica para conduzir os destinos do país. O tema da LDB representava um tipo ideal de decisão política em que a racionalidade e o conhecimento especializado deveriam falar mais alto:

Os debates recentemente travados na Câmara Federal em torno do tema das Diretrizes e Bases da Educação Nacional se prestam admiravelmente para demonstrar como uma questão eminentemente técnica – a reforma do sistema educacional brasileiro reclamada pelas novas condições políticas do regime instaurado em 1946 – se transformou numa linha divisória de autárquicas posições ideológicas e religiosas, posições que não se compadecem com o espírito de tolerância doutrinárias e de liberdades básicas consagrado na nossa Constituição (OESP, 21/06/1960, *apud*. Carvalho, 2003, p. 199)

O *Estadão* encampou a luta contra o substitutivo de Carlos Lacerda por enxergá-lo como um surto de irracionalidade política, uma inconveniente defesa da intolerância doutrinária, ameaçadora do espírito liberal. Por outro lado, os intelectuais da educação representavam o bom senso, o discurso científico, metódico, desapaixonado, que poderia beneficiar a todos com

³⁰¹ Júlio de Mesquita Filho foi o diretor de redação do OESP, de 1927 até o falecimento em 1969. A administração financeira da empresa coube ao irmão Francisco Mesquita, que morreu quatro meses depois dele. Adversário político de Getúlio Vargas, Júlio de Mesquita Filho era um crítico da demagogia e do populismo que teriam se instalado na política brasileira pós-revolução de 1930. Durante o Estado Novo, de 1940 a 1945, o jornal da família Mesquita esteve sob a intervenção direta do Estado. Os anos de censura e autoritarismo da ditadura Vargas aumentaram ainda mais o antigetulismo do *Estadão*, que apoiou o golpe militar de 1964 para retirar da presidência o líder trabalhista João Goulart, considerado o mentor de uma “república sindicalista”.

decisões mais acertadas sobre as diretrizes e bases. O liberalismo ético do jornal via o Estado Nacional como um árbitro capaz de organizar o sistema educacional de modo a permitir mais igualdade e oportunidade. Na batalha da educação desde a década de 1920, OESP ainda carregava o otimismo pedagógico daqueles anos.³⁰²

O editorial de 7 de janeiro de 1959 partiu do exemplo italiano do pós-Segunda Guerra Mundial para explicitar a posição do jornal face à liberdade de ensino. Nesse país, durante a discussão do projeto constitucional republicano veio à tona a proposta de um ensino livre e subsidiado pela nação, que logo enfrentaria uma onda de protestos. Um dos líderes do movimento, o filósofo Benedetto Croce, escreveu que, se aprovado, o projeto representaria “a nossa renúncia às grandes conquistas do século XIX”. O editorialista de OESP atribuía à civilização liberal a herança educacional em que o cidadão teria direito a uma rede de escolas primárias que o acolhesse numa “base afetiva e cultural comum”.³⁰³ Apesar da liberdade de ensino ter sido aprovada constitucionalmente na Itália, esta se viu limitada por dois artigos da Constituição de 1948:

A mesma Constituição que no art. 7º adotou o Pacto de Latrão, inscreveu depois, em dois tópicos do art. 33, dispositivos que limitam as prescrições daquele pacto. Um deles assegura às “entidades e aos particulares” o direito de manter escolas e institutos de educação, mas “sem ônus para o Estado”. E o outro estabelece o exame de Estado para admissão às várias ordens e graus de escolas, para a conclusão dos cursos, e para a habilitação ao exercício profissional.³⁰⁴

O jornal lembrou ainda que a experiência da liberdade de ensino foi ensaiada no Brasil, por duas vezes, com graves perdas para a educação. Em 1879, a reforma do ministro Leôncio de Carvalho “abusou demagogicamente da expressão “ensino livre” a fim de captar o apoio da mocidade acadêmica, que naquela época constituía uma verdadeira potência”.³⁰⁵ Como resultado os alunos foram dispensados de assistir as aulas para obterem os certificados. Dessa época vieram os “bacharéis e médicos elétricos”, sem qualquer preparo que justificasse o título recebido. Em 1911, a reforma Rivadávia Correia instituiu a catástrofe da “liberdade sem controle e a ampla autonomia dos institutos oficiais”.³⁰⁶

³⁰² Sobre a atuação de OESP na década de 1920, ver CAPELATO, 1989.

³⁰³ Liberdade de ensino remunerada, *Op. Cit.*, p. 22.

³⁰⁴ *Idem*, p. 23.

³⁰⁵ *Ibidem*, p. 23.

³⁰⁶ *Ibidem*, pp. 23-24.

Essas “excelentes notas” – conforme Fernando de Azevedo tratou o conteúdo editorial d’*O Estado de São Paulo* – auxiliaram a redação do manifesto dos educadores. Concluía-se a partir delas que a terceira experiência de liberdade de ensino representava um risco iminente, devido ao inegável fracasso das tentativas anteriores. Além do mais, não haveria como seguir neste caminho a partir do que ficou decidido constitucionalmente:

Supondo, pois, gravitar para a liberdade, os projetos que querem instaurá-la sem limitações, gravitam mas é para a desordem e a anarquia na educação. Pretendendo subtrair ao Estado os deveres que a Constituição lhe atribuiu, e que alcançam é largar o ensino a tôda espécie de influências de grupos de pressão, divergentes e contraditórias. Mas a verdade é que entre as três posições que se podem tomar em face do problema, – a do monopólio do Estado, a de liberdade total e a de liberdade disciplinada, não nos resta mais o direito de escolha: a Constituição Federal já a adotou, em termos positivos. O documento a que aludimos, inverte totalmente êsses termos; o que é principal (ensino público) na Carta Constitucional, passa a ser, nêle, supletivo, e o que supre, completa ou substitui, isto é, a iniciativa privada, toma o lugar às funções ou ao papel que ao Estado atribuiu.³⁰⁷

O redator do manifesto alertava que a “liberdade disciplinada” foi a tese vencedora da Constituição de 1946. Os projetos de diretrizes e bases teriam que observá-la para não serem arguidos de inconstitucionalidade. A fim de esclarecer ainda mais o que dizia, o professor Fernando de Azevedo recorreu à autoridade do parecer dado pelo jurista Jayme Junqueira Alves sobre a questão:

“Senão vejamos os dispositivos constitucionais e demos a palavra a quem tem autoridade para proferi-la, quando se trata de questão de direito, – a um jurista, seja, por exemplo, o dr. Jayme Junqueira Ayres que os aponta com admirável lucidez em parecer sôbre a matéria. "Um dos princípios firmemente assentes na Constituição Brasileira é o de que "o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos, e é livre a iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem (Art. 167)". Não caberá aqui (pondera o ilustre jurista) lembrar que êste princípio é uma conquista da idade moderna e contemporânea: “corre ao poder público o dever de ministrar a educação popular. O que sobretudo cumpre e importa é observá-lo mais do que louvá-lo. E cumpre, por igual, observar o da liberdade à iniciativa particular, de ministrá-la, respeitadas as leis respectivas”.³⁰⁸

³⁰⁷ Manifesto dos educadores. Mais uma vez convocados. *Op. Cit.* pp. 166-167.

³⁰⁸ *Idem*, p. 167. Junqueira Alves entendeu que a doutrina exposta no substitutivo de Carlos Lacerda poderia ser chamada de radical. Esse radicalismo, porém, afastava-o da constitucionalidade, ao praticamente demitir o Estado das suas funções em relação à educação popular. Para o especialista em Direito Constitucional, Lacerda queria restringir não apenas o dever do Estado perante a educação, mas até mesmo o direito deste fundar e manter escolas. A função supletiva do Estado, conforme determinado na proposta encaminhada à CECCD em janeiro de 1959, era uma vertente heterodoxa das correntes do pensamento jurídico moderno: “em franca rebelião contra o espírito e a letra expressa da Constituição”. Parecer de Jayme Junqueira Alves sobre inconstitucionalidade do substitutivo do deputado Carlos Lacerda ao projeto nº 2.222-B/1957, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. XXXI, nº 74, abril-junho de 1959, pp. 150-157..

O *Manifesto de 1959* não era, portanto, um documento a favor de novas ideias no campo educacional. Nele encontramos, antes de mais nada, a defesa da ordem jurídica que abrigava alguns conceitos da renovação pedagógica. No segundo parágrafo da mensagem encaminhada ao povo e ao governo, afirmou Fernando de Azevedo que, tendo decorrido mais de vinte e cinco anos da primeira manifestação do grupo de educadores do qual fazia parte, o texto de *Mais uma vez convocados* era “menos doutrinário, mais realista e positivo”.³⁰⁹ Este posicionamento pode explicar o apoio dado por um órgão de imprensa tão conservador como *O Estado de São Paulo*, que não hesitou em se perfilar ao lado de jovens intelectuais radicais da USP, e de pesquisadores do INEP e do ISEB, muitos deles com a fama de estarem próximos ao Partido Comunista.

O texto redigido por Fernando de Azevedo foi publicado pouco depois do projeto da LDB ter entrado novamente em discussão na Câmara dos Deputados. O recuo estratégico de Carlos Lacerda, em dezembro de 1958, levou o deputado udenista a apresentar um novo substitutivo, mais pragmático, em janeiro seguinte. Este novo documento, de acordo com José Eduardo Villalobos, não alterou a estrutura doutrinária anterior, da liberdade de ensino, mas apresentou-a de forma mais cautelosa e melhor arquitetada. É dele a comparação abaixo:

Certos dispositivos do segundo substitutivo Lacerda, efetivamente, pareciam pretender, se não anular, pelo menos atenuar as eventuais consequências do primeiro. Assim, por exemplo, pelo art. 10, alínea c, deste, competiria ao Estado “fundar e manter em caráter supletivo, escolas oficiais, quando e onde o ensino particular não pudesse “atender plenamente à população escolar”; o documento de janeiro de 1959, mais comedido limitava-se a dizer “fundar e manter escolas em caráter supletivo nos estritos limites das deficiências locais, onde e quando necessário ao pleno atendimento da população em idade escolar” (Villalobos, *Op. Cit.*, p. 109).

Em junho de 1959, a CECCD contava com uma nova composição de forças, representativa do resultado eleitoral do ano anterior. Após as eleições legislativas de 1958, a política brasileira conheceu dois fenômenos complementares: o declínio dos partidos de base conservadora-rural (PSD e UDN) e o crescimento de um partido reformista de base urbana (PTB). Maria do Carmo Campelo de Souza (1983, pp. 143-168) mostrou que, além disso, os resultados das urnas alteraram o sistema político causando a passagem da concentração à dispersão. Esse realinhamento, como prefere tratar a autora, não levava a uma situação de crise *per si*, mas trazia um indicativo de mudança. Os partidos menores começaram a ter uma

³⁰⁹ *Ibidem*, p. 158.

influência maior no jogo político, o que iria forçar ainda mais o crescimento das alianças e coalizões.

Os titulares da comissão na legislatura 1959-1963 foram Coelho de Souza (PL/RS, presidente), Tristão da Cunha (PR/MG), Aderbal Jurema (PSD/PE), Antônio Dino (PSD/MA), Aurélio Viana (PSB/AL), Cardoso de Meneses (UDN/DF), Dantas Júnior (UDN/BA), Derville Alegreti (PR/SP), Dirceu Cardoso (PSD/ES), José Lopes (PTB/PE), José Silveira (PTB/PR), Lauro Cruz (UDN/SP), Lenoir Vargas (PSD/SC), Manuel Almeida (PSD/MG), Paulo Freire (PSP/MG), Plínio Salgado (PRP/SP), Yukishigue Tamura (PSD/SP). Pode-se observar nessa formação um maior arrefecimento da disputa PSD x UDN. Esses partidos passaram a somar apenas nove dos dezessete deputados da CECCD (eram 13 na legislatura 1951-55 e 10 na legislatura 1955-1959). Enquanto isso, os trabalhistas continuaram com dois deputados, e os partidos menores, ratificando o modelo de Campelo de Souza, obtiveram seis cadeiras (metade delas do PR). A renovação da CECCD foi menor que no período anterior, embora a rotatividade continuasse alta: mantiveram-se nela apenas quatro deputados (Coelho Souza, Antônio Dino, Cardoso de Meneses e Lauro Cruz). As maiores novidades foram a saída de Nestor Jost, e a entrada de Carlos Lacerda, ainda que como suplente e por um curto período, limitado pela opção em disputar as eleições ao governo do antigo Distrito Federal.

O acompanhamento dos discursos proferidos na tribuna da Câmara dos Deputados, durante o período mais intenso de discussões sobre os projetos da LDB – de 27 de maio a 20 de junho de 1959 – demonstra que houve uma grande polarização em torno do substitutivo de Carlos Lacerda (15/01/1959). A partir do levantamento feito por Demerval Saviani nas edições do *Diário do Congresso Nacional* descobre-se que dos vinte e três parlamentares que discursaram sobre as diretrizes e bases, sete ficaram a favor e nove contra a proposta da liberdade de ensino.³¹⁰ O quadro abaixo relaciona essas questões:

Quadro III:

Posicionamento dos deputados em relação ao substitutivo de Carlos Lacerda
(em discursos proferidos entre 27 de maio e 20 de junho de 1959).

A favor (07):	Contra (09):	Outro (07):
Medeiros Neto (PSD/AL) 02/06/1959	Aurélio Vianna (PSB/AL) 27/05/1959	Munhoz da Rocha (UDN/PA) 29/05/1959

³¹⁰ A exaustiva pesquisa de Demerval Saviani nas edições do *Diário do Congresso Nacional* encontra-se no apêndice do livro *Educação brasileira: estrutura e sistema*, com o título “Sinopse cronológica completa da tramitação do projeto no Congresso Nacional”.

Arruda Câmara (PDC/PE) 02/06/1959	Seixas Dória (UDN/SE) 28/05/1959	San Tiago Dantas (PTB/SP) 04/06/1959
Daniel Faraco (PSD/RS) 05/06/1959	Manoel de Almeida (PSD/MG) 29/05/1959	Plínio Salgado (PRP/SP) 02/06/1959
José Humberto (UDN/MG) 17/06/1959	Celso Brant (PR/MG) 01/06/1959	Tarcísio Maia (UDN/RN) 04/08/1959
Ferro Costa (UDN/PA) 17/06/1959	Luiz Vianna Filho (UDN/BA) 03/06/1959	Yukishigue Tamura (PSD/SP) 05/06/1959
Menezes Cortes (UDN/DF) 20/06/1959	Osmar Cunha (PSD/SC) 08/06/1959	Campos Vergal (PSP/SP) 08/06/1959
Paulo de Tarso (PDC/SP) 20/06/1959	Lauro Cruz (UDN/SP) 17/06/1959	Abelardo Jurema (PSD/PB) 16/06/1959
	Fernando Santana (PTB/BA) 16/06/1959	
	Nestor Jost (PSD/RS) 16/06/1959	

Fonte: SAVIANI (1999 [1972]); DHBB, 2001.

O melhor caminho para compreender o corte provocado pelo substitutivo Lacerda não é, em muitas situações, a filiação partidária, mas a relação que os parlamentares mantinham com a Igreja Católica e as entidades particulares de ensino. O posicionamento ideológico diante da liberdade de ensino possuía, porém, uma complexidade maior do que essa referência pode abarcar. O Legislativo estava dividido não apenas em partidos, mas em frentes, coligações ou simplesmente facções de ideias e interesses. Se antes pudemos acompanhar a manutenção/superação do legado Capanema pela rivalidade PSD x UDN, essa divisão bipolar perde completamente o sentido na conjuntura estudada neste capítulo.

No período de discussão única dos projetos, a liberdade de ensino recebeu apoio do campo político-partidário diretamente influenciado pelo clero. O primeiro a se posicionar desta forma foi o padre alagoano Luís Medeiros Neto, que elogiou o latim e a formação humanística em um discurso que também pedia a redução do número das disciplinas em cada série. Os deputados Arruda Câmara e Paulo de Tarso, do Partido Democrata Cristão (PDC), agremiação partidária que possuía uma ligação orgânica com o catolicismo, advogando as encíclicas papais nos seus programas e estatutos internos, também se manifestaram deste modo.³¹¹ Contrários à liberdade de ensino estiveram os parlamentares da subcomissão relatora da LDB, que já haviam enfrentado Lacerda: Lauro Cruz e Nestor Jost. Além deles encontramos políticos de partidos ou tendências progressistas: o socialista Aurélio Vianna, o udenista “Bossa Nova” Seixas Dória e os integrantes da Frente Parlamentar Nacionalista (FPN), Celso Brant e Fernando Santana. A

³¹¹ A hierarquia católica teve pouco interesse em apoiar o PDC, ao contrário do que acontecia em outros países, como a Itália e a Alemanha, em que os partidos católicos tiveram papel expressivo na intermediação com a sociedade civil. No entanto, as eleições de 1958 levaram a um crescimento da democracia cristã em termos eleitorais, sobretudo em São Paulo. Ver FERREIRA e FLACKSMAN, 2001.

amizade e a troca de favores também cabem como fator explicativo nas adesões aos projetos de diretrizes e bases. O udenista Meneses Cortes era, até aquele momento, apoiado por Carlos Lacerda para as eleições ao governo da Guanabara. Luiz Vianna Filho integrou a ala autonomista da UDN na Bahia, a qual pertencia Otávio Mangabeira, e mantinha uma relação muito próxima de Anísio Teixeira, ex-secretário de Educação daquele estado.

Os parlamentares que optaram por outras colocações em seus discursos, encaminharam-se pela conciliação entre os dois projetos, como fizeram Munhoz da Rocha, Yukishigue Tamura e Abelardo Jurema, ou então, aproveitaram o espaço da tribuna para tratar de temas específicos. San Tiago Dantas relacionou educação e desenvolvimento econômico, Plínio Salgado sugeriu a inclusão da disciplina Moral e Cívica no currículo do ensino secundário e Campos Vergal discorreu sobre o prejuízo que o excesso de gastos do governo federal causava à administração do ensino.

Os substitutivos da CECCD e do deputado Carlos Lacerda não foram os únicos a entrar em discussão nos meses de maio e junho de 1959. Um terceiro documento, originado de um grupo de especialistas formado por Abgar Renault, Antônio Carneiro Leão, Almeida Júnior (redator), Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Joaquim Faria de Góis, José Augusto Bezerra de Medeiros, Lourenço Filho e Raul Bittencourt, foi apresentado “à guisa de sugestão” ao Poder Legislativo pelo deputado Celso Brant.³¹² O substitutivo dos educadores, como ficou conhecido, deixava assinalado na sua justificativa que:

Estava o Projeto assim remodelado [pelo substitutivo do MEC, de novembro de 1957] já em segunda discussão, em dezembro de 1958, quando o ilustre deputado Carlos Lacerda fez chegar à Comissão um novo substitutivo, de sua autoria, inspirado em concepções em grande parte opostas às que tinham sido até então aceitas pelos educadores, que desde 1947 vinham discutindo a matéria, bem como pelos deputados que sobre ela se haviam manifestado. A Comissão de Educação e Cultura entendeu não poder incorporar ao seu trabalho senão uma pequena parte do novo substitutivo, como realmente fez. Mas as delongas ocorridas retardaram a marcha do projeto, o qual, por isso, não chegou a ser votado pela Câmara na legislatura que há pouco se encerrou.

Em face dessa situação, julgaram os educadores abaixo-assinados interessante o exame para, quanto possível, atender das críticas formuladas contra o projeto nº 2.222/57, para cuja redação contribuíram alguns deles.³¹³

³¹² Além dos três substitutivos em discussão, o projeto da LDB recebeu ainda mais 57 emendas. Segundo José Eduardo Villalobos, as que mais se distanciavam eram as de Santiago Dantas e Arruda Câmara. VILLALOBOS, *Op. Cit.*, p. 131.

³¹³ Exposição acompanhada de projeto, à guisa de sugestão, assinada pelos educadores Almeida Júnior, Fernando de Azevedo, Raul Bittencourt, Carneiro Leão, Faria Góis, Lourenço Filho, Abgar Renault e Anísio Teixeira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. XXXI, nº 74, abril-junho de 1959, p. 126.

O documento proposto pelos educadores era uma resposta às críticas do deputado Carlos Lacerda ao projeto 2.222/57, que deram margem a um substitutivo que, segundo eles, se colocava fora das discussões travadas no campo político-pedagógico desde 1947. A leitura da nota explicativa que antecede o projeto nos mostra os pontos considerados decisivos na estruturação da LDB. Eles aparecem em ordem sequencial, nos itens II (Descentralização e simplificação), III (Diretrizes e bases e planificação do ensino), IV (O direito à educação e a família), V (O direito à educação e a escola) e VI (Administração e sistemas de ensino).³¹⁴

Preocupados com o uso que poderia ser feito da descentralização extremada para favorecer os interesses do setor privado, os autores do novo substitutivo optaram pelo equilíbrio entre as tendências. A necessidade de descentralizar para corrigir os vícios do sistema, para evitar a mortificação dos seus resultados, tal como dissera Anísio Teixeira, cedia vez a uma versão mais moderada, que lembra, em muitos aspectos, a prudência do projeto primitivo da Comissão Mariani.³¹⁵ Isso pode ser notado, especialmente quando se trata do CNC:

Na área da administração geral da educação, de competência da União (somente, portanto, no que se refere à lei de diretrizes e bases), toma grande relevo o papel que desempenha o Conselho Nacional de Educação, órgão predominantemente consultivo do Ministério da Educação. O Conselho não é instrumento através do qual se manifestem perante o Governo as entidades de classe – associações de proprietários, de estabelecimentos de ensino, de professores e outras: há de ser, necessariamente, um corpo de técnicos de alto padrão, de homens de elevada cultura e experiência e experiência em matéria de ensino, que se reúnem a fim de procurar solução para os diferentes problemas da educação nacional a cargo do governo. Nessas condições, a designação dos conselheiros deve caber ao Poder Executivo, que é perante a nação, o verdadeiro responsável pelo êxito e malogro da administração escolar.³¹⁶

No substitutivo de 15 de janeiro de 1959, o CNC deveria funcionar como órgão consultivo e deliberativo do MEC, com poderes inclusive para fixar o montante relativo às bolsas de estudo e promover os planos de financiamento escolar. O capítulo dois do título XVI (Os poderes da educação) dividia este órgão em três câmaras representativas de cada grau do ensino, que deveriam ser compostas por nove membros: três representantes do poder público, designados

³¹⁴ O item I do documento trouxe um breve retrospecto da tramitação da lei no Congresso Nacional. Os itens finais, que trataram da educação primária, média, superior e dos recursos para a educação não serão discutidos aqui.

³¹⁵ Não se trata aqui de descentralização em função do modelo federativo, doutrina que os educadores continuaram defendendo de forma a se atingir a unidade pela diversidade, mas a descentralização das funções que caberiam ao MEC enquanto parte do Poder Executivo. O substitutivo Lacerda aumentava os poderes do CNC, deixando o titular do ministério, muitas vezes, à reboque das suas decisões.

³¹⁶ *Idem*, p. 132.

pelo ministro da Educação, três representantes dos órgãos de classe dos professores e três representantes dos órgãos de classe dos diretores dos estabelecimentos de ensino em cada uma delas. A isonomia entre o público e o privado era quebrada quando o legislador afirmava que um dos indicados pelo ministério para representar o setor público deveria sair de uma lista tríplice oferecida pela União Nacional das Associações Familiares.

A revisão encontrada no substitutivo dos educadores era uma tentativa de barrar a influência das escolas privadas. O artigo 7º do capítulo III (Da administração do ensino) restringia as atribuições do conselho, tornando-o um órgão de cooperação “com os poderes públicos na orientação da política educacional do país”, que deveria “colaborar com o ministro da Educação e Cultura no estudo dos assuntos relacionados com a aplicação das leis federais do ensino”. O papel do CNC no repasse de recursos às instituições privadas se limitaria apenas ao de “opinar sobre a concessão de auxílios e subvenções federais”.

O direito das famílias quanto à educação dos filhos foi tratado no substitutivo dos educadores à luz da CF de 1946, pautando-se pela fórmula: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”. A volta ao texto constitucional era também uma volta ao hibridismo entre o público e privado, imposta pela emenda do deputado Gustavo Capanema, que suprimiu artigo do projeto da Comissão dos 37, que dizia: “A educação é direito de todos e será ministrada pela família e pelos poderes públicos”. O hibridismo da Constituição ecoava até mesmo entre aqueles que defendiam o fortalecimento da escola pública, deixando efeitos marcantes no resultado final da LDB. O texto introdutório de Almeida Júnior assinalava ainda que o direito de todos à educação, uma conquista do mundo contemporâneo, impedia que se fechassem as portas das escolas à maioria das crianças. Nessa evolução, os poderes públicos tiveram um papel imprescindível:

A fim de assegurar o direito à educação às sucessivas gerações, o poder público chama a si, em todas as nações civilizadas, a tarefa de fundar e manter escolas, desde o grau primário até a universidade. O movimento principiou na Prússia, no primeiro quartel do século XVIII, para receber novo alento no século XIX, em cujo início surgiu uma proposta tida àquele tempo como revolucionária: o “sistema de escada”, através do qual até o filho do camponês poderia subir da escola primária para o ginásio e deste para a universidade. Em 1833, Guizot criou na França um sistema escolar do Estado, que desorganizado sob Napoleão III, se restabeleceu e se aperfeiçoou a partir de 1870. Nesse mesmo ano – 1870 – o governo liberal de Gladstone fundou na Grã-Bretanha a rede escolar do Estado, gratuita e obrigatória, e que abrange hoje o grau primário e a escola média. Igual movimento no sentido da criação de escolas oficiais se processou na federação norte-americana. No fim do século XVIII Roberto Coram declarou ali: “A

educação deve ser uma função do Estado, e todas as crianças no sistema oficial, devem ter as mesmas oportunidades”.³¹⁷

Os países democráticos não deixaram de respeitar a liberdade de ensino, no entanto, a participação da iniciativa privada, além não substituir a ação pública-estatal, não poderia ocorrer descontroladamente. Concluindo sua argumentação, Almeida Júnior afirmou que este regime, o da liberdade disciplinada, estava inscrito na Constituição do Brasil. Ele expôs o exemplo italiano, antes citado no jornal *O Estado de São Paulo*, e depois repetido no manifesto dos educadores, para dizer que o impasse entre o monopólio estatal e a liberdade absoluta foi resolvido naquele país pela fórmula conciliatória, que acabou se tornando a expressão mais autorizada do combate dos renovadores ao substitutivo Lacerda:

Este último sistema [o da liberdade disciplinada] é o da nova Constituição italiana. E é também o sistema brasileiro, vindo desde os primórdios de nossa existência como nação soberana e consagrado pela lei básica do país. Presentemente, no Brasil, 12% dos alunos do curso primário, 60% dos de curso médio e 58% dos de curso superior fazem seus estudos em escolas particulares – todas fiscalizadas pelo Estado, aliás mais ou menos à distância. Desse regime não poderia fugir a proposta aqui apresentada.³¹⁸

O manifesto de julho de 1959 ratificou as posições encontradas no substitutivo dos educadores. O objetivo daqueles que o apoiaram era construir um diálogo com a sociedade civil, ampliando a discussão da LDB além dos espaços da política institucional. Os intelectuais deveriam ser os primeiros a se sensibilizarem pela causa da escola pública, reverberando-a, conquistando o domínio da opinião. Em um artigo publicado no Suplemento Literário de OESP (21/11/1959), em que discorreu sobre a posição dos escritores nessa contenda, o sociólogo Florestan Fernandes foi enfático ao dizer que a responsabilidade dos intelectuais implicava numa tomada de posição. Estar omissos diante da crise colocada pelo perigo da liberdade de ensino – indisciplinada e custeada pelos recursos públicos – representava uma traição.³¹⁹

A dureza desse julgamento traz consigo a cultura política da intelectualidade dos anos 50. Fazer parte dela significava expor-se perante o público, sem regatear o lugar de fala. Nesse contexto, o manifesto *Mais uma vez convocados* pode ser visto como um artefato cultural, um meio pelo qual indivíduos que cumpriam funções especializadas se transformaram em

³¹⁷ *Ibidem*, p. 131.

³¹⁸ *Ibidem*, p. 131.

³¹⁹ FERNANDES, Florestan. Os escritores e a escola pública. In. _____. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus, 1966, p. 375.

intelectuais públicos. Aliás, a função dos manifestos tem sido esta, a de apresentar ideias e convicções de um indivíduo (ou grupo) a um público mais amplo. A historiadora Helenice Rodrigues (2005, pp. 396-397) escreveu que o engajamento marcou o intelectual no “campo” cultural francês do período entre 1945 e 1980, depois se reconfigurando numa opção de silenciamento e abandono do *ethos* missionário. Ela mostra, no entanto, que o conceito do dever moral dos homens de letras foi construído no Iluminismo³²⁰ e consolidado pelo “*affair Dreyfus*” no final do século XIX.³²¹ Em ambos os casos, em nome de um princípio universal de justiça, a palavra escrita foi utilizada para tentar reverter situações e dizer a verdade ao poder.

Recolocar a verdade perante o público requer convicção. Os intelectuais que assinaram o manifesto dos educadores compartilharam com o seu redator a certeza de que lutavam pela causa certa. A acusação feita por Lacerda contra o monopólio do ensino pelo Estado precisava de uma resposta à altura, que viesse da sociedade organizada. Afinal, depois de anos dedicados a formar uma tradição político-pedagógica – a dos pioneiros da educação nova – vê-la derrotada por uma mentira era um motivo para resistir. Eis o que deixou escrito Fernando de Azevedo:

Essa nova investida que irrompeu contra a interferência do Estado em matéria de ensino, e com ares de reação contra um suposto monopólio, parece ignorar que a educação pública – grande conquista da democracia do século XIX, já adquiriu prestígio e solidez em todos os países, e entre nós mesmos com mais de um século de tradição, que, se for desmantelada, será para ressurgir mais cedo ou mais tarde, com maior força de expansão.³²²

E, em seguida, ele acrescenta:

Toda a história do ensino nos tempos modernos é a história da sua inversão em serviço público. É que a educação pública é a única que compadece com espírito

³²⁰ Não caberia aqui aprofundar a questão, mas não podemos omitir do leitor a importância do caso Jean Calas na construção da imagem pública do intelectual iluminista. O comerciante da cidade de Toulouse foi acusado de ter assassinado o filho mais velho, Marc-Antoine, na residência da família, depois de descobrir que ele pretendia abandonar a religião protestante e se converter ao catolicismo. Os católicos eram maioria França, e o ato supostamente cometido pelo comerciante, aviltava a opinião pública. Calas dizia-se inocente. O filósofo Voltaire iniciou uma campanha para tirá-lo da prisão, defendendo-o da acusação de ter cometido, além do assassinato, um ato anticatólico. O réu, porém, foi condenado e levado à fogueira. Voltaire continuou a defendê-lo, lutando pela reabilitação da memória do acusado.

³²¹ O caso Dreyfus mobilizou os intelectuais parisienses na defesa do capitão Alfred Dreyfus, acusado de espionagem a favor da Alemanha e levado à prisão perpétua na Guiana Francesa. O nacionalismo e antisemitismo em voga aceleraram o processo acusatório. O caso indignou o escritor Émile Zola que escreveu o artigo “Eu acuso” para denunciar o erro judiciário. A opinião pública ficou dividida entre *dreyfusards* (progressistas) e *anti-dreyfusards* (conservadores).

³²² Manifesto dos educadores. Mais uma vez convocados. *Op. cit.*, p. 169.

e as instituições democráticas, cujos progressos acompanha e reflete, e que ela concorre, por sua vez, para fortalecer e alargar com seu próprio desenvolvimento. Não há outro meio de subtrair a educação aos antagonismos e conflitos de grupos de pressão que tendem a arrastá-la dessa para aquela ideologia, desses para aqueles interesses, que eles representam. A escola pública, cujas portas, por ser escola gratuita, se franqueiam a todos sem distinção de classes, de situações de raças e de crenças, é por definição, contrária e a única que está em condições de se subtrair a qualquer pensamento sectário, político ou religioso.³²³

A ética da convicção é exposta ao máximo nesses dois trechos do manifesto. O liberalismo democrático, como anotou Norberto Bobbio, fornece o princípio-guia. Os intelectuais da educação, porém, não eram ideólogos (reis-filosóficos, segundo Benda). Eram especialistas que vinham lutando por formas de profissionalização envolvendo cargos públicos, carreiras no magistério e em outras áreas do funcionalismo estatal. Portanto, à ética da convicção acrescenta-se a ética da responsabilidade. Na parte final de *Mais uma vez convocados*, encontramos em um discurso que trata da necessidade da educação para o desenvolvimento econômico. Personagens do capítulo desenvolvimentista da história contemporânea do Brasil, os educadores da renovação pedagógica, como cientistas sociais, procuraram delinear o papel objetivo que deveria ter a educação como ferramenta de progresso. A educação pública não representava apenas uma “realidade moral” – como pensavam aqueles que defendiam, em primeiro lugar, o direito das famílias –, devendo estar comprometida com o progresso técnico e científico da nação. É o que exprime o trecho abaixo:

A revolução industrial, de base científica e tecnológica, que se expande por toda a parte, em graus variados de intensidade; as reivindicações econômicas ou a ascensão progressiva das massas e a luta para melhorar suas condições de vida (pois a riqueza está evidentemente mal distribuída e, com tantas vezes já se lembrou, “não devemos pensar que podemos impunemente continuar a enriquecer enquanto o resto da população empobrece”); e, finalmente, a expansão do nacionalismo pelo mundo inteiro, são fatos sumamente importantes a que não nos arriscamos a fechar os olhos, e cujas repercussões, no plano educacional, vão se tornando cada vez mais largas e profundas. O nosso aparelhamento educacional terá também de submeter-se a essas influências para ajustar-se às novas condições, e só o Estado, pela amplitude de seus recursos e pela largueza de seu âmbito de ação, poderá fazer frente a tais problemas e dar-lhes soluções adequadas, instituindo, mantendo e ampliando cada vez mais o sistema de ensino público e estimulando, por todos os meios, as iniciativas das entidades particulares.³²⁴

O único meio responsável de atender as demandas educacionais do desenvolvimento econômico seria através do setor público-estatal. A inversão proposta no substitutivo Lacerda representava, na cultura política dos intelectuais da educação, um profundo revés no sentido da

³²³ *Idem*, p. 169.

³²⁴ *Ibidem*, p. 171.

modernidade. Para evitá-lo, fez-se a campanha pela escola pública. Na democracia liberal, entretanto, a pressão popular é apenas um elemento a mais em meio aos confrontos políticos. A conjuntura em que a LDB foi sancionada comprovaria essa sentença.

4.4 – Da Câmara ao Senado: a LDB aprovada.

Não constitui surpresa, a maneira pela qual o Sr. João Goulart encarou suas responsabilidades perante a Nação, ao sancionar o projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sob a assessoria do ministro da Educação do governo, o Sr. Oliveira Brito. O presidente da República e o senhor Oliveira Brito deram-se as mãos, num gesto de soberbo desprezo diante do destino da democracia no país, da educação popular e do desenvolvimento da instrução pública (...). Membro e representante das camadas sociais privilegiadas, [Goulart] não tem nenhum interesse em por em prática uma autêntica filosofia de atuação política democrática, que o obrigue a valorizar o ensino público e a estender sua influência na dinâmica do regime representativo. Baseando-me no que tem acontecido ultimamente, costumo dizer a meus companheiros, alunos ou colegas que o senhor João Goulart não nos traiu. Deu-nos de graça à reação! (Florestan Fernandes, 1961).

A Lei de Diretrizes e Bases foi sancionada pelo presidente João Goulart em 20 de dezembro de 1961. O político gaúcho de quarenta e dois anos, nascido em São Borja, havia acabado de substituir Jânio Quadros no Executivo Nacional. Ele iniciou o governo em um regime parlamentarista, devido à crise provocada pela resistência das Forças Armadas à indicação constitucional do seu nome para ocupar a presidência da República, depois da renúncia do titular. Jango foi ministro do Trabalho no segundo governo Vargas, tendo sido alvo de crítica dos militares, após ter concedido um aumento de 100% no salário mínimo. Acusado de acobertar o comunismo, mas também de hesitar no caminho das reformas de base, o seu período presidencial foi o mais instável da democracia representativa iniciada em 1945. Nessa conjuntura de crise, o Senado iria decidir o conteúdo de uma das mais importantes leis complementares da Constituição.

O projeto da LDB voltou para a CECCD depois do período de discussões em plenário, nos meses de maio e junho de 1959. A referida comissão preparou o texto da nova lei em 29 de setembro, mediante o trabalho executado por uma subcomissão relatora formada por Lauro Cruz (relator geral), Aderbal Jurema, Carlos Lacerda, Dirceu Cardoso, Manuel de Almeida, Paulo Freire e San Tiago Dantas. Esse grupo de parlamentares foi responsável pelo substitutivo 2.222/C, votado em 22 de janeiro de 1960. Em seguida, a lei tramitou no Senado, que iria rapidamente aprová-la.

Entre a aprovação da LDB na Câmara e a sua ida para o Senado aumentou o repúdio à orientação privatista que se pretendeu dar ao documento. O texto aprovado pelos deputados, numa sessão rápida e muito consensual, no entanto, procurou conter os excessos que faziam do substitutivo Lacerda uma peça ideológica do clero católico.³²⁵ Em carta ao deputado San Tiago Dantas, em que comentava os artigos da lei e fazia propostas de mudança, Anísio Teixeira discorreu sobre as suas contradições:

Embora cumpra reconhecer que o consagrado pela subcomissão é melhor que o chamado substitutivo Lacerda, devo-lhe dizer que, a meu ver, parcela substancial de obscuridade intencional está sendo mantida no projeto, para que se possa conseguir, na interpretação ou na regulamentação da lei, aquilo que não se consegue aprovar à plena luz do debate legislativo.³²⁶

A linguagem cristã permeou muitos artigos do projeto de janeiro de 1959, chegando a confrontá-lo com a letra da Constituição. Esse sentido particularista, a maioria dos deputados da comissão de educação e cultura quis evitar, substituindo-o por expressões universalistas e liberais. O título relativo aos fins da educação teve suprimida a redação que dizia:

A educação é a formação integral da personalidade segundo uma concepção de vida que, respeitando os direitos fundamentais e a liberdade do homem, sempre orientada para o bem comum, promova o progresso da pátria e da humanidade.³²⁷

Os deputados preferiram expressarem-se mais próximos da Constituição, alterando o texto para: “A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideias de solidariedade humana, tem por fim”. Deixava-se de lado, portanto, a ideia de que a educação deveria servir à “formação integral da personalidade”, “sempre orientada para o bem comum”, vista como parte de um código cifrado de inspiração clerical. No título II, o direito à educação

³²⁵ Florestan Fernandes comentou de forma irônica como teria se passado a votação da LDB: “O que aconteceu em plenário selou o desfecho melancólico desse projeto de lei, numa das Casas do Congresso. A votação quase foi em “cruz”. Maioria e minoria, através das figuras mais eminentes e apagadas, deram-se as mãos e consagraram o divórcio que se estabeleceu entre os mandatários do povo e os interesses educacionais desse mesmo povo. Uma anedota, que circulou, sugere como as coisas se passaram. Um deputado, que acaba de dar sua anuência ao projeto teria perguntado aos seus colegas: agora, vamos votar as diretrizes?”. FERNANDES, Florestan. Análise crítica do projeto de diretrizes e bases da educação nacional. In. *Op. Cit.*, 1966, p. 426.

³²⁶ Carta de Anísio Teixeira a San Tiago Dantas, 29 de julho de 1959. Arquivo Anísio Teixeira, CPDOC/FGV, ATc 32.04.22/3. Biblioteca Virtual Anísio Teixeira. Disponível em <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/index.html> [acesso em 19/02/2011].

³²⁷ Substitutivo ao projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresentado à Câmara dos Deputados pelo deputado Carlos Lacerda a 15 de janeiro de 1959. In. BARROS, *Op. Cit.*, p. 504.

substituiu o direito a educar, em um mesmo movimento de fazer com que a lei se adequasse a princípios mais consagrados no campo político-pedagógico. O artigo 2º da LDB ficou assim: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”.

A parte relativa à família também sofreu alterações. De instituição que delega poderes à escola, considerada extensão da sua vontade, passou a estar capacitada a escolher a educação que será oferecida aos seus filhos. Além disso, a relação entre a família e o poder público na promoção do ato de educar deixou de fazer do Estado um ente limitado a suprir as deficiências dos particulares, a oferecer-lhes “os suprimentos e recursos técnicos e financeiros indispensáveis”. A nova redação preferiu estabelecer que este ato dever-se-ia completar: “Pela obrigação do poder público e pela liberdade da iniciativa particular de ministrarem o ensino de todos os graus, na forma da lei em vigor”.

O projeto 2.222/C manteve o título “Liberdade ensino”, inovação trazida por Carlos Lacerda, que não pertencia ao projeto original de 1948. Encontra-se nesse item a primeira vitória da campanha impetrada pela Igreja contra a escola pública-estatal, ao assegurar-se que o Estado não poderia favorecer o monopólio do ensino. A participação dos representantes dos estabelecimentos particulares “legalmente autorizados” nos conselhos estaduais de educação foi outra conquista deste grupo. Por sua vez, o CFE recebeu, no projeto de 1960, um feitiço bastante diferente daquele arquitetado por Carlos Lacerda um ano antes. Retirou-se dele a menção à participação das associações familiares, que iriam participar como representantes do setor público no Conselho, assim como a sua divisão em câmaras específicas de representação dos professores e diretores.³²⁸ O novo formato contemplou a nomeação, feita pelo presidente da República, de trinta membros indicados pelas unidades federativas, a partir de listas tríplexes entregues pelas CRE’s. O capítulo sobre recursos para educação, embora tenha considerado a concessão de bolsas de estudo em escolas particulares como despesas com o ensino, também perdeu muito do formato privatista antes estabelecido (vide o quadro em anexo).

Após muitas discussões e arranjos políticos, as diretrizes e bases ordenaram a educação pela vertente do consenso público/privado, aproximando-se, por vezes, mais da Constituição que do substitutivo Lacerda. José Eduardo Villalobos interpretou esse consenso, depois reproduzido pelo Senado, dizendo que prevaleceu a vontade de todos:

³²⁸ O CFE foi dividido em câmaras setoriais (ensino primário, médio e superior) e não mais em câmaras corporativas (setor público, diretores e professores) como tinha sido feito antes.

Terminamos agora a análise histórica da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A contribuição do Senado e os vetos presidenciais não restabelecidos pelo Congresso, a maioria dos quais relativos a disposições regulamentares do ensino superior, deram-lhe a configuração final. Além das conclusões a que fomos chegando à medida que o exame se ia desenvolvendo, nos permitimos dizer aqui, em resumo, que se não prevaleceu por fim a vontade geral, eticamente manifestada, como queria Rousseau, prevaleceu a vontade de todos. Resta saber se, para o caso brasileiro, a melhor solução para os problemas do ensino é a que procura atender à média das opiniões, ao invés de se definir por um programa estribado numa idéia clara e coerente a respeito do que deva ser a educação (*Op. Cit.*, p. 169).

A análise feita por esse historiador da LDB nos leva à história da repercussão da lei em seus momentos finais. Como ela foi recebida? Como foi interpretada pelos contemporâneos? Os educadores progressistas, reunidos na campanha em defesa da escola pública, por exemplo, bateram-se contra as lacunas e omissões do projeto aprovado na Câmara, as falhas na organização e na administração do sistema nacional de ensino, o destino do dinheiro público e a capitulação do Senado. Florestan Fernandes radicalizou a posição dos que defendiam a utilização dos recursos públicos apenas para as escolas públicas estatais, servindo-nos para acompanharmos, pela redução de escala, a trajetória do grupo ao qual pertencia em São Paulo.

No final da década de 1950, depois de ter defendido a tese *Ensaio sobre o método de investigação funcionalista em Ciências Sociais*, o professor Florestan Fernandes passou a livre-docente da cadeira de Sociologia I da FFLCH/USP: tendo como assistentes, e participantes do grupo de pesquisa que dirigia, Fernando Henrique Cardoso, Gabriel Cohn, José de Souza Martins, Leôncio Martins Rodrigues, Luiz Pereira, Maria Sylvia Carvalho Franco, Marialice Foracch e Octávio Ianni.³²⁹ Os pesquisadores que se dedicaram a pesquisar a sua trajetória acadêmica encontram uma inflexão no seu pensamento teórico a partir dos anos em que ele participou da causa da escola pública (Saviani, 1996). O encontro do sociólogo com a educação foi estimulado pelas atividades do CRPE/SP, que funcionava em parceria com a universidade e era dirigido por Fernando Azevedo. Essa instituição promoveu, em 1958, o *Symposium sobre os problemas educacionais brasileiros*, para o qual Florestan enviou a comunicação *Ciência aplicada, educação e mudança social provocada*. Os estudos de Glaucia Villas Boas já nos mostraram a importância do conceito de mudança social na sociologia dos anos 50. Esse conceito pode nos ajudar a entender a história intelectual da LDB.

³²⁹ Florestan Fernandes nasceu na cidade de São Paulo, em 22 de junho de 1920. De origem simples, filho de imigrantes portugueses, o sociólogo teve vários pequenos empregos e frequentou o curso de Madureza antes de ingressar na universidade. Ele cursou a graduação em Ciências Sociais na FFLCH/USP, de 1941 a 1944, seguindo para a ELSP, instituição em que fez o curso de Mestrado. Em 1951, sob a orientação de Fernando de Azevedo, concluiu o doutorado na USP, com a tese *A função social da guerra na sociedade tupinambá*. MASSA, 2002, p. 369-381.

A mudança social provocada evoca a ideia do planejamento como força transformadora. Não podemos entender a cultura política dos intelectuais no período focado nesta tese sem deixar de enfatizar a importância do planejamento estatal, que, entre outros fatores, teve o papel significativo de profissionalizar e rotinizar conhecimentos em diversas áreas. A educação recebeu um impacto positivo do planejamento ao se tornar um dos setores mais visados pelos divulgadores dos métodos de organização e pesquisa que pretendiam torná-la uma ciência social aplicada. Com isso, os educadores tornavam-se *policy makers*, ou seja, formuladores de políticas públicas. Entre a potencialidade e a prática de execução dessas políticas havia, entretanto, um hiato a ser considerado. A LDB nos serve para mostrar exatamente isso: a distância entre o que pensavam/desejavam os intelectuais da educação e a dificuldade para pôr em prática a aplicabilidade da sua ciência.

O poder de resistência à mudança era encarnado pela Igreja Católica. A instituição foi responsável pelos primórdios da educação no Brasil: a matriz organizacional (Bomeny, *Op. Cit.*, 2001, pp. 166-172). Na revista *Vozes* do mês de abril de 1959, a formação cristã dada ao povo pelos jesuítas — da sua chegada, no século XVI, até a expulsão pelo Marquês de Pombal —, era apresentada como um ensino integral, que partia da vida, inserindo-a harmoniosamente na educação escolarizada. Os membros da Companhia de Jesus teriam orientado as primeiras diretrizes, formado o primeiro sistema nacional de educação: “Depois de adotar os ensinamentos básicos, cada região elaborava o programa e o distribuía, segundo suas necessidades e conveniências”. A liberdade de ensino existente na Colônia teria permitido avanços extraordinários, mas acabou destroçada pelo absolutismo estatal, que inviabilizou a continuidade de uma “obra tão esperançosa”.³³⁰

Como se vê, os católicos consideravam a modernidade uma idade tenebrosa, desestabilizadora da obra que realizavam. O corte na “idade de ouro” veio em decorrência da hostilidade do Estado reformador, do despotismo esclarecido em relação à Igreja, que rompeu a fusão existente entre os poderes espiritual e terreno desde a expansão marítima: na Ilha de Vera Cruz, na Terra de Santa Cruz, no Brasil. O pacto Estado/Igreja continuou no pós-independência, mas não sobreviveu à República. Porém, conforme já demonstramos, a revolução de 1930 iria reintegrar o poder eclesiástico ao poder civil. No período democrático, a LDB era um momento oportuno para mais uma demonstração de influência da religião católica sobre a organização

³³⁰ Diretrizes e bases da educação nacional. *Revista Vozes*, ano 53, abril de 1959, nº 4, p. 286.

política do país, embora fossem poucas as afinidades entre o Estado desenvolvimentista e os projetos do clero.

O contraste entre continuidade e mudança, tradição e modernidade demarcou em grande medida a “guerra de posições” em que se transformara a aprovação das diretrizes e bases da educação. O ensino público serviu de laboratório das reformas escolanovistas, desde a inovação didática até a introdução de políticas de gerenciamento e administração das redes escolares. Os renovadores acreditavam em uma atuação estatal que evitasse o clientelismo e servisse ao “universalismo dos procedimentos”. Devido a este encaminhamento, a escola pública estaria preparada a atuar como fator de mudança e modernidade. O financiamento público das escolas confessionais, além de ferir o princípio republicano da utilização desses recursos somente na manutenção e expansão do aparato público-estatal, implicava no questionamento da capacidade das instituições particulares produzirem a democratização do ensino.³³¹

Na exposição feita perante a Câmara Municipal de São Paulo, ao receber o título de cidadão emérito da cidade, em 26 de setembro de 1961, Florestan Fernandes disse que a “oposição radical” ao projeto das diretrizes e bases:

(...) provém do fato dele permanecer fundamentalmente neutro diante da imensa revolução que nos toca fazer, para ajustar-se o ensino, quantitativa e qualitativamente, às funções que as escolas brasileiras precisam preencher na nova ordem econômica, política e social em formação ou desenvolvimento na sociedade brasileira.³³²

A expectativa causada pela LDB nos intelectuais da educação era a de que esta pudesse auxiliar na mudança social, ou pelo menos, adaptar as instituições escolares à mudança que se processava ao seu redor. Portanto, completava o sociólogo:

Temos de voltar, corajosamente, as costas para o passado, e introduzir em nosso meio novas técnicas e práticas educacionais mais conscientes com a modernização da tecnologia e da economia, com a democratização de garantias sociais e do poder político ou com a própria dinâmica da sociedade de classes.³³³

³³¹ Luiz Antônio Cunha representa esta posição em um artigo que afirma: “A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, finalmente aprovada em 1961, foi uma esdrúxula colagem de projetos contraditórios, e acabou levando à situação que aí está: os recursos públicos divididos entre as escolas públicas e particulares, com sérios prejuízos para a expansão e manutenção da qualidade das redes oficiais de ensino”. CUNHA, 1989, p. 120.

³³² FERNANDES, Florestan. A educação popular no Brasil. In. *Op. Cit.*, 1966, p. 349. O texto foi publicado originalmente na *Revista Brasiliense*, nº 39, janeiro/fevereiro de 1962.

³³³ *Idem*, p. 349.

A ruptura necessária deveria se dar pela superação dos modelos de organização e avaliação do ensino remanescentes da época em que a educação escolar se destinava às elites. O sentido da mudança, para Florestan, envolvia “um sistema educacional aberto a todos, capaz de preparar o homem para uma sociedade na qual o trabalho é uma fonte de dignificação da pessoa”.³³⁴ Esse raciocínio coloca o sociólogo na tradição político-pedagógica dos pioneiros da educação nova, que clamava por um tipo de educação escolar que servisse à preparação para a sociedade das profissões. A LDB era uma oportunidade de correção dos erros e confusões que impediam essa tomada de rumo, perdida pelas hesitações do legislador, ainda apegado a “concepções e valores relevantes para o antigo regime”.³³⁵

O maior defeito do projeto aprovado na Câmara dos Deputados não era, portanto, a abertura que se tinha feito ao interesse das escolas particulares, mas o anacronismo pelo qual foi concebido. Na comunicação apresentada à II Convenção Estadual de Defesa da Escola Pública (04/06/1961), Florestan Fernandes procurou mostrar ao público que o assistia no auditório do Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo, porque era contra o projeto, dizendo:

Por paradoxal e incrível que pareça, não combatemos o projeto de Diretrizes e Bases apenas porque ele seja ruim e nefasto. Mesmo que ele fosse sanado das concessões feitas a cupidez ou a ânsia de poder dos círculos privatistas, ele continuaria inaceitável, porque é anacrônico. As medidas mais avançadas que ele contém dão margem a uma estranha reflexão: pretende-se estabelecer diretrizes e bases para o sistema educacional brasileiro com os olhos voltados para o passado. Ignora-se a realidade educacional brasileira do presente e, mais ainda, as exigências dessa mesma realidade que apontam para o futuro. Todas as questões foram formuladas e resolvidas sob o império de concepções, de ideias e valores pedagógicos mais ou menos obsoletos.³³⁶

O projeto de diretrizes e bases não estava em condições de dar as respostas necessárias às demandas educacionais do presente; esse o seu grave defeito. Para remover os resíduos do antigo regime educacional, a legislação deveria: 1) eliminar os “influxos que divorciam o ensino da realidade social ambiente” e o tornam uma atividade alienada; 2) ajustar “os padrões de relações humanas nas escolas”, reduzindo a distância social entre alunos e professores e extinguindo a

³³⁴ *Ibidem*, p. 349.

³³⁵ *Ibidem*, p. 350.

³³⁶ FERNANDES, Florestan. A defesa da escola pública e sua significação. In. *Idem*, p. 362. O texto foi publicado originalmente na *Revista Anhembi*, nº 128, São Paulo, junho de 1961.

dominação tradicionalista/autoritária no interior da escola; 3) evitar que o ensino seja tratado como uma atividade ociosa, “como se ele fosse um fim e um valor em si mesmo”.³³⁷

Distanciada do presente, a legislação de diretrizes e bases torna-se alheia aos problemas educacionais. Nela não se encontra nenhuma norma ou princípio de orientação que integre as concepções pedagógicas a uma filosofia democrática da educação. O anacronismo da lei a transforma em uma inutilidade:

A conclusão que precisa ser retida consiste em que o projeto de Diretrizes e Bases é pedagogicamente anacrônico. Se ele for aprovado sem modificações substanciais, estará fadado à sorte ingrata de tantas outras leis do congresso, que se tornam inoperantes por serem inúteis. Como não atende às necessidades de uma sociedade em transformação, suas principais disposições já nasceram obsoletas ou estão variavelmente condenadas à rápida obsolescência.³³⁸

A ineficácia da LDB resultava da conciliação que fazia com que prevalecesse a “vontade de todos” (José Eduardo Villalobos), ou então, “a esdrúxula colagem de projetos contraditórios” (Luiz Antônio Cunha). Na última fase da sua trajetória, a legislação de diretrizes e bases foi criticada por aqueles que inicialmente mais apostaram nela, condenando-a devido à futilidade dos efeitos que poderia proporcionar. Retornamos com proveito ao esquema proposto por Albert Hirschman, pois os intelectuais progressistas tornaram-se reativos ao que encontraram diante de si. Eles produziram um discurso que denunciava as mudanças de fachada, ilusórias, insuficientes, em que as estruturas anteriores permaneciam intactas e ainda com chances de se reproduzirem mais intensamente. Este seria o caso não apenas da tendência privatista da educação, que apesar de aparentemente contida na revisão feita pela Câmara e pelo Senado, ainda se apresentava em essência na legislação aprovada, mas de toda a estrutura retrógrada da educação que ainda permanecia viva, mesmo depois de reformada.

Como saída desse impasse, a Comissão Estadual de Defesa da Escola Pública de São Paulo elaborou um conjunto de emendas, que contaram com o apoio de entidades representativas da sociedade civil, e as enviou ao Senado.³³⁹ Entre as inovações propostas estava a supressão, no

³³⁷ *Idem*, p. 363.

³³⁸ *Ibidem*, p. 364.

³³⁹ As emendas substitutivas foram elaboradas pelos professores Laerte Ramos de Carvalho, Roque Spencer Maciel de Barros, Fernando Henrique Cardoso e José Arruda Penteado. O apoio a elas foi dado pelas seguintes associações e entidades da sociedade civil: Associação dos Antigos Alunos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo; Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal do Estado de São Paulo (APESNOESP); Associação dos Docentes do Ensino Industrial e Agrícola do Estado de São Paulo (ADEIA); Centro do Professorado Paulista (CPP); Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo; Sindicato dos Trabalhadores nas

Título II, do parágrafo único do artigo 2º: “À família cabe escolher, com prioridade, o gênero de educação que deve dar a seus filhos”. A justificativa foi a seguinte:

Ou o parágrafo em questão é inócuo – já que, independentemente do texto de lei são os pais que escolhem a educação dos filhos – ou, se há nele, outra intenção, pode representar um perigo para a escola, pois prestar-se-ia às mais diversas interpretações, desde que estimulasse a intervenção indébita da família na escola, em assuntos fora de sua competência, até a que exigisse escolas fechadas, opostas ao espírito e à letra da Constituição.³⁴⁰

No título II ainda, os participantes da Campanha em Defesa da Escola Pública pediram a substituição do art. 3º, que tratava do direito à educação, entendendo que redigido como estava, o artigo fugia à exigência constitucional da obrigatoriedade e da gratuidade. Preferiu-se dizer que o direito à educação deveria estar assegurado: “I – pela obrigação, imposta aos pais ou responsáveis, de proporcioná-la por todos os meios ao seu alcance, às crianças e jovens sob sua responsabilidade; II – pela instituição de escolas de todos os graus, por parte do poder público, respeitando-se a liberdade de iniciativa particular nos termos da lei”.³⁴¹

A prerrogativa em zelar pelo direito à educação passava a estar com o Estado, que impõe aos pais e responsáveis a obrigação pelo cumprimento desse direito e, ao mesmo tempo, se vê obrigado a manter escolas para matricular os menores sob a responsabilidade das famílias. Na justificativa se lê: “A lei, reconhecendo a liberdade da iniciativa privada, não pode contar obrigatoriamente com ela ao instituir o sistema nacional de ensino”.³⁴² Esse ponto de vista, me parece, resume o que pensavam aqueles que defendiam a escola pública: apenas essa instituição pode massificar o direito à educação e garantir a cidadania educacional.

Um discurso alternativo sobre a democratização do ensino era defendido por Carlos Lacerda. Na abertura do VI Congresso da União Interamericana pela Liberdade de Ensino, realizado na cidade do Rio de Janeiro, em 17 de janeiro de 1961, o então governador da Guanabara discorreu acerca da incompreensão de muitos que julgavam essa liberdade como algo contrário à escola pública. Em seguida, ele explicitou o conceito de ensino público que tinha em

Construções Cívicas de São Paulo; União Brasileira de Escritores (seção paulista); União dos Professores Primários do Estado de São Paulo (UPPESP); União Estadual dos Estudantes de São Paulo (UEESP) e União Paulista dos Estudantes Secundários (UPES). BARROS, *Op. Cit.*, p. 548.

³⁴⁰ *Idem*, p. 549-550.

³⁴¹ *Ibidem*, p. 550.

³⁴² *Ibidem*, p. 550.

mente: “Público é o ensino acessível a todas as crianças e jovens sem distinção de fortuna de seus pais”.³⁴³ O público, nesta definição, dá-se pela facilidade de acesso à educação, não pela gratuidade. O político da UDN contestava a gratuidade da escola pública afirmando que ela é sustentada pelo dinheiro dos impostos, sendo inclusive uma escola de custo muito alto.

A exposição de Carlos Lacerda era uma tentativa de desmistificar algumas das teses clássicas sobre o ensino público-estatal, entre as quais, a da neutralidade da educação oferecida aos alunos matriculados na sua rede escolar. Na prática: “a escola oficial não é indiferente, nem neutra, nem esvaziada de conteúdo moral”.³⁴⁴ Lacerda não criticava a escola pública pela sua ideologia, criticava a falsa ideia da escola pública como um lugar despossuído de substância ideológica. Citando André Malraux, ele afirmou que a “escola neutra é uma ficção”.³⁴⁵

O ensino livre, segundo Lacerda, era aquele destinado historicamente às elites. Essas escolas, em especial as de propriedade das irmandades religiosas, dedicavam-se à preparação dos jovens às carreiras superiores. O custo financeiro dessas instituições sempre se colocou como impeditivo àqueles que, mesmo de origem simples, teriam condições de se destacar na vida através dos estudos: a eles restando apenas a escola oficial. O monopólio da educação gratuita (no sentido de dispensada de mensalidades) pelo Estado, portanto, era um crime a ser evitado. Devido à vocação de oferecer o ensino de massa, a escola pública-estatal não conseguia atender aos alunos em condições de obter um melhor preparo intelectual. Então, além de caro, o ensino oficial mostrava-se ineficiente para alcançar as inteligências mais inquietas das classes populares. O efeito perverso da escola pública de massas foi descrito por Lacerda dessa forma:

Monopólio do Estado sobre a consciência do futuro cidadão. Haverá algo mais perigoso para a democracia?

Esquecem que o ensino oficial é geralmente mais caro. Esquecem também que, destinando-se indistintamente a toda espécie de aluno obriga, frequentemente, a uma padronização que pode parecer simpática, mas dificilmente prepara líderes para uma sociedade democrática, pois não dá oportunidade aos mais aptos, não faz maiores exigências às maiores inteligências, frequentemente amarra-as à mediania, negando assim oportunidades aos mais bem dotados.³⁴⁶

³⁴³ Discurso do governador Carlos Lacerda na abertura do VI Congresso da União Internacional pela Liberdade de Ensino. Rio de Janeiro, 17 de janeiro de 1961. *Revista Vozes*, ano 55, nº 8, agosto de 1961, p. 603.

³⁴⁴ *Idem*, p. 604.

³⁴⁵ *Ibidem*, p. 604.

³⁴⁶ *Ibidem*, p. 604.

Pode-se dizer que o argumento de Carlos Lacerda filia-se ao “dilema toquevilleano” da contradição entre liberdade e indiferença cívica nas sociedades democráticas. A moderna sociedade dos indivíduos, a sociedade burguesa da era das revoluções, à medida que a igualdade se institui como regra de convivência pacífica no espaço público, acaba, segundo Tocqueville, conspirando contra si mesma, ao desprestigiar os valores que deveriam se impor na construção do político, deixando de lado as virtudes para guiar-se pelas atitudes medianas. Em outras palavras, a ocupação constante dos cidadãos com as suas atividades privadas, a falta de interesse pelas questões públicas, aparentemente resolvidas pela conquista dos direitos inquestionáveis da igualdade e da liberdade, faz crescer um tipo inédito de dominação, um despotismo brando, fortalecido pelo comodismo, que acantona o povo na minoridade política, mas que pela democratização crescente, faz com que o tipo médio se imponha, arruinando o *ethos* aristocrático.³⁴⁷

A digressão colocada pelo autor de *A democracia na América* contém, em um nível conceitual mais refinado, aquilo que Carlos Lacerda trazia como “visão de mundo” liberal-conservadora. Transpondo o “dilema toquevilleano” para o Brasil, Lacerda via na escola pública uma instituição preocupante, se fosse dado a ela, por inteiro, o papel de educar a sociedade. Afinal, a política de massas, o populismo e o clientelismo – em síntese, os maiores adversários do udenismo – se beneficiavam da “indiferença cívica”, do baixo nível cultural do eleitorado. As elites virtuosas jamais seriam educadas em uma escola disposta a igualar todas as inteligências, numa escola desinteressada em formar cidadãos dentro dos ideais de justiça e bondade cristãs.

Em 10 de março de 1960, a LDB foi encaminhada ao Senado através do ofício 293. A tramitação final do projeto até a promulgação da lei, apesar dos percalços políticos – eleições presidenciais e a renúncia de Jânio Quadros – deu-se em um prazo relativamente curto de um ano e oito meses. Após ter passado pelas comissões de Justiça e Constituição, de Finanças e de Educação e Cultura, o projeto de lei veio à discussão no plenário da Câmara Alta nos primeiros dias do mês de agosto de 1961, pouco antes da crise presidencial. Na sessão do dia três foram apresentadas mais de cem emendas ao projeto, e um novo substitutivo, do senador Camilo Nogueira da Gama (PTB/MG) representando as aspirações da Campanha em Defesa da Escola

³⁴⁷ Sobre o “dilema toquevilleano” baseei-me em JASMIN, 1996.

Pública, afinal rejeitado por 33 votos a 11.³⁴⁸ O debate de maior polarização ideológica nessa data envolveu o autor do substitutivo e o senador paulista Benedito Mário Calazans, padre da Igreja Católica, eleito pela UDN em 1958, que o acusou de embutir ideias socialistas e comunistas na sua proposta (Villalobos, *Op. Cit.*, 165). As emendas ao projeto pouco alteraram a decisão dos deputados, seguindo a LDB para a aprovação final sem que fosse alterado o conteúdo doutrinário anterior.

Escrevendo sobre a capitulação do Senado, Florestan Fernandes anotou que, apesar dos novos avanços das influências retrógradas na área do ensino, as emendas de alguns senadores melhoraram determinados pontos do projeto da Câmara dos Deputados.³⁴⁹ O sociólogo apontou ainda a atuação positiva do PTB, exercendo por intermédio do senador Barros de Carvalho uma influência positiva na melhoria do texto das diretrizes e bases, postando-se ao lado das propostas encaminhadas pela Campanha de Defesa da Escola Pública. No entanto, o resultado final deixou-o bastante apreensivo:

Essas ponderações não significam que nos tenhamos dado por satisfeitos. Ao contrário, estamos tão desapontados e indignados quanto estávamos antes, por ocasião da aprovação do referido projeto pela Câmara dos Deputados. Cometeu-se um crime contra o ensino, atendendo-se às pretensões das correntes privatistas e às pressões reacionárias de círculos católicos obscurantistas. A verdade insofismável é que o Congresso parece ser cativo dessas forças, não tendo por isso, meios para consolidar a democracia na esfera do ensino.³⁵⁰

O espectro de uma LDB que contrariava os objetivos daqueles que a defenderam por décadas, trouxe como resposta o desprezo pelos seus resultados. Hirschman (*Op. Cit.*, p. 43) diz que a retórica da futilidade não é uma réplica explosiva, em tempo quente, mas se dá friamente como uma vingança aguardada. Esta talvez seja a razão desta tese ter se enraizado tanto na historiografia, muitas vezes deixando passar despercebido o debate sobre a democratização do ensino que estava acontecendo, apesar de todas as crises e dificuldades, em uma democracia que se desafiava a discutir, como discutiu, a educação pública nos mais variados sentidos.

³⁴⁸ Esse substitutivo foi redigido sob a orientação de Laerte Ramos de Carvalho.

³⁴⁹ FERNANDES, Florestan. Coveiros da escola pública. In. *Op. Cit.*, 1966, p. 514. Os senadores citados foram Jarbas Maranhão (PSD/PE), Auro de Moura Andrade (PSD/SP) e Heribaldo Vieira (PST/SE).

³⁵⁰ *Idem*, p. 514.

Considerações finais:

Considerando-se as posições defendidas pelo conservadorismo brasileiro, vitorioso no concernente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação aprovada pela Câmara Federal, ver-se-á corresponderem elas a posições características da era colonial, refletindo interesses de classe e interesses religiosos que lhes dão cobertura, integrantes do estatuto de uma sociedade colonial fundada à base de estamentações aristocráticas ao invés de o ser à base de democrática integração social. (Jayme Abreu, 1961)

Procurou-se mostrar nesta tese que os renovadores da educação tiveram as diretrizes e bases em seu horizonte de expectativas, lamentando a oportunidade perdida em fazê-la de acordo com o seu ideário político-pedagógico. O grupo do *Manifesto de 32*, e mais tarde, os intelectuais da educação de outras gerações que se uniram a eles na defesa da escola pública, consideravam a LDB um instrumento necessário à construção de uma política orgânica, capaz de superar o movimento pendular descrito por Fernando de Azevedo, que desde a década de 1920 alternava políticas progressistas e reacionárias, sem o acúmulo de forças necessário para romper com o personalismo das reformas e instruir as políticas públicas de educação. Com a LDB, esperava-se estabelecer os fins e os meios da educação pública em um ambiente democrático. Devido à abrangência da lei, no momento em que esta passou a tramitar com maior intensidade na Câmara dos Deputados, desde a apresentação do substitutivo do ministro Clóvis Salgado, em finais de 1957, sua aprovação despertou combates mais vívidos e envolventes, provocando a interação do processo legislativo com a opinião pública situada entre a Igreja Católica e a Universidade.

O ano de 1958 iria conhecer a *Campanha pela Liberdade de Ensino*, na qual estiveram empenhadas a intelectualidade e a hierarquia católicas. A expansão da rede pública escolar, tratada no limite do monopólio estatal, indicava, na virulência retórica dos católicos, um movimento de subversão social a partir da escola, propagado pelo corpo técnico do Ministério da Educação. Por outro lado, a pregação de Carlos Lacerda contra o totalitarismo da escola única, em nome do direito natural das famílias à escolha da educação de seus filhos, garantido por laços divinos e indestrutíveis, logo seria contestada como mais um exemplo da incapacidade da República em estender a educação a todos. Em pouco tempo, a reação de um grupo de intelectuais e professores universitários das cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro, contra o financiamento público das instituições particulares de ensino, previsto nos substitutivos Lacerda, faria nascer o *Movimento em Defesa da Escola Pública*. Depois da “fase heróica” das décadas de 20 e 30, esta seria a maior manifestação coletiva dos intelectuais da educação, que se

profissionalizavam em quantidade crescente no magistério superior e nos órgãos públicos de planejamento e gestão.

Intelectual da primeira geração escolanovista, Fernando de Azevedo se encarregou de escrever o manifesto-símbolo do movimento. *Mais uma vez convocados* foi publicado no jornal *O Estado de São Paulo* e estampava uma defesa apaixonada da educação liberal-democrática, considerada a grande conquista de igualdade social do século XIX. Os manifestantes nele reunidos acreditavam que, por ter adquirido “prestígio e solidez em todos os países”, esse tipo de educação, simbolizada pela escola pública, universal e gratuita, caso fosse desmantelada durante a aprovação da LDB, seria apenas “para ressurgir mais cedo ou mais tarde, com maior força e expansão”.³⁵¹

Na introdução da coletânea de textos e documentos relativos à campanha dos educadores contra a aprovação do projeto da LDB de Carlos Lacerda na Câmara dos Deputados, organizada em 1960, Roque Spencer Maciel de Barros assinalou:

(...) a luta que ora se trava em defesa da escola pública é um verdadeiro divisor de águas na história pedagógica da nação, propiciando o choque inevitável entre duas mentalidades existentes no País. Em certo sentido, é possível dizer, usando a feliz expressão do prof. Jacques Lambert, que se trata de um choque entre os “dois Brasis”: o Brasil arcaico e desatualizado, abaixo do nível da civilização moderna e o Brasil novo que procura se atualizar, pondo-se ao nível das exigências do século.³⁵²

A estratégia discursiva de Maciel de Barros opunha o moderno e o arcaico na educação, apoiando-se no argumento consagrado de Jacques Lambert sobre os “dois Brasis”, que retomava, no âmbito da ciência social institucionalizada, a velha oposição euclidiana entre o litoral e o sertão, de tanto sucesso no pensamento social da Primeira República.³⁵³ Nesse jogo de oposições, o *Movimento em Defesa da Escola Pública* representava o “Brasil novo”, da conquista dos direitos universais da cidadania, enquanto a *Campanha pela Liberdade de Ensino* representava o “Brasil arcaico”, patrimonialista, do predomínio do privado sobre o público. A

³⁵¹ Manifesto dos educadores: *Mais uma vez convocados* (1959). In: GONDRA e MAGALDI (Orgs), 2003, p.

³⁵² BARROS, Roque S. Maciel de. Introdução. In _____ (Org.) *Diretrizes e bases da educação*. São Paulo: Pioneira, 1960, p. XVIII.

³⁵³ Sobre a oposição entre litoral e sertão, enquanto “representação geográfica da identidade nacional”, deve-se consultar LIMA, 1999. Especialmente o capítulo 2: Entre Europa e América; entre litoral e sertão, pp. 35-53.

tensão entre os “dois Brasis”, depois do marco da abolição dos escravos em 1888, recebeu de Sérgio Buarque de Holanda uma das mais respeitadas interpretações, servindo-nos como chave de leitura para entender a posição dos educadores contra a resistência à mudança provocada pela modernização social, que demarcou a campanha pelo direito a educar, reservado às famílias, nos anos 50 e 60 do século passado.

O capítulo III de *Raízes do Brasil*, denominado *Herança Rural*, se inicia com a seguinte constatação: “Toda a estrutura de nossa sociedade colonial teve sua base fora dos meios urbanos” (Holanda, 1993 [1936], p. 41). O espaço rural conviveu com o governo das famílias oligárquico-patriarcais, senhoras do mando tradicional, focado em relações pessoais de dependência. O mundo estreito da família senhorial produzia sua própria lei, envolvida em violência e crueldade contra aqueles que ferissem os seus códigos. “Nesse ambiente”, afirmou Sérgio Buarque de Holanda, “o pátrio poder é virtualmente ilimitado e poucos freios existem para sua tirania”.³⁵⁴ Além disso, a mentalidade da Casa Grande, forjada no hábito do mandar fazer, devido às facilidades da escravidão, era avessa ao trabalho manual. Como resultado, o desenvolvimento das técnicas e dos ofícios sofreu os maiores preconceitos. O ensino colonial, virtualmente monopolizado pelos jesuítas, contribuiu ainda mais para que isso ocorresse. Humanista e intelectualista, apegada “ao dogma e à autoridade”, conforme nos ensina Fernando de Azevedo (1976 [1943], p. 24), a educação jesuítica se adequava aos limites daquela sociedade. A incompatibilidade do trabalho escravo com a civilização burguesa e capitalista, de que trata Buarque de Holanda em seu ensaio, teve como complemento as origens eclesiásticas do ensino, tão bem indicadas em *A transmissão da cultura* como sendo o início de nossa história da educação. Da herança jesuítica ficamos com a preferência pelo trato da educação enquanto privilégio de alguns, vista no corte eminentemente classista do ensino secundário.

Romper com esse passado, com essa tradição, a fim de adequar a educação às exigências do século, tornando-a verdadeiramente pública e acessível a todos, era a grande motivação do movimento dos educadores pela LDB. Maciel de Barros via com otimismo o momento pelo qual o Brasil passava, pois afinal: “Transformamo-nos, apesar de todas as adversidades, numa democracia”.³⁵⁵ A principal luta política em um regime liberal-democrático deveria incluir a

³⁵⁴ O descontrole e a tragicidade do pátrio poder se corporificam no exemplo dado pelo historiador: “Não são raros os casos como o de um Bernardo Vieira de Melo, que, suspeitando a nora de adultério, condena-a à morte em conselho de família e manda executar a sentença, sem que a justiça dê um único passo no sentido de impedir o homicídio ou de castigar o culpado, a despeito de toda publicidade que deu ao fato o próprio criminoso”. *Idem*, pp. 49-50.

³⁵⁵ BARROS, *Op. Cit.*, p. XVII.

conquista de direitos civis, sendo o primeiro e o mais fundamental de todos: o direito à educação. Os temas e as propostas do movimento, mesmo associando educação e desenvolvimento econômico, priorizaram a capacidade da escola pública-estatal em promover a sociedade aberta ao talento.³⁵⁶ Orientado pelo liberalismo ético de seus proponentes, o movimento se singulariza e conquista parceiros decisivos como o jornal *O Estado de São Paulo*, tradicional órgão de imprensa e uma das primeiras opiniões a se manifestar contra a campanha da Igreja e das instituições privadas pela liberdade do ensino.³⁵⁷

Apesar do brilho de suas colocações e do apoio conquistado junto a parcelas da opinião pública, o *Movimento em Defesa da Escola Pública* não impediu que a Câmara dos Deputados aprovasse, em janeiro de 1960, o projeto de diretrizes e bases contendo em muitas de suas passagens uma orientação privatista. A votação final, entretanto, caberia ao Senado. Na reta final de aprovação da LDB, o senador Nogueira da Gama (PTB-MG) representou as aspirações daqueles que lutavam pela causa da escola pública. O substitutivo do senador mineiro, porém, foi rejeitado na sessão de 3 de agosto de 1961. Daí em diante, a LDB seria finalmente aprovada, em um momento extremamente delicado da história política brasileira, que coincidiu com a renúncia do presidente Jânio Quadros e a crise militar que levou à implantação do regime parlamentarista, em caráter de urgência, para que fosse possível a posse de João Goulart.

Para alguns analistas, os confrontos instalados neste campo, não resolvidos pela conquista hegemônica da lei 4.024/61, deixaram como resultado uma legislação ambígua e com isso incapaz de imprimir uma orientação de conjunto à educação brasileira. O estudo que melhor representa esta corrente interpretativa é a tese de doutorado de Demerval Saviani, defendida em 1971, na Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP.

O problema lançado por Saviani – se existe um sistema educacional no Brasil – foi delimitado no transcorrer do processo legislativo da LDB, tratado como possibilidade de expressão desse sistema. Porém, ao tratar do Título V da lei (Dos sistemas de ensino), o trabalho

³⁵⁶ A expressão se encontra em HOBBSAWM, 1989. O artigo 1º da Constituição francesa de 1791 explicita a defesa deste tipo de sociedade, dizendo: “Todos os cidadãos são admissíveis aos cargos e empregos sem outra distinção senão aquela decorrente das suas virtudes e das suas aptidões” In. ARNAUT, Luiz. Textos e documentos. Disciplina: História Contemporânea I. Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em <http://www.fafich.ufmg.br/~luarnaut/const91.pdf> [acesso em 10/01/2010].

³⁵⁷ Na coletânea organizada por Maciel de Barros, o primeiro editorial d’*O Estado de São Paulo* sobre a questão da LDB (Da liberdade de ensino, 06/02/1958) foi republicado no capítulo *Os antecedentes da luta em prol da escola pública*. O liberalismo ético não foi a única influência ideológica do movimento pela escola pública. Estudiosos do assunto já identificaram, além desta referência, mais duas correntes de importância: o “liberalismo pragmatista” (de Anísio Teixeira) e o “socialismo democrático” (de Florestan Fernandes). Ver XAVIER, 2003, pp. 9-28.

em questão afirma que nele não se esclarece o sentido do termo. Essa falha teria sido resultado da falta de discussão qualificada durante o longo período de tramitação do projeto de diretrizes e bases no Congresso Nacional. Após pesquisar a produção parlamentar concernente a LDB, de 1948 a 1961, o autor de *Educação Brasileira: estrutura e sistema* conclui que durante as duas fases do debate político-pedagógico (conflito centralização/descentralização e conflito escola particular/escola pública), pouco ou nada se fez para conceituar de forma clara aquilo que estava sendo considerado como sistema.

As hipóteses de Demerval Saviani para explicar o caráter indefinido da lei incluem “a superposição de concepções políticas”, “os interesses doutrinários” (especialmente, o envolvimento da Igreja Católica e a campanha em defesa da liberdade de ensino), “os interesses econômicos” (que seriam os interesses do setor empresarial da educação) e o “uso equívoco do termo sistema” (Saviani, 1999, p. 25). Como se vê, a conclusão esposada aponta para a incoerência do termo sistema na lei de diretrizes e bases da educação. Por outro lado, tendo se afirmado que a coerência é uma característica essencial dos sistemas, em consequência, pouco se poderia aproveitar da lei.

Ao retomar a história da lei 4.024/61 no livro *Política e educação no Brasil*, Demerval Saviani escreveu que a “estratégia de conciliação” acabou por torná-la inócua. Ele notou que as partes envolvidas na disputa política – defensores da liberdade de ensino e defensores da escola pública universal – ao mesmo tempo em que disseram-se insatisfeitas com o resultado alcançado, proclamaram a vitória parcial dos seus pontos de vista. Citando Álvaro Viera Pinto à guisa de conclusão, Saviani considerou a LDB de 1961 uma lei que com a qual ou sem a qual tudo continua tal e qual (Saviani, 2002, p. 49).

Moacyr de Góis reforçou esse ponto de vista, ao afirmar que a LDB “terminou sendo uma conciliação dos projetos Mariani e Lacerda”. Com a referida legislação, o ensino no Brasil tornava-se “direito tanto do poder público quanto da iniciativa privada”. Ganhavam os privatistas com o financiamento estatal das bolsas de estudo em instituições particulares de ensino, garantidas no artigo 95, e por outro lado os escolanovistas, contemplados com a equiparação de todos os cursos de nível médio (Góis, 1985, p. 14).

As leis de equivalência da década de 1950 amenizaram, em parte, as dificuldades dos concluintes de cursos profissionalizantes para chegarem até a universidade, derrubando algumas das barreiras impostas pelo dualismo do Estado Novo. E é neste sentido, de evitar o privilégio

concedido ao ensino secundário, em sua função formadora das novas elites dirigentes, igualando as vias de acesso ao ensino superior, que devemos entender a posição de Luiz Antônio Cunha ao apresentar a LDB como “a verdadeira lei de equivalência dos cursos de grau médio, para efeito de promoção escolar” (Cunha, 1983, p. 82).

Esta, no entanto, não foi a única vitória dos renovadores em 61. O currículo clássico da reforma de 1942 caía por terra. Ficavam estabelecidos os percentuais mínimos que caberiam à União, Estados e Municípios para investimento no setor público de educação. Por último, naquele momento, depois de tanto empenho do deputado Capanema para “emperrar” a lei, a LDB vingava pela descentralização do sistema escolar. Para Anísio Teixeira, as diretrizes e bases introduziam um novo aparato conceitual à legislação do ensino, pois:

Todas as autoridades do país estão sujeitas a essa lei e como tal são intérpretes de sua execução. Os estados devem fazer suas leis criando os sistemas estaduais de educação, dentro dos poderes que lhes dá a nova lei.

Este é o ponto fundamental, que não surja nenhum regulamento a essa lei.

Quem vai proceder aos atos complementares para a execução da Lei de Diretrizes e Bases são os estados e não o poder federal.³⁵⁸

Portanto, ao contrário de certa construção historiográfica que pendeu para a depreciação da LDB, entendendo-a como peça da conciliação política dos anos da democracia populista, nos anos imediatamente após a sua promulgação, muitos intérpretes a receberam de modo mais positivo. Em 1963, Maria José Werebe, professora da Faculdade de Educação da USP e ativa militante da *Campanha em Defesa da Escola Pública*, escreveu que a organização do ensino secundário foi bastante inovada por ela. Rompia-se, segundo esta interpretação, com a padronização vigorante nesse ramo do ensino. Sobre a organização curricular, como vimos anteriormente, considerado um ponto de seletividade social pelos críticos das reformas Campos/Capanema, a LDB de 1961 teria avançado bastante:

Uma das inovações de maior alcance, na organização do ensino secundário, foi a redução do número de matérias estudadas nos seus cursos. Os currículos foram, de modo geral, muito aliviados, limitando-se

³⁵⁸ TEIXEIRA, Anísio. Meia vitória, mas vitória. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. XXXVII, nº 86, abril-junho de 1962, p. 223.

praticamente a exigir o mínimo indispensável para a formação cultural básica dos alunos.³⁵⁹

A modernização curricular ficou, ao lado da articulação entre os diversos ramos do ensino médio, como um dos avanços mais lembrados da LDB de 1961.³⁶⁰ Além desses dois pontos, Werebe tratou ainda dos objetivos da lei, uma vez que a Lei Orgânica de 1942 propunha para o ensino secundário as finalidades de formar a personalidade integral dos adolescentes, forjar a consciência patriótica e dar preparação intelectual suficiente para servir de base aos estudos mais elevados de formação especial. Em contrapartida, o artigo 33 das diretrizes e bases, dizia sucintamente: “A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente”. Seria uma retomada da proposta de Anísio Teixeira em 1930?

Se as conquistas renovadoras entraram pela porta de frente da LDB, muitas de suas derrotas aparecem nos meandros da lei. As condições de fiscalização e reconhecimento do ensino particular, tratadas de modo superficial, deram margem à explosão do número de escolas particulares de baixa qualidade. A obrigatoriedade do ensino primário, pautada no texto constitucional, esvaziava-se no parágrafo único do art. 30, que tratava dos casos de isenção dos pais ou responsáveis diante deste dever, incluindo neste rol a “insuficiência de escolas”. Dava-se, portanto, cobertura legal à irresponsabilidade pública em deixar de prover a obrigatoriedade dos primeiros anos de escolarização.³⁶¹

A execução da LDB, no que fosse devido à União, decorreria do planejamento pensado no fórum do Conselho Federal de Educação (CFE). A estrutura e as responsabilidades deste órgão acabariam por se transformar em um dos pontos mais controvertidos da nova legislação. Projetado pelos renovadores com a função de isolar a educação das injunções políticas, o CFE se transformava, no segundo substitutivo Lacerda, em uma corporação representativa dos interesses

³⁵⁹ WEREBE, Maria José. *Grandezas e misérias do ensino brasileiro*. São Paulo: Difel, 1963, pp. 129-130.

³⁶⁰ A nova condição do Latim – passando de base dos estudos à disciplina optativa – encerrava um capítulo de disputas entre “antigos e modernos”, agradando não somente os renovadores da educação, mas também o empresariado. Werebe lembra que não somente o Latim, abandonado pela quase totalidade dos ginásios, sofreu com a reformulação curricular. O Espanhol, lecionado no colegial, foi descartado em praticamente todas as instituições de ensino.

³⁶¹ Este aspecto da LDB foi discutido na dissertação de Alexandre Lira, defendida no Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Fluminense (UFF). O autor, porém, possui uma visão muito negativa do que foi o resultado final da lei, entendendo-a como um atentado à democracia, ao pender inteiramente para tendência privatista da educação. LIRA, 2000, pp. 182-187.

das escolas particulares e de sua clientela. Pela fórmula de composição proposta em janeiro de 1959, o Conselho seria constituído por três câmaras (ensino primário, médio e superior), cada uma delas composta de nove membros, sendo três indicados pelo Ministério, três pelos órgãos de classe dos professores e três pelos representantes dos órgãos de classe dos estabelecimentos de ensino. Entre os indicados do Ministério da Educação, um deveria ser escolhido em lista tríplice apresentada pela União Nacional das Associações Familiares. A proposta de Carlos Lacerda transformava o CFE em um “superministério”, e faria com que, muitas vezes, o ministro da Educação apenas homologasse as suas decisões.

O texto final da lei, de fato, valorizou o Conselho. O MEC ficou incumbido de “velar pela observância das leis do ensino” e “pelo cumprimento das decisões do Conselho Federal de Educação” (art. 7º). Quanto à escolha de seus membros, no entanto, deixando de lado a proposta de Lacerda, ficou decidido que esta “levará em consideração a necessidade de neles serem devidamente representadas as diversas regiões do País, os diversos graus do ensino e o magistério oficial e particular” (art. 8º, § 1º). Entre outras atribuições, os conselheiros tiveram poderes para decidir sobre “o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior, federais e particulares” (art. 9º, letra a) e “o reconhecimento das universidades, mediante a aprovação dos seus estatutos e dos estabelecimentos isolados de ensino superior, depois de um prazo de funcionamento regular de, no mínimo, dois anos” (art. 9º, letra b). Eles também ficaram responsáveis por “opinar sobre a incorporação de escolas ao sistema federal de ensino, após verificação da existência de recursos orçamentários” (art. 9º, letra d) e “indicar disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio e estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior” (art. 9º, letra e). O CFE ainda teria a responsabilidade de “sugerir medidas para organização e funcionamento do sistema federal de ensino” (art. 9º, letra j), cabendo-lhe a elaboração do Plano Nacional de Educação.

O triênio Goulart (setembro/1961- março/1964), interrompido pelo golpe de abril, conviveu com a obrigação de cumprir e fazer cumprir a nova lei. Estudá-lo talvez seja melhor forma de se chegar a alguma conclusão relativa ao seu amadurecimento, ou seja, ao peso que esta pode ter adicionado a uma das frações do campo político-pedagógico: setor público ou setor privado, renovadores ou tradicionalistas. Em termos de reconstituição histórica, entretanto, os anos da lenta e tortuosa tramitação legislativa das diretrizes e bases apontam-nos, mais do que uma discussão sempre polarizada, de vencedores e perdedores. Permitem uma introdução à história das linguagens políticas que se confrontaram em torno de nossa primeira LDB.

ANEXOS:

ANEXO 1:

O capítulo sobre educação de 1946, da Constituinte à Constituição:
(quadro sinóptico, 1ª parte):

	Projeto da Subcomissão VIII	Projeto Constitucional	Emenda Capanema (24/06/1946)
Direito à educação:	A educação é dever e direito natural dos pais, competindo supletiva e subsidiariamente aos poderes públicos.	A educação é direito de todos e será ministrada pela família e pelos poderes públicos.	A educação é direito de todos, e será dada no lar e na escola.
Competências da União:	Fixar o plano nacional de educação. Legislar sobre ensino secundário e superior. Organizar e manter o seu sistema educativo.	=====	A União organizará o sistema federal de ensino, e ainda o de cada território. A União administrará o ensino por meio de um só Ministério. Os estados e o Distrito Federal adotarão, na administração do educacional, o princípio da unidade. O sistema federal de ensino tem caráter supletivo, estendendo-se a todo o país nos estritos limites das deficiências locais. A União cooperará mediante o auxílio federal, no desenvolvimento dos sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal. Esse auxílio, quanto ao ensino primário, provirá do Fundo Nacional do Ensino Primário.
Competências dos estados e	Organizar e manter sistemas educativos.	=====	Cada Estado, assim como o Distrito

municípios:			<p>Federal, organizará o seu próprio sistema de ensino.</p> <p>Os sistemas locais de ensino serão completos na medida dos recursos disponíveis e consoante as exigências da população escolar, abrangendo o ensino primário, o ensino secundário e os demais ramos do ensino de segundo grau, o ensino superior, e ainda o ensino artístico e o ensino especial.</p>
Obrigatoriedade e gratuidade do ensino:	O ensino primário é gratuito nos estabelecimentos oficiais.	A frequência ao ensino primário será, na forma da lei, obrigatória.	<p>O ensino primário é obrigatório. É gratuito o ensino primário oficial.</p> <p>O ensino oficial, ulterior ao primário, será gratuito para todos os que provarem falta ou insuficiência de recursos.</p>
Ensino secundário:	=====	=====	<p>O ensino secundário forma a cultura geral e constitui preparação para o ensino superior.</p> <p>Cabe aos poderes públicos torná-lo acessível a todos.</p>
Liberdade de ensino:	O ensino é de livre iniciativa dos poderes públicos ou dos particulares, observadas as normas legais.	O ensino, em todos os graus, é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.	O ensino, de todos os ramos, será ministrado pelos poderes públicos, e é livre à iniciativa particular.
Obrigações das empresas:	As empresas industriais, comerciais	As empresas industriais, comerciais	O ensino, de todos os

	e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, serão obrigadas a manter escolas profissionais ou aprendizados na forma que a lei determinar, respeitados os direitos dos professores.	e agrícolas em que trabalhem mais de cem pessoas são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores.	ramos, será ministrado pelos poderes públicos, e é livre à iniciativa particular.
Ensino religioso:	O ensino religioso, nos estabelecimentos oficiais, constituirá matéria facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, quando capaz, ou pelos pais ou responsáveis.	O ensino religioso nas escolas oficiais constituirá matéria dos seus horário, será de matrícula facultativa, e ministrar-se-á de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.	O ensino religioso incluir-se-á nos horários das escolas oficiais, e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se o puder, ou pelo pai ou responsável. O ensino religioso é de frequência facultativa.
Liberdade de cátedra.	É garantida a liberdade de cátedra.	É garantida a liberdade de cátedra.	É garantida a liberdade de cátedra.
Aplicação de recursos.	<p>A União, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de 20% das rendas de impostos na manutenção e desenvolvimento de sistemas educativos.</p> <p>A União, os Estados e o Distrito Federal formarão fundos de educação, com administração própria, destinados exclusivamente ao desenvolvimento da educação sob todos os seus aspectos.</p> <p>Parágrafo único: Estes fundos compor-se-ão:</p> <p>a) de parte dos respectivos patrimônios territoriais ou de</p>	<p>A União aplicará nunca menos de 10%, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de 20% da renda anual resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.</p>	

	<p>percentagens sobre as vendas de terras públicas;</p> <p>b) das sobras das dotações orçamentárias;</p> <p>c) das heranças jacentes;</p> <p>d) de impostos ou taxas especiais;</p> <p>e) de doações, heranças, legados e quaisquer contribuições;</p> <p>f) dos recursos que lhes forem atribuídos por leis federais, estaduais e municipais.</p>		
Provimento do magistério oficial:	O provimento do magistério, secundário ou superior, será feito mediante concurso de provas e títulos.	O provimento efetivo das cátedras nos estabelecimentos públicos de ensino secundário e superior far-se-á mediante concurso de provas e títulos.	<p>Para o provimento das cátedras, no ensino secundário e no superior, exigir-se-á concurso de títulos e provas.</p> <p>Aos professores, admitidos por concurso de títulos e provas, será garantida a vitaliciedade.</p>

Fonte: Arquivo Gustavo Capanema; NOGUEIRA, 2005 e OLIVEIRA, 1990.

ANEXO 2:

O capítulo sobre educação de 1946, da Constituinte à Constituição (quadro sinóptico, 2ª parte):

	Emenda 3.225 do deputado Capanema, revista em 31 de agosto de 1946.	Texto constitucional aprovado em 18 de setembro de 1946.
Direito à educação:	A educação é direito de todos, e será dada no lar e na escola.	A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.
Competências da União:	A União organizará o sistema federal de ensino, e ainda, o de cada território.	A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios. O sistema federal de ensino terá caráter supletivo, estendendo-se a todo o País nos estritos limites das deficiências locais.
Competências dos estados e municípios:	Cada Estado, assim como o Distrito Federal, organizará o seu próprio sistema de ensino. Os sistemas locais de ensino serão completos, na medida dos recursos disponíveis e consonante as exigências da população escolar. A União, os Estados e o Distrito Federal adotarão, na administração do ensino, o princípio da unidade de direção.	Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino.
Obrigatoriedade e gratuidade do	O ensino primário oficial é obrigatório.	

ensino:	O ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos.	O ensino primário é obrigatório. O ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos.
Ensino secundário:	=====	=====
Liberdade de ensino:	O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.	O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa privada, respeitadas as leis que o regulem.
Obrigaçã das empresas.	Os estabelecimentos industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalharem mais de cem pessoas, são obrigados a manter ensino primário gratuito para os seus funcionários, e os filhos destes.	As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes.
Ensino religioso.	O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável. O ensino religioso é de matrícula facultativa.	O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável;
Liberdade de cátedra.	É garantida a liberdade de cátedra.	É garantida a liberdade de cátedra.
Aplicação de	Anualmente, a União aplicará nunca menos	Anualmente, a União aplicará nunca menos

recursos.	<p>de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.</p> <p>A União cooperará, mediante o auxílio federal, para o desenvolvimento dos sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal. Esse auxílio, quanto ao ensino primário, provirá do Fundo Nacional do Ensino Primário.</p>	<p>de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.</p> <p>Para o desenvolvimento desses sistemas a União cooperará com auxílio pecuniário, o qual, em relação ao ensino primário, provirá do respectivo Fundo Nacional.</p>
Provimento do magistério oficial.	<p>Para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas.</p> <p>Aos professores, admitidos por concursos de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade.</p>	<p>Para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas.</p> <p>Aos professores, admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade;</p>

Fonte: Arquivo Gustavo Capanema; CF 1946 e NOGUEIRA, 2005: pp.

ANEXO 3:

Anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Comissão Mariani).

Quadro sinóptico.

	<i>Anteprojeto da Comissão Mariani (1948).</i>
Direito à educação:	<p>A educação é direito de todos, e será dada no lar e na escola.</p> <p>Este direito é assegurado pela:</p> <p>Obrigações, imposta aos pais e responsáveis, de proporcioná-la, por todos os meios ao seu alcance, às crianças e jovens sob a sua responsabilidade.</p> <p>Instituição de escolas de todos os graus, por parte do poder público ou da iniciativa particular.</p> <p>Pela variedade dos cursos e flexibilidade dos currículos.</p> <p>Pela gratuidade escolar, desde já estabelecida para o ensino primário, e extensível aos graus superiores e às escolas privadas.</p> <p>Pela gratuidade do ensino oficial superior ao primário, para quantos, revelando-se aptos, provarem falta ou insuficiência de recursos .</p>

<p>Fins da educação:</p>	<p>A educação inspira-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.</p>
<p>Administração do ensino:</p>	<p>As atribuições da União, em matéria de educação e cultura, serão exercidas pelo Ministério da Educação, ressalvados os estabelecimentos de ensino militar.</p> <p>Ao Ministério da Educação, como responsável pela administração federal do ensino, incumbe velar pela observância desta lei e promover a realização dos seus objetivos, coadjuvado pelo Conselho Nacional de Educação e pelos departamentos e serviços instituídos para esse fim.</p>
<p>Conselho Nacional de Educação:</p>	<p>O CNE, cujo presidente nato será o ministro da Educação, terá quinze membros, nomeados pelo presidente da República, por seis anos, dentre pessoas de notório saber e experiência em matéria de educação, dos quais três serão especializados em ensino primário, três em ensino de grau médio e três em ensino superior.</p> <p>Assistir o Ministro da Educação no estudo dos assuntos relacionados com as leis federais do ensino e bem assim no dos meios que assegurem a sua perfeita aplicação.</p>

	<p>Emitir parecer sobre as consultas que os poderes públicos lhe endereçarem, por intermédio do Ministério da Educação.</p> <p>Opinar sobre a concessão de auxílios e subvenções federais aos estabelecimentos de ensino e outras instituições culturais.</p> <p>Sugerir aos poderes públicos, por intermédio do Ministério da Educação, medidas convenientes à solução dos problemas educacionais.</p> <p>Baixar instruções sobre a execução de programas de ensino.</p>
Sistemas de ensino:	A União, os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, com observância da presente lei.
Competência da União:	A União organizará e manterá os sistemas de ensino dos territórios, e bem o da ação federal supletiva, que se estenderá a todo o país, nos estritos limites das deficiências locais.
Competência dos Estados e do Distrito Federal (CNE):	É de competência dos Estados e do Distrito Federal estabelecer, em seus territórios, as condições de reconhecimento das escolas

	<p>primárias, e acima dos padrões mínimos fixados pelo CNE, as do ensino médio, assim como orientá-las e inspecioná-las, salvo se se tratar de estabelecimentos mantidos pela União.</p>
<p>Educação de grau médio:</p>	<p>A educação de grau médio se destina à formação do adolescente pela cultura geral e preparação profissional. Far-se-á:</p> <p>no curso secundário,</p> <p>em cursos profissionais agrícolas, comerciais e industriais e</p> <p>nos cursos de formação de professores para o ensino primário.</p> <p>O ensino secundário terá dois ciclos: o ginásial (quatro séries anuais de estudos) e o colegial (com duas séries ou mais).</p> <p>Disciplinas obrigatórias (que perfaçam em conjunto, dezoito horas semanais).</p> <p>a) Ciclo ginásial: português, matemática, geografia, história (especialmente do Brasil), francês, inglês, ciências físicas /naturais e desenho.</p> <p>b) Ciclo colegial: português, matemática, história geral e do Brasil, geografia geral e do Brasil, uma língua estrangeira, química e biologia.</p> <p>Disciplinas optativas: Fixadas pelo poder público federal ou local, e dentre as quais</p>

	<p>serão escolhidas uma ou duas em cada série, até completar, com as disciplinas obrigatórias, o mínimo de vinte e uma e o máximo de vinte e cinco horas semanais, não se computando nesse cálculo as horas consagradas à frequência da biblioteca e às atividades extracurriculares. Na disciplina optativa do ciclo colegial serão incluídos o francês, o inglês e o latim.</p>
<p>Recursos para educação:</p>	<p>Anualmente a educação aplicará nunca menos de 10% e os Estado, o Distrito Federal e os municípios nunca menos de 20% da renda resultante dos impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino.</p> <p>O Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), formado pela parte da receita federal destinada especialmente a este fim, por outras dotações que lhe sejam atribuídas e pelo saldo verificado ao fim de cada exercício nas dotações orçamentárias para fins educativos, será aplicado no desenvolvimento dos sistemas federais de ensino primário e em auxílio ao ensino primário regular e supletivo, dos sistemas locais, inclusive o dos territórios.</p> <p>Os recursos do FNEP serão distribuídos entre as unidades da federação, na proporção das suas necessidades, atendendo-se diretamente à população do Estado e inversamente à sua renda <i>per capita</i>.</p>

	<p>A concessão de auxílio, pela União, para desenvolvimento dos sistemas locais, dependerá de parecer do CNE.</p> <p>A União poderá estabelecer com os Estados e Distrito Federal convênios destinados a facilitar ou orientar a aplicação das verbas da educação, e a tornar mais eficientes os sistemas escolares locais, bem como auxiliar ou participar de fundações nacionais, ou locais, que tenham por fim a manutenção de escolas ou cursos de ensino médio, ou a distribuição de bolsas de estudos.</p>
--	--

ANEXO 4:

Quadro comparativo dos substitutivos 2222-B (apresentado por Carlos Lacerda em 15 de janeiro de 1959) e 2222-C (aprovado na Câmara dos Deputados em 22 de janeiro de 1960).

	Substitutivo 2222-B	Substitutivo 2222-C
Fins da educação:	<p>A educação é a formação integral da personalidade segundo uma concepção de vida que, respeitando os direitos fundamentais e a liberdade do homem, sempre orientada para o bem comum, promova o progresso da pátria e da humanidade.</p> <p>As diretrizes e bases visam assegurar:</p> <p>a compreensão dos direitos e deveres da criatura humana, da família, do cidadão e dos grupos sociais que integram a comunidade;</p> <p>as liberdades fundamentais do homem;</p> <p>a unidade nacional e a solidariedade internacional;</p> <p>o respeito à dignidade humana; idênticas oportunidades educacionais para atender aos mais capazes, aos menos favorecidos economicamente, às diferenças individuais reconhecidas pela psicologia, ao direito à multiplicidade das experiências pedagógicas e didáticas, tendentes à maior eficiência do processo educativo.</p>	<p>A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideias de solidariedade humana, tem por fim:</p> <p>a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, bem como da família e demais grupos que compõem a comunidade;</p> <p>o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;</p> <p>o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;</p> <p>o desenvolvimento integral da personalidade humana e da sua participação na obra do bem comum;</p> <p>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;</p> <p>a preservação do patrimônio cultural.</p>
O direito a educar/Do direito à educação:	<p>A educação da prole é direito inalienável e imprescindível da família.</p> <p>A escola é, fundamentalmente, prolongamento e delegação da família.</p>	<p>A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.</p> <p>À família cabe escolher, com prioridade, o gênero de educação que deve dar a seus filhos.</p>

	<p>Para que a família, por si ou por seus mandatários, possa desobrigar-se de educar a prole, compete ao Estado oferecer-lhe os suprimentos e recursos técnicos e financeiros indispensáveis, seja estimulando a iniciativa particular, seja proporcionando ensino oficial gratuito ou de contribuição reduzida.</p>	<p>O direito à educação é assegurado:</p> <p>Pela obrigação do poder público e pela liberdade da iniciativa particular de ministrarem o ensino de todos os graus, na forma da lei em vigor.</p> <p>Pela obrigação do Estado de fornecer recursos para que a família, e na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.</p>
<p>Liberdade de ensino:</p>	<p>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.</p> <p>O Estado outorgará igualdade de condições às escolas oficiais e às particulares.</p>	<p>É assegurado a todos na forma da lei o direito de transmitir seus conhecimentos, não podendo o Estado favorecer o monopólio do ensino.</p> <p>São assegurados aos estabelecimentos de ensino públicos e particulares legalmente autorizados adequada representação nos conselhos estaduais de educação, e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos neles realizados.</p>
<p>Competência do Estado em relação ao ensino/ Da administração do ensino:</p>	<p>Compete ao Estado:</p> <p>dar, quando solicitada, assistência técnica e material às escolas, a fim de lhes assegurar, em benefício da comunidade, o mais extenso e intenso rendimento de trabalho;</p> <p>verificar se a escola preenche as finalidades a que se propõe e</p> <p>fundar e manter escolas em caráter supletivo nos estritos limites das deficiências locais.</p>	<p>O MEC exercerá as atribuições do poder público federal em matéria de educação.</p> <p>Ao MEC incumbe velar pela observância das leis do ensino e pelo cumprimento das decisões do Conselho Federal de Educação (CFE).</p>

<p>Conselho Nacional de Educação/Conselho Federal de Educação.</p>	<p>O CNE será constituído de três câmaras. Cada câmara representará um grau de ensino e será composta de nove membros.</p> <p>As câmaras serão assim constituídas:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) três representantes do poder público designados pelo MEC, pelo prazo de três anos, devendo um destes ser escolhido em lista tríplice a ser apresentada pela União Nacional das Associações Familiares. b) três representantes dos órgãos de classe dos professores, eleitos por três anos. c) três representantes dos órgãos de classe dos diretores dos estabelecimentos de ensino, eleitos por três anos. <p>Cabe ao CNE funcionar como um órgão deliberativo dos assuntos da educação e propor ao MEC as medidas que lhe parecem convenientes ao ensino no tocante à competência específica do ministério:</p> <p>Organizar das matérias obrigatórias e programas mínimos do ensino médio e do secundário.</p> <p>Fixar anualmente o montante de recursos destinados às bolsas de estudo e promover planos de financiamento escolar.</p>	<p>O CFE será constituído de trinta membros, nomeados pelo presidente da República, com mandato de três anos, podendo ser reconduzido uma vez.</p> <p>Cada unidade federativa escolherá um representante e respectivo suplente, mediante indicação, em lista tríplice, do Conselho Estadual de Educação.</p> <p>O CFE se dividirá em três câmaras para deliberar sobre assuntos pertinentes ao ensino primário, médio e superior, e se reunirá em sessão plena para decidir sobre assuntos de caráter geral.</p> <p>Compete ao CFE:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) decidir sobre os estabelecimentos isolados de ensino superior. b) decidir sobre o reconhecimento das universidades, mediante aprovação dos seus estatutos. c) resolver sobre a incorporação de escolas ao sistema federal de ensino, após verificação da existência de recursos orçamentários. d) indicar disciplinas obrigatórias para o ensino médio. e) elaborar anualmente o plano de aplicação de recursos federais destinados à educação. f) fixar condições de financiamento a qualquer estabelecimento de ensino.
<p>Recursos da educação:</p>	<p>Além dos recursos orçamentários destinados a manter e expandir o ensino oficial, o FNEP, o do</p>	<p>Anualmente, a União aplicará não menos de dez por cento e os estados, o Distrito Federal e os</p>

	<p>Ensino Médio e do Ensino Superior proporcionarão recursos, previamente fixados, para cooperação financeira da União com o ensino da iniciativa privada.</p> <p>A cooperação financeira dar-se-á:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) sob forma de financiamento de estudos através de bolsas, concedidas a alunos, na forma da presente lei. b) mediante empréstimos para construção, reforma e extensão de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos. 	<p>municípios não menos de vinte por cento das respectivas receitas de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.</p> <p>Com nove décimos dos recursos federais destinados á educação serão constituídos em parcelas iguais, o FNEP, o FNEM e FNES.</p> <p>Os recursos a que se refere o artigo 169 da Constituição Federal serão aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino, de acordo com os planos estabelecidos pelo Conselho Federal e pelos conselhos estaduais de educação, de sorte que se assegure:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) o acesso à escola do maior número possível de educandos. b) a melhoria progressiva do ensino e o aperfeiçoamento dos serviços de educação. c) o desenvolvimento das ciências, artes e letras. <p>São consideradas despesas com o ensino:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) as de manutenção e expansão do ensino. b) as de concessão de bolsas de estudo. c) as de aperfeiçoamento dos professores, incentivo à pesquisa e reunião de congressos no âmbito do ensino. d) as de administração federal, estadual ou municipal de ensino, inclusive as que se relacionem com atividades extra-escolares de finalidade educativa imediata.
--	--	---

Fonte: BARROS, 1960.

ANEXO 5:

Síntese cronológica da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1946-1961):

1946:

18 de outubro: Texto final da Constituição determina no Art. 5º, inciso XV, alínea d: Compete à União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional.

1947:

29 de abril: Instalada a comissão responsável pela redação do *Anteprojeto* da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), sob a presidência do professor Manoel B. Lourenço Filho.

1948:

13 de novembro: Mensagem nº 605, do presidente Eurico Gaspar Dutra, apresentando o *Anteprojeto* da LDB à Câmara Federal, acompanhado da Exposição de Motivos do ministro Clemente Mariani.

29 de novembro: Comissão de Educação e Cultura aprova o requerimento solicitando a análise técnica do *Anteprojeto* da LDB.

08 de dezembro: A proposição é remetida ao Senado (Ofício nº 1.899), para ser submetida à Comissão Mista de Leis Complementares.

1949:

14 de julho: Parecer do deputado Gustavo Capanema (PSD/MG), relator escolhido para apreciar o *Anteprojeto* da LDB na Comissão Mista de Leis Complementares. A conclusão de Capanema é pelo arquivamento da lei.

1951:

31 de janeiro: Getúlio Vargas toma posse na presidência da República.

22 de abril: Gustavo Capanema, até então líder do PSD, é eleito líder da maioria na Câmara dos Deputados.

17 de julho: A Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados aprova requerimento solicitando o desarquivamento da mensagem nº 605.

19 de julho: Enviado ofício ao Senado pedindo a devolução do processo. Em resposta foi dado que o processo havia sido extraviado.

20 de novembro: O deputado Coelho de Souza (PL/RS) propõe na Comissão de Educação e Cultura que se dê andamento ao projeto, recordando que já solicitara a instalação de uma subcomissão para apreciar a matéria.

1952:

12 de fevereiro: A Comissão de Educação e Cultura indica os relatores do projeto da LDB: Coelho de Souza (Educação Pré-primária e Primária), Nestor Jost (Educação Secundária), Antônio Peixoto (Cursos profissionais e formação de docentes para o ensino primário), Octávio Lobo (ensino superior), Eurico

Salles (Direito à educação, fins da educação, administração da educação e sistemas de ensino) e Nelson Omegna (disposições gerais e transitórias).

22 de abril: O deputado Antônio Peixoto propõe que seja aceito na Comissão de Educação e Cultura o *Anteprojeto* elaborado pela Associação Brasileira de Educação (ABE).

8 de maio: O deputado Lauro Cruz propõe que sejam estudados em conjunto o *Anteprojeto* da Comissão Mariani e o da ABE.

16 de junho: O deputado Eurico Salles, presidente da Comissão de Educação e Cultura, submete à apreciação desta a sugestão do jornal *Tribuna da Imprensa*, para que sejam ouvidos especialistas em problemas da educação no Brasil.

7 de julho: Anísio Teixeira conferencia na Comissão de Educação e Cultura.

9 de julho: Antônio de Almeida Júnior conferencia na Comissão de Educação e Cultura.

22 de julho: Lourenço Filho conferencia na Comissão de Educação e Cultura.

24 de julho: Almirante Álvaro Alberto conferencia na Comissão de Educação e Cultura.

23 de outubro: O deputado Octávio Lobo ressalta o parecer do deputado Gustavo Capanema, pedindo especial e prévia atenção da comissão a este documento, antes de serem emitidos os relatórios parciais. O deputado afirma que a Constituição não é clara em relação aos sistemas de ensino. Sugere que seja pedido o pronunciamento da Comissão de Justiça sobre o texto constitucional.

1953:

14 de junho: O ministro da Educação (Antônio Balbino) e o diretor do INEP (Anísio Teixeira) comparecem a Comissão de Educação e Cultura para discorrer sobre diversos aspectos do projeto.

23 de junho: É aprovado o parecer do deputado Carlos Valadares sobre a cooperação financeira da União em favor do ensino médio.

18 de agosto: O deputado Carlos Valadares encaminha indicação sugerindo normas para adiantar o processamento do trabalho relativo ao projeto da LDB.

8 de setembro: O presidente da Comissão de Educação e Cultura anuncia o encerramento do prazo para entrega de emendas ao projeto da LDB. Foram recebidas ao todo 52 emendas.

5 de novembro: É apresentado o relatório parcial do deputado Octávio Lobo.

12 de novembro: É aprovado o parecer do deputado Carlos Valadares sobre a cooperação financeira da União aos estabelecimentos de ensino médio, que cria o Fundo Nacional do Ensino Médio (FNEM).

1954:

O ano político-eleitoral, a discussão sobre a Lei Orgânica do Ensino Secundário e o FNEM obstruem a discussão da LDB.

É apresentado o relatório do professor Gildásio Amado, como observador do MEC, sobre as reformas do ensino secundário na França e na Inglaterra.

05 de agosto: O jornalista Carlos Lacerda (líder da oposição civil ao governo Vargas) e o major Rubem Vaz sofrem atentado na rua Toneleiros, em Copacabana. O militar que fazia a segurança de Lacerda morre no local do crime. O inquérito Policial-Militar aberto para elucidar os fatos concluiu pelo

envolvimento de Gregório Fortunato, chefe da guarda pessoal de Getúlio. A crise política se aprofunda e a oposição pede a renúncia do presidente.

24 de agosto: Getúlio Vargas se suicida no Palácio do Catete.

É divulgada a carta-testamento. Motins urbanos atingem vários pontos da cidade do Rio de Janeiro, com ataques a jornais que fizeram campanha antigetulista.

03 de outubro: Eleições para a Câmara Federal. Carlos Lacerda é eleito deputado federal pela UDN/DF.

25 de novembro: É aprovada a Lei 2.342/54 (criação do FNEM) na Câmara dos Deputados.

1955:

30 de março: Em reunião da CECCD, o deputado José Alves lembra a necessidade de dar continuidade ao projeto da LDB, enquanto o deputado Nestor Jost apresenta sugestões para o andamento da reforma da Lei Orgânica do Ensino Secundário.

13 de abril: O deputado Lauro Cruz apresenta indicação na reunião da CECCD requerendo normas para adiantar o andamento dos trabalhos da LDB. É pedido que seja nomeada uma comissão de três membros para elaborar o parecer sobre o projeto e as emendas.

03 de maio: Carlos Lacerda pede esclarecimentos à mesa diretora da Câmara dos Deputados sobre como incluir o projeto da LDB na Ordem do Dia.

11 de maio: É formada a subcomissão relatora pelos deputados Nestor Jost, Coelho de Souza e Lauro Cruz.

Obs: O projeto nº 4123-A entra na Ordem do Dia durante o mês de maio, recebendo grande quantidade de emendas. A subcomissão decide aguardar a sua tramitação na Câmara dos Deputados para prosseguir o estudo da LDB. O projeto sobre a Lei Orgânica do Ensino Secundário é aprovado na Câmara em dezembro de 1955, mas fica retido até novembro de 1956, prejudicando o pronunciamento final da subcomissão sobre o projeto das diretrizes e bases.

1956:

31 de janeiro: Posse de Juscelino Kubitschek na presidência da República.

22 de abril: Vieira de Mello (PSD/BA) é eleito líder da maioria na Câmara dos Deputados. Ele substitui Gustavo Capanema, que ocupou esta posição nos governos Getúlio Vargas e Café Filho.

1957:

12 de fevereiro: Apresentação do projeto 2.222/57, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional.

9 de abril: O deputado Segismundo Andrade encaminha pedido para que o projeto entre na ordem do dia.

23 de abril: O deputado Carlos Lacerda pede a palavra para reclamar do projeto ainda não ter entrado na ordem do dia.

29 de abril: O projeto da LDB é posto pela primeira vez na Ordem do Dia para discussão. Segundo Laerte Ramos de Carvalho (1960: p. 211): “Diante de um plenário desinteressado passam pela tribuna oito oradores”.

31 de maio: O deputado Abguar Bastos discursa para criticar o projeto, considerando-o irrealístico ao tratar da gratuidade do ensino. Diz que não estão previstos os meios econômicos suficientes para permitir as crianças pobres freqüentarem as escolas. Afirma também que o projeto de LDB pode conflitar com a lei orgânica do ensino secundário em discussão no Senado.

4 de junho: O deputado Coelho de Souza afirma em discurso que o projeto como está não poderá ser aprovado, devendo retornar à Comissão de Educação e Cultura para ser reformulado. Denuncia o boicote político do deputado Gustavo Capanema.

Após o período de discussão em plenário, o projeto volta para a Comissão de Educação e Cultura, em virtude das emendas e substitutivos apresentados.

06 de novembro: O ministro Clóvis Salgado apresenta na reunião da Comissão de Educação e Cultura, o substitutivo elaborado por uma comissão formada pelos professores Almeida Júnior (relator), Anísio Teixeira, Joaquim Faria de Góis, Lourenço Filho e Pedro Calmon.

1958:

28 de maio: O deputado Alfredo Palermo comunica a publicação do substitutivo ao projeto 2.222/57, ontendo as recomendações do ministro Clóvis Salgado e o parecer da subcomissão especial, que passa a ser identificado como projeto 2.222-57/A.

26 de agosto: O projeto 2.222-57/A é colocado na Ordem do Dia para votação.

03 de novembro: O deputado Carlos Lacerda discursa para criticar o projeto da CECCD, segundo ele, orientado pelo Ministério da Educação, e diz que irá apresentar um substitutivo próprio.

4 de novembro: O projeto 2.222-57/A segue para primeira discussão.

26 de novembro: O deputado Perilo Teixeira apresenta o substitutivo de Carlos Lacerda na reunião da CECCD. Na justificativa, encontra-se que

3 de dezembro: O deputado Carlos Lacerda entra com requerimento de pedido de urgência da matéria.

4 de dezembro: A proposição entra na Ordem do Dia. O presidente da Comissão de Educação e Cultura, deputado Coelho de Souza, requer 48 horas para apresentação do parecer sobre a matéria. A mesa diretora informa que o prazo regimental é de 24 horas.

09 de dezembro: É apresentado o parecer sobre o substitutivo do deputado Carlos Lacerda.

11 de dezembro: Em comum acordo, os líderes Armando Falcão (UDN) e Fernando Ferrari (PTB) requerem o adiamento da discussão por 48 horas. A proposição passa a ser encaminhada em regime de tramitação prioritária em janeiro de 1959.

1959:

15 de janeiro: O deputado Carlos Lacerda apresenta um novo substitutivo.

14 de abril: A matéria volta a ser incluída na Ordem do Dia.

22 de maio: O projeto da LDB entra em discussão no plenário da Câmara dos Deputados.

4 de junho: É apresentado à título de sugestão ao Poder Legislativo, o substitutivo do deputado Celso Brandt (PR/MG), também conhecido como “substitutivo dos educadores”, elaborado por Almeida Júnior (relator), Abgard Renault, Anísio Teixeira, Antônio Carneiro Leão, Fernando de Azevedo, Joaquim Faria Góis, Lourenço Filho, Raul Bittencourt.

1º de julho: É publicado no jornal *O Estado de São Paulo* o manifesto *Mais uma vez convocados*, contrário ao substitutivo do deputado Carlos Lacerda, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 189 manifestantes.

O projeto retorna à Comissão de Educação e Cultura pela terceira vez. É formada a seguinte subcomissão relatora para apreciá-lo: Aderbal Jurema, Manuel de Almeida, Dirceu Cardoso, Francisco San Tiago Dantas, Paulo Freire, Carlos Lacerda e Lauro Cruz.

29 de setembro: A subcomissão relatora encerra as suas atividades e apresenta o novo projeto da LDB, conhecido como 2.222-57/C.

10 de dezembro: A CECCD apresenta a redação final do projeto de diretrizes e bases.

1960:

22 de Janeiro: É votado e aprovado o projeto da LDB na Câmara dos Deputados.

13 de março: O ofício nº 293 encaminha o projeto 2.222/57 da LDB ao Senado.

1961:

3 de agosto: É rejeitado por 11 contra 33 votos, o substitutivo do Senador Nogueira da Gama (PTB/MG).

25 de agosto: Renúncia de Jânio Quadros da presidência de República.

07 de setembro: Posse de João Goulart na presidência da República, em um sistema parlamentarista de governo, aprovado após o desfecho da crise política-militar que o ameaçou de assumir o cargo.

20 de dezembro: O presidente João Goulart sanciona a lei 4.024/61, de diretrizes e bases de educação nacional.

Fontes: Diário da Câmara dos Deputados, 12/02/1957 e 24/06/1958; CARVALHO, 1960, pp. 203-216 e SAVIANI, 1999 [1972].

FONTES E BIBLIOGRAFIA

1 - Fontes:

1.1 -Arquivísticas:

Arquivo Anísio Teixeira, CPDOC/FGV.

Arquivo Clemente Mariani, CPDOC/FGV.

Arquivo Gustavo Capanema, CPDOC/FGV.

Arquivo Hermes Lima, CPDOC/FGV.

1.2 - Entrevistas:

Entrevista de Clemente Marini ao Programa de História Oral do CPDOC/FGV, 23/08/1976.

Entrevista de Nestor Jost ao Programa de História Oral do CPDOC/FGV, 13/09/1983.

Entrevista de Antônio Balbino ao Programa de História Oral do CPDOC/FGV, 22/09/1983.

1.3 – Estatísticas:

Sinopse estatística do ensino médio. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1954.

1.4 - Internet:

Anais da Assembléia Nacional Constituinte de 1946. Disponível em http://imagem.camara.gov.br/dc_20a.asp

Biblioteca virtual Anísio Teixeira. Disponível em <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/index.html>.

Carta Encíclica Divini Illius Magistri. Disponível em http://www.vatican.va/holy_father/pius_xi/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri_po.htm

Constituição da República dos Estados Unidos do Brazil, de 24 de fevereiro de 1891. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm

Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1943. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm

Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>

Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm

Constituição Francesa de 1791. Disponível em <http://www.fafich.ufmg.br/~luarnaut/const91.pdf>

Diário da Câmara dos Deputados. Disponível em <http://imagem.camara.gov.br/diarios.asp>

Diário do Congresso Nacional. Disponível em <http://imagem.camara.gov.br/diarios.asp>

Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada na Assembléia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. Disponível em http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm [acesso em 18/04/2010].

Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm [acesso em 25/03/2008].

1.5 - Jornais:

Jornal do Comércio, várias edições: 1937-1942.

O Estado de São Paulo, várias edições: 1946 e 1958-1961.

Tribuna da Imprensa, várias edições: 1959-1961.

Última Hora, várias edições: 1958-1961.

1.7 - Manifestos:

A reconstrução educacional do Brasil. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In. MAGALDI, Ana Maria e GONDRA, José Gonçalves. *A reorganização do campo educacional no Brasil. Manifestos, manifestações e manifestantes*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003, pp.

Carta Brasileira de Educação Democrática. In. MAGALDI, Ana Maria e GONDRA, José Gonçalves. *A reorganização do campo educacional no Brasil. Manifestos, manifestações e manifestantes*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003, pp. 147-156.

Manifesto dos educadores. Mais uma vez convocados. In. MAGALDI, Ana Maria e GONDRA, José Gonçalves. *A reorganização do campo educacional no Brasil. Manifestos, manifestações e manifestantes*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003, pp. 157-177.

1.8 - Revistas:

Educação e Ciências Sociais. Boletim do CBPE, 1956-1961.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1952 - 1962.

Revista de Cultura Católica Vozes, 1958 - 1962.

Servir. Boletim da AEC, 1957-1959.

2- Bibliografia geral:

ABREU, Alzira; BELOCH, Israel; LAMARÃO, Sérgio e LATTMAN-WELTMAN, Fernando (Orgs.). *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro*, 2ª edição. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 2001.

ABRANCHES, Sérgio H. *Presidencialismo de coalizão: o dilema institucional brasileiro*. Rio de Janeiro: Dados, vol. 31, nº 1, pp. 5-34.

ALVES, Cláudia. A escrita da história da educação na pós-graduação do Rio de Janeiro. In. GONDRA, José Gonçalves. *Pesquisa em história da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Faperj/DP & A, 2005, pp. 113-156.

AMADO, Gildásio. *Educação Média e Fundamental*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora/Instituto Nacional do Livro, 1973.

ANSART, Pierre. História e memória dos ressentimentos. In. BRESCIANI, Maria Stella e NAXARA, Márcia. *Memória e ressentimento: indagações sobre uma questão sensível*. São Paulo: Ed. Unicamp, 2001, pp. 15-36.

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Cia. das Letras, 2008.

AZEVEDO, Fernando de. *A transmissão da cultura*, 5ª edição. São Paulo: Melhoramentos, 1976 [1943].

_____. *Novos caminhos e novos fins: uma política de educação no Brasil*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1953.

BARROS, Roque Spencer (Org.) *Diretrizes e bases da educação*. São Paulo: Pioneira, 1960.

BEISEGEL, Celso de Rui. Educação e sociedade após 1930. In. FAUSTO, Boris (Org.) *História Geral da Civilização Brasileira. O Brasil Republicano*, vol 4 (economia e cultura 1930-1964). São Paulo: Bertrand Brasil, 1986, pp. 381-416.

BENEVIDES, Maria Victoria. *A UDN e o udenismo: ambigüidades do liberalismo brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar. A aventura da modernidade*. São Paulo: Cia. das Letras, 1986.

BLANCO, Alejandro. Ciências sociais no Cone Sul: a gênese de uma elite intelectual (1940-1965). *Tempo Social*, vol. 19, nº 1, 2007, pp. 89-114.

BOBBIO, Norberto. *Os intelectuais e o poder. Dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea*. São Paulo: Unesp, 1997.

BOMENY, Helena. *Os guardiões da razão. Modernistas mineiros*. Rio de Janeiro: UFRJ/Tempo Brasileiro, 1994.

_____. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (Org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999, pp. 137-166.

_____. *Darcy Ribeiro: a sociologia de um indisciplinado*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

BONAVIDES, Paulo e ANDRADE, Paes de. *História Constitucional do Brasil*, 3ª edição, 1991.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: Edusp, 1996.

_____. A Escola conservadora: as desigualdades frente à educação e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis, Vozes, 1998.

BRAGA, Sérgio Soares. *Quem foi quem na Assembléia Nacional Constituinte de 1946. Um perfil sócio-econômico e regional da Constituinte de 1946*, 2 vols. Brasília: Câmara dos Deputados, 1998.

BRANDI, Paulo. Gustavo Capanema. In: ABREU, Alzira; BELOCH, Israel; LAMARÃO, Sérgio e LATTMAN-WELTMAN, Fernando (Orgs.). *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro*, 2ª edição. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 2001, pp. 1.056-1.063.

BRITTO, Jader Medeiros de. Jayme Abreu. In: FÁVERO, Maria de Lourdes e BRITTO, Jader de Medeiros (Orgs.). *Dicionário de educadores no Brasil (da colônia aos dias atuais)*. Rio de Janeiro/Brasília: Ed. UFRJ/INEP, 2002, pp. 524-529.

BRUNEAU, Thomas. *Catolicismo brasileiro em transição*. São Paulo: Loyola, 1974.

BUFFA, Ester. *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada*. São Paulo: Cortez, 1979.

CAMPOS, Francisco. *O Estado Nacional*. Brasília: Senado Federal, 2001 [1940].

_____. *Educação e cultura*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1941

CAPELATO, Maria Helena. *Os arautos do liberalismo: imprensa paulista (1920-1945)*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARVALHO, João do Prado Ferraz de. *A campanha de defesa da escola pública em São Paulo (1960-1961)*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Tese de Doutorado em Educação), 2003.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CARVALHO, Martha Maria Chagas de. *Molde nacional e fôrma cívica. Higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1927-1931)*. Bragança Paulista: Ed. Universidade São Francisco, 1998.

CEFAÏ, Daniel. La construction des problèmes publics. Définitions de situations dans des arènes publics. *Réseaux*. Vol. 14, n° 75, 1996.

CODATO, Adriano e GUANDALINI, Walter. Os autores e suas idéias: um estudo sobre a elite intelectual e o discurso político do Estado Novo. Rio de Janeiro: *Estudos Históricos*, n° 23, 2003, pp. 145-164.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica. O ensino superior na República populista*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

_____. Limites da escola particular na democratização do ensino. In: _____ (Org.) *Escola pública, escola particular*, 3ª edição. Campinas: Autores Associados, 1989, pp. 119-131.

_____. Joaquim Faria de Góis Filho. In: FÁVERO, Maria de Lourdes e BRITTO, Jader de Medeiros (Orgs.). *Dicionário de educadores no Brasil (da colônia aos dias atuais)*. Rio de Janeiro/Brasília: Ed. UFRJ/INEP, 2002, pp. 562-567.

CUNHA, Marcus Vinícius da. A educação no período Kubitschek: os centros de pesquisa do INEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*: maio/agosto de 1991, pp. 175-195.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e educação brasileira: católicos e renovadores*, 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1984

_____. *Cidadania republicana e educação. Governo provisório do Marechal Floriano e Congresso Constituinte de 1890-1891*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*, n° 116, julho de 2002, pp. 245-262.

D'ARAÚJO, Maria Celina Soares. *O segundo governos Vargas, 1951-1954: democracia, partidos e crise política*. São Paulo: Ed. Ática, 1992.

DE CERTEAU, Michel. *A escrita da história*, 2ª edição. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

DELGADO, Lucília Neves. Partidos políticos e frentes parlamentares: projetos, desafios e conflitos na democracia. In: _____ e FERREIRA, Jorge (Orgs.). *O tempo da experiência democrática: de democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964. O Brasil republicano, vol. 3*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, pp. 167-203.

DEWEY, John. *Democracia e educação. Introdução à filosofia da educação*, 3ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DRAIBE, Sônia. *Rumos e metamorfoses: Estado e industrialização no Brasil (1930/1960)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

- DULLES, John Foster. *Carlos Lacerda: a vida de um lutador*, vol. 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.
- DUTRA, Eliana Freitas. *O ardil totalitário. Imaginário político no Brasil dos anos 30*. Rio de Janeiro : Ed. UFRJ/Ed. UFMG, 1997.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador. Vol. 2 (Formação do Estado e Civilização)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.
- FALCON, Francisco. História cultural e história da educação. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 11, nº 32, maio/agosto de 2006, pp. 328-339.
- FÁVERO, Maria de Lourdes e BRITTO, Jader de Medeiros (Orgs.). *Dicionário de educadores no Brasil (da colônia aos dias atuais)*. Rio de Janeiro/Brasília: Ed. UFRJ/INEP, 2002.
- FERREIRA, Marieta e FLACKSMAN, Dora. Partido Democrata Cristão. In. ABREU, Alzira; BELOCH, Israel; LAMARÃO, Sérgio e LATTMAN-WELTMAN, Fernando (Orgs.). *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro*, 2ª edição. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 2001.
- FERNANDES, Florestan. *A sociologia numa era de revolução social*. São Paulo: Ed. Companhia Nacional, 1963.
- _____. *Educação e sociedade*. São Paulo: Dominus, 1966.
- FERRO, Marc. *O ressentimento na história*. Rio de Janeiro: Agir, 2009.
- FRANCA, Leonel. *Ensino religioso e ensino leigo*. Rio de Janeiro: Schmidt, 1931.
- FRANCO, Afonso Arinos de Melo. *História e teoria dos partidos políticos no Brasil*, 2ª edição. São Paulo: Ed. Alfa e Ômega, 1974.
- GIANINI, Rivo. Geraldo Bastos Silva. In. FÁVERO, Maria de Lourdes e BRITTO, Jader de Medeiros (Orgs.). *Dicionário de educadores no Brasil (da colônia aos dias atuais)*. Rio de Janeiro/Brasília: Ed. UFRJ/INEP, 2002, pp. 408-413.
- GIRARDET, Raoul. *Mitos e mitologias políticas*. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.
- GÓIS, Moacyr de. Voz ativa. In. _____ e CUNHA, Luiz Antônio. *Golpe na educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985, pp. 8-34.
- GOMES, Ângela de Castro. A escola republicana: entre luzes e sombras. In. _____; PANDOLFI, Dulce e ALBERTI, Verena (orgs.). *A República no Brasil.*, 2002, pp. 384-437.
- GONDRA, José Gonçalves (Org.) *Pesquisa em história da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.
- HIPPOLITO, Lúcia. *De raposas e reformistas: o PSD na experiência democrática de 1946 a 1964*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. Ala moça do PSD. In. ABREU, Alzira; BELOCH, Israel; LAMARÃO, Sérgio e LATTMAN-WELTMAN, Fernando (Orgs.). *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro*, 2ª edição. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 2001, pp. 62-63.

HIRSCHMAN, Albert. *A retórica da intransigência: perversidade, futilidade, ameaça*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

HOBBSAWM, Eric J. *A era das revoluções (1789-1848)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____ e RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1994.

HORTA, José Silvério Baía. *O hino, o sermão e a ordem do dia*. Rio de Janeiro: Ed. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1994.

JASMIN, Marcelo Gantus. Despotismo e História na Obra de Alexis de Tocqueville. *Estudos Avançados*. Coleção Documentos, Série Teoria Política, São Paulo, v. 18, p. 1-37, 1996, pp.

KELLER, Vilma. Carlos Lacerda. In. ABREU, Alzira; BELOCH, Israel; LAMARÃO, Sérgio e LATTMAN-WELTMAN, Fernando (Orgs.). *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro*, 2ª edição. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 2001, pp.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2006.

LACERDA, Carlos. *Discursos parlamentares*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

_____. *Depoimento*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

LAFER, Celso. *JK e o plano de metas (1956-1961). Processo de planejamento e sistema político no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 2002.

LATTMAN-WELTMAN, Fernando. *A política domesticada. Afonso Arinos e o colapso da democracia em 1964*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 2005.

LIMA, Alceu Amoroso. *Debates pedagógico*. Rio de Janeiro: Schmidt, 1931.

LIMA, Hermes. *Travessia*. Rio de Janeiro: José Olimpio Editora, 1974.

_____. *Anísio Teixeira: Estadista da educação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LIMA, Nísia Trindade de. *Um sertão chamado Brasil*. Rio de Janeiro: Revan, 1999.

LE GOFF, Jacques. Documento-monumento. In. _____. *História e memória*. São Paulo: Ed. Unicamp, 2003, pp.

LESSA, Renato. Aventuras do Barão de Munchausen: notas sobre a tradição presidencialista brasileira. In: LANZARO, Jorge (Org.). *Tipos de Presidencialismo y Coaliciones Políticas en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2001, v. 1, pp.137-162.

LIRA, Alexandre. *Os descaminhos da democracia. A Lei 4024/61 (poder político, classes sociais e educação no Brasil)*. Niterói: Universidade Federal Fluminense (Dissertação de Mestrado em História), 2000.

_____. O pensamento educacional conservador em ação no debate da lei de diretrizes e bases. *Fênix: Revista de História e Estudos Culturais (Universidade Federal de Uberlândia)*, vol 6, ano VI, nº 4, outubro/novembro/dezembro de 2009, pp. 1-19.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. *Tendências da educação brasileira*, 2ª edição. Brasília: MEC/INEP, 2002.

LOVISOLO, Hugo. *A tradição desafortunada: Anísio Teixeira, velhos textos e ideias atuais*. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 1989.

MAGALDI, Ana Maria e SCHUELER, Alessandra. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. Niterói: *Tempo*, vol. 13, nº 26, 2009, pp. 32-55.

MAINWARING, Scott. *Igreja Católica e política no Brasil (1916-1985)*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MAIA, Tatyana do Amaral. *A organização do Estado e o desenvolvimento da nação: a ação política dos intelectuais do Ministério da Educação e Cultura (1956-1964)*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro (Dissertação de Mestrado em História Social), 2005.

MANN, Michael. O poder autônomo do Estado. Suas origens, mecanismos e resultados. In. HALL, John (Org.). *Os Estados na história*. Rio de Janeiro: Imago, 1992, pp. 168-189.

MARIANI, Maria Clara. Educação e Ciências Sociais: O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. In. SCHWARTZMAN, Simon. *Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro*. Brasília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 1982, pp. 167-195. Disponível em http://www.schwartzman.org.br/simon/rio/inep.htm#_Toc527711688 [acesso em 11/09/2010]

MARTINS, Carlos Benedito. A CAPES e a formação do sistema nacional de pós-graduação. In. FERREIRA, Marieta Moraes e MOREIRA, Regina da Luz. *Capex, 50 anos. Depoimentos ao CPDOC/FGV*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 2002, pp. 294-312.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O tempo saquarema. A formação do Estado Imperial*. São Paulo: Hucitec, 1990.

MAZZA, Débora. Florestan Fernandes. In. FÁVERO, Maria de Lourdes e BRITTO, Jader de Medeiros (Orgs.). *Dicionário de educadores no Brasil (da colônia aos dias atuais)*. Rio de Janeiro/Brasília: Ed. UFRJ/INEP, 2002, pp. 369-381.

MICELI, Sérgio. Condicionantes do desenvolvimento das Ciências Sociais. In. _____ (Org.) *História das Ciências Sociais no Brasil*, vol. 1. São Paulo: Vértice, 1989, pp. 72-110.

MONTALVÃO, Sérgio. Estado Novo, qual ideologia? In. PEREIRA, Victor Hugo Adler e PONTES Jr., Geraldo. *O velho, o novo, o reciclável Estado Novo*. Rio de Janeiro: De Letras, 2008, pp. 125-140.

_____. Cultura política: história e possibilidades de um conceito. Anais do II Seminário Nacional de História da Historiografia. A dinâmica do historicismo: tradições historiográficas modernas. Mariana: Universidade Federal de Ouro Preto: 2008.

_____. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. Revista Mosaico, edição nº 3, ano II, 2010. Disponível em <http://cpdoc.fgv.br/mosaico/?q=artigo/ldb-de-1961-apontamentos-para-uma-hist%C3%B3ria-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o>.

MONTEIRO, Norma (Org.). *O Brasil de Clóvis Salgado*. Belo Horizonte: Museu Histórico Abílio Barreto, 2007.

MORAIS E SILVA, Antônio. *Dicionário da Língua Portuguesa*, 2ª edição. Lisboa: Typographia Lacerdina, 1813.

MOTTA, Marly Silva da. *Saudades da Guanabara. O campo político da cidade do Rio de Janeiro (1960-1975)*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 2000.

_____. Carlos Lacerda: de demolidor de presidentes a construtor de estado. Rio de Janeiro: *Nossa História*, nº 19, pp. 12-25. Disponível em http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/1677.pdf [acesso em 04/01/2011].

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *Em guarda contra o perigo vermelho: o anticomunismo no Brasil (1917-1964)*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

MOREAU, Daniela Maria. *Clemente Mariani: político e empresário*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas (Dissertação de Mestrado em Ciência Política), 1992.

MUAMIS, Maria Comes. *A experiência democrática na escola. O projeto político-pedagógico de John Dewey*. Rio de Janeiro: Instituto Universitário de Pesquisas do Estado do Rio de Janeiro (Tese de doutorado em Sociologia), 2010.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1974.

NOGUEIRA, Octaciano. *A Constituinte de 1946. Vargas, o sujeito oculto*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação*, maio/junho/julho de 2000 pp. 35-60.

NUNES, Edson de Oliveira. *A gramática política do Brasil*, 4ª edição. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. *Educação e sociedade na Assembléia Constituinte de 1946*. São Paulo: Universidade de São Paulo (Dissertação de Mestrado em Educação), 1990.

ORTEGA y GASSET, José. *A rebelião das massas*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

PAIVA, Adriana Gomes de. *A queda de Ícaro. Ascensão e declínio na trajetória de Carlos Lacerda*. Rio de Janeiro: Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (Tese de Doutorado em Ciência Política), 2010.

PARADA, Maurício Barreto Alvarez. *Educando corpos e criando a nação: cerimônias cívicas e práticas disciplinares no Estado Novo*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro (Tese de doutorado em História Social), 2003.

PARANHOS, Adalberto. *O roubo da fala. Origens da ideologia do trabalhismo no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 1999.

PAULA, Cristiane Jalles de. *Combatendo o bom combate: política e religião nas crônicas jornalísticas de Gustavo Corção (1953-1976)*. Rio de Janeiro: Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (Tese de Doutorado em Ciência Política), 2007.

PAULILO, André Luiz. Uma historiografia da modernidade educacional. Rio de Janeiro: *Estudos Históricos*, vol. 23, nº 45, janeiro/junho de 2010, pp. 27-49.

PINTO, Diana Couto. Gildásio Amado. In. FÁVERO, Maria de Lourdes e BRITTO, Jader de Medeiros (Orgs.). *Dicionário de educadores no Brasil (da colônia aos dias atuais)*. Rio de Janeiro/Brasília: Ed. UFRJ/INEP, 2002, pp.

PIOVESAN, Flávia. *Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional*, 11ª edição. São Paulo: Saraiva, 2010.

POGREBINSCHI, Thamy. Posfácio. In. _____ e FRANCO, Augusto (Orgs.) *Democracia cooperativa. Escritos políticos de John Dewey (1927-1939)*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, pp. 143-149.

POPKEWITZ, Thomas. *Reforma educacional: uma política sociológica*. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

_____. The production of reason and Power. Curriculum history and intellectual traditions. In. _____; FRANKILIN, Barry M. e PEREYRA, Miguel. *Cultural history and education. Critical essays on knowledge and schooling*. Routledge: New York and London, 2001, pp.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. *A educação conformada. A política pública de educação no Brasil (1930-1945)*. Juiz de Fora: Ed. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2000.

_____. *Matrizes da modernidade republicana. Cultura política e pensamento educacional no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.

ROMANELLI, Otaíza. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*, 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 1980.

RODRIGUES, Antônio Edmilson Martins. A poética da ação: Dom Helder e a cidade do Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.ccpq.puc-rio.br/nucleodemoria/dhc/textos/antonioedmilson.pdf> [acesso em 05/02/2011].

RODRIGUES, Helenice. O intelectual no “campo” cultural francês: do “Caso Dreyfus” aos dias atuais. *Varia História*, vol. XXI, nº 34, 2005, pp. 395-413.

SAID, Edward. *As representações do intelectual*. São Paulo: Cia. Das Letras, 2005.

SANTOS, Fabiano Guilherme dos. Partidos e comissões no presidencialismo de coalizão. *Dados*, vol. 45, nº 2, 2002, pp. 237-264.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. *O cálculo do conflito: estabilidade e crise na política brasileira*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

SAVIANI, Demerval. Florestan Fernandes e a educação. *Estudos avançados/USP*, vol. 10, nº 26, janeiro-abril de 1996, pp. 71-87.

_____. *Educação brasileira: estrutura e sistema*, 8ª edição revista. Campinas: Autores Associados, 1999 [1972].

_____. *Política e educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHMITT, Rogério. *Partidos políticos no Brasil (1945-2000)*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena e COSTA, Vanda. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. A força do novo: por uma sociologia dos conhecimentos modernos no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, nº 5, vol. 2, 1986, pp. 47-66.

SENRA, Álvaro. *Matizes do privado. A AEC e a educação escolar católica (Brasil 1945-1994)*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Tese de Doutorado em Ciências Sociais), 2007.

SERRANO, Jônatas. *Escola Nova*. Rio de Janeiro: Schmidt, 1932.

SILVA, Geraldo Bastos. *Introdução à crítica do ensino secundário*. Rio de Janeiro: CADES/MEC, 1959.

_____. *Educação secundária: perspectiva histórica e teoria*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

SILVA, Graziela Moraes Dias da. *Sociologia da sociologia da educação: caminhos e desafios de uma policy science no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

SIRINELLI, Jean François e VIGNE, Eric. Introduction: Des cultures politiques. In. SIRINELLI, Jean François (Org.). *Histoire des droites, vol. 2: cultures*. Paris: Gallimard, pp. I-IX.

_____. Os intelectuais. In. REMOND, René. *Por uma história política*. Rio de Janeiro: Ed. FGV/Ed. UFRJ, 1996, pp. 231-270.

SKIDMORE, Thomas. *Brasil: de Getúlio a Castelo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

SOUZA, Maria do Carmo Campelo de. *Estado e partidos políticos no Brasil (1945-1964)*, 2ª edição. Rio de Janeiro: Alfa e Ômega, 1983.

_____, Maria do Carmo Campelo de. Federalismo no Brasil: aspectos político-institucionais. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 21, nº 61, junho de 2006, pp. 7-40.

SOUZA, Rosa Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX (ensino primário e secundário no Brasil)*. São Paulo: Cortez, 2008.

TEDESCO, Juan Carlos. Alguns aspectos da privatização educativa na América Latina. *Estudos Avançados/USP*, vol. 5, nº 12, maio-agosto de 1991, pp. 23-44.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*, 5ª edição. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2005.

_____. *Educação e a crise brasileira*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2005.

VILLAS BOAS, Gláucia. *Mudança provocada: passado e futuro no pensamento sociológico brasileiro*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 2006.

_____. *A vocação das ciências sociais. Um estudo da sua produção em livros do acervo da Biblioteca Nacional*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2007.

VILLALOBOS, José Eduardo Rodrigues. *Diretrizes e bases da educação: ensino e liberdade*. São Paulo: Ed. USP/Pioneira, 1969.

VIDAL, Diana e FARIA FILHO, Luciano. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1888-1970). *Revista Brasileira de História*, v. 23, nº 45, 2003, pp. 37-70.

WARDE, Mirian Jorge. Contribuições da história para a educação. *Em aberto*, ano 9, nº 47, julho-setembro de 1990, pp. 3-11.

WEBER, Max. *Ciência e política: duas vocações*. São Paulo: Cultrix, 1978.

WEREBE, Maria José. *Grandezas e misérias do ensino brasileiro*. São Paulo: Difel, 1963.

WOLKMER, Antônio Carlos. *Constitucionalismo e direitos sociais no Brasil*. São Paulo: Acadêmica, 1989.

XAVIER, Libânea Nacif. *Para além do campo educacional. Um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2002.

_____. *O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*. Bragança Paulista: Ed. Universidade São Francisco, 1999.

_____. Manifestos, cartas, educação e democracia. In: GONDRA, José Gonçalves e MAGALDI, Ana Maria (Orgs.) *A reorganização do campo educacional no Brasil: manifestações, manifestos e manifestantes*. Rio de Janeiro: 7 Letras/Faperj, 2003, pp. 9-28.

_____; MENDONÇA, Ana Waleska; BRANDÃO, Zaia et alli. O esquecimento de um livro: tentativa de reconstrução de uma tradição de pesquisa em educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 3, n. dez/96, p. 03-30, 1996.